

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Aggressions- und Gewaltentstehung bei Kindern und
Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung
erzieherischer Verhaltensweisen in Familie und Schule“

Verfasserin

Ulrike Rodlmayr

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im September 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297 295 502

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Karl Garnitschnig

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
1.1	Prolog	1
1.2	Zielsetzung, Fragestellung und Methodik	1
2	KONZEPTIONELLE UND BEGRIFFLICHE GRUNDLAGEN	4
3	DIE BEGRIFFE „GEWALT“ UND „AGGRESSION“	15
3.1	Erscheinungsformen und Ausprägungen von aggressivem Verhalten und Gewalt	19
3.1.1	Personelle Gewalt	19
3.1.2	Institutionelle Gewalt	26
3.1.3	Historische Veränderungen der Erscheinungsformen von Gewalt und Aggression	28
3.2	Aggression im Verlauf der Entwicklung	29
3.2.1	Säuglings- und Krabbelalter	30
3.2.2	Frühe und mittlere Kindheit	31
3.2.3	Jugendalter	32
3.3	Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Aggressionsneigung von Kindern und Jugendlichen	34
4	ERKLÄRUNGSMODELLE ZUR ENTSTEHUNG VON AGGRESSION UND GEWALT	37
4.1	Gesellschaftliche, soziale und ökologische Ursachen für Gewalt	38
4.2	Biologische Einflussfaktoren	41
4.3	Die psychologischen Aggressionstheorien	43
4.3.1	Trieb- und instinkttheoretische Modelle	43
4.3.2	Die Frustrations-Aggressions-Hypothese	45
4.3.3	Lerntheoretische Ansätze	47
5	FAMILIÄRE FAKTOREN	53

5.1	Die Rolle der Familie	53
5.2	Das elterliche Erziehungsverhalten	56
6	GEWALT IN DER SCHULE	68
6.1	Die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz	68
6.2	Häufigkeit und Schwere von Gewaltdelikten in der Schule	69
6.3	Die Institution Schule als Produzentin von Gewalt	75
6.4	Gewaltfördernde Faktoren im Schulalltag	76
6.4.1	Schulisches Leistungsversagen	76
6.4.2	Vernachlässigung der kindlichen Bedürfnisse	77
6.4.3	Konkurrenz statt sozialer Kompetenz	77
6.4.4	Schulklima	78
6.5	Das Lehrerverhalten als Auslöser von Gewalt	79
7	PRÄVENTIVE GEWALTVORBEUGUNG IM ERZIEHUNGSKONTEXT	84
7.1	Die Humanistische Psychologie und ihre ideengeschichtlichen Bezüge	85
7.2	Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie	86
7.3	Programmatische Aussagen der Humanistischen Psychologie	89
7.4	Das Erziehungskonzept von Tausch und Tausch	92
7.4.1	Definition von Erziehung nach Tausch und Tausch	94
7.4.2	Zentrale Wertauffassung bei Tausch & Tausch	96
7.4.3	Wahrnehmungslernen, Selbstachtung / Selbstkonzept und offenes Auseinandersetzen mit dem eigenen Erleben	100
7.4.4	Förderliche Dimensionen im Verhalten von Eltern und Erziehern	104
7.5	Das Konzept der gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg	110
7.5.1	Das Grundmodell der Gewaltfreien Kommunikation	111
7.5.2	Gewaltfreie Kommunikation und ihre Anwendung im Schulalltag	115
7.6	Charakteristiken von Gewaltprävention	120

Inhaltsverzeichnis	III
<hr/>	
7.7 Diskussion der vorgestellten Konzepte	125
8 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	129
LITERATURVERZEICHNIS	131
LEBENS LAUF	139
ABSTRACT	140

1 Einleitung

Im Folgenden wird der Zugang zum Forschungsthema, die Zielsetzungen, Fragestellungen sowie die Methodik mit der diese in der vorliegenden Arbeit beantwortet werden, dargestellt.

1.1 Prolog

Im Rahmen meiner Mitarbeit beim „Sozialkreis Georgenberg“ betreute ich jugendliche Strafgefangene im Jugendgefängnis Geras. In langen Gesprächen während der Besuchszeiten und im Zuge meiner darauf folgenden Tätigkeit in der Nachbetreuung von jugendlichen Straftätern konnte ich einen Einblick in die Lebensgeschichte dieser jungen Menschen gewinnen. Aggression und Gewalt waren dabei Themen, die in ihren Geschichten häufig zu finden waren und einen prägenden Einfluss auf das Leben dieser Heranwachsenden ausübten. Manche der Erzählungen haben mich tief berührt und mein Interesse geweckt, mich auf wissenschaftlicher Ebene mit den Ursachen und Entstehungsgründen für die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen zu beschäftigen.

1.2 Zielsetzung, Fragestellung und Methodik

Die vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gemacht, aktuelle Befunde und Forschungsergebnisse aus den Bereichen der Soziologie, der Psychologie und der Pädagogik zu bündeln und der Erziehungswissenschaft, in ihrem Verständnis als Reflexions- und Handlungswissenschaft (Bernhard¹, 2007) zugänglich zu machen. Die Untersuchung bewegt sich dabei im Spannungsfeld dieser Doppelrolle der Erziehungswissenschaft als Reflexions- und Handlungswissenschaft. Zum einen untersucht sie - als Reflexionswissenschaft - aktuelle Bildungs- und Erziehungszusammenhänge im Bereich der schulischen und familiären Gewaltentwicklung zum anderen entwirft sie - als Handlungswissenschaft -

¹ Armin Bernhard ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte sind die kritische Erziehungs- und Bildungstheorie sowie demokratische Reformpädagogik.

Vorschläge, wie Bildungs- und Erziehungsprozesse optimiert werden können. Erziehungswissenschaft wird dabei als Schnittstelle von Pädagogik, Psychologie und Soziologie verstanden und greift auf aktuelle Ansätze und Erklärungsmodelle aus diesen Fachbereichen zurück. Auf soziologischer Ebene werden dabei jene gesellschaftlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt, die westliche Gesellschaften in den letzten Jahrzehnten maßgeblich beeinflussen. In erster Linie sind dies Wertpluralismus und Individualisierungstendenzen, die Kindern- und Jugendlichen vermehrte eigenständige soziale Orientierungsleistungen und selbstständige Wertebildungen abfordern. Hier werden vor allem die Forschungsergebnisse von Wilhelm Heitmeyer und Klaus Hurrelmann, die in ihrer Forschung auf die Gefahr von Desintegration und Desorientierung von Kindern- und Jugendlichen, verursacht durch oben genannte gesellschaftliche Veränderungsprozesse, hinweisen, berücksichtigt. Die unreflektierte Begriffsverwendung der Begriffe „Aggression“ und „Gewalt“, die aus der Tradition psychologischer beziehungsweise soziologischer Forschung stammen, soll in dieser Arbeit vermieden werden. Ziel ist es die beiden Begriffe, und ihre Abgrenzungslinien, für die Anwendung im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Forschung zugänglich zu machen.

Darüber hinaus hat es sich diese Arbeit zum Ziel gemacht das Forschungsdefizit² im Bereich der Gewaltanwendung von Lehrern an Schüler zu beheben und diesen Sachverhalt zu untersuchen. In den Mittelpunkt der reflektierenden Herangehensweise wird somit die Frage gerückt, inwieweit und in welcher Form die Institution Schule und vor allem auch das darin agierende Lehrpersonal Gewalt im Schulalltag verursacht bzw. fördert.

Wie bereits erwähnt ist die Erziehungswissenschaft, als Handlungswissenschaft gefordert, Ansätze zur Verfügung zu stellen, die erzieherische Praxis gestalten und verbessern. Aufbauend auf die genannten soziologischen Erkenntnisse, sollen dabei jene Ansätze berücksichtigt werden, die Kinder- und Jugendliche befähigen, auf oben angeführte gesellschaftliche und soziale Anforderungen hin angemessene Handlungsweisen und Orientierungsprozesse zu entwickeln. Hier

² Vgl. Krumm, Volker: Gewalt in der Schule – auch von Lehrern, Online im WWW unter URL: http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/krumm1.htm [Stand: 09.01.2006].

hat es sich die Arbeit zum Ziel gemacht, Ansätze einzubeziehen, die auf diese neuen gesellschaftlichen, sozialen und pädagogischen Herausforderungen unserer Zeit angemessene Antworten finden können. Im Sinne der obigen Argumentation müssten diese Ansätze vor allem die eigenständige Wertentwicklung, die Wahrnehmung der eigenen Person als selbständig agierendes Individuum und eigenständige (soziale) Orientierungs- und Abgrenzungsleistungen von Kindern- und Jugendlichen fördern. Inwieweit die vorgestellten Konzepte diese Anforderungen erfüllen und was sie hinsichtlich gewaltpräventiver Maßnahmen im Kontext Schule leisten können, wird im Anschluss diskutiert.

Methodisch fließen zivilisationstheoretische Überlegungen und Grundannahmen sowie Theorien der humanistischen Psychologie in die Arbeit ein. Zum Teil wird auch tiefenpsychologisch (vor allem psychoanalytisch) und lerntheoretisch argumentiert.

Der logische und argumentative Aufbau der vorliegenden Arbeit wird im folgenden Kapitel (s. u.) entwickelt und beschrieben.

2 Konzeptionelle und begriffliche Grundlagen

„(...) Und der Herr sah gnädig an Abel und sein Opfer, aber Kain und sein Opfer sah er nicht gnädig an. Da ergrimmte Kain sehr und senkte finster seinen Blick. Da sprach der Herr zu Kain: Warum ergrimmtst du? Und warum senkst du deinen Blick? Ist's nicht also? Wenn du fromm bist, so kannst du frei den Blick erheben. Bist du aber nicht fromm, so lauert die Sünde vor der Tür, und nach dir hat sie Verlangen; du aber herrsche über sie. Da sprach Kain zu seinem Bruder Abel: Laß uns aufs Feld gehen! Und es begab sich, als sie auf dem Felde waren, erhob sich Kain wider seinen Bruder Abel und schlug ihn tot.“ (Die Bibel, Genesis 4, 4-8)

Dieses Kapitel dient der Hinführung zu den Thematiken, Fragestellungen und Begrifflichkeiten, die mit dem Thema „Aggressions- und Gewaltentstehung bei Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung erzieherischer Verhaltensweisen in den Institutionen Familie und Schule“ in Zusammenhang stehen. Dabei geht es zum einen um Begriffsklärungen und zum anderen werden allgemeine Fragen, die insbesondere den Begriff „Aggression“ betreffen, aufgeworfen, strukturiert und diskutiert. Anhand dieser aufgeworfenen Fragen und Betrachtungen erfolgt eine Konzeption wie im Rahmen dieser Arbeit vorgegangen wird, um das Thema eingehend zu bearbeiten.

Mit dem Phänomen Aggression ist eine große Zahl von möglichen Fragestellungen verbunden. Welcher Art ist diese Erscheinung beschaffen? Gehört Aggression zwangsläufig zum menschlichen Dasein? Ist sie angeboren oder erwirbt der Mensch im Laufe seiner Sozialisation aggressive Verhaltensweisen? In wie weit gibt es „die Aggression“ in einer Form oder tritt sie vielmehr in verschiedenen Formen, Spielarten und Verbreitungen auf. Wie stehen die Begriffe „Aggression“ und „Gewalt“ zueinander?

Das folgende Kapitel versucht der qualitativen Vielfalt des Begriffs „Aggression“ gerecht zu werden und einen ersten theoretischen Bezugsrahmen zu schaffen. Es wird eine erste Annäherung an das Phänomen Aggression versucht. Grundlegend ist die Frage, inwieweit Aggression als rein negatives Phänomen verstanden werden kann oder ob sie auch positive Aspekte für den Menschen beinhaltet. Der Begriff „Aggression“ wird dabei möglichst ausdifferenziert dargestellt. Ebenso wird auf verschiedene Bedeutungsebenen dieses Begriffes hingewiesen. Diese

ersten Überlegungen werfen darüber hinaus eine Fülle von neuen Fragen auf, die in den folgenden Kapiteln in systematischer Reihenfolge abgehandelt werden.

Der Verhaltensforscher Konrad Lorenz, der als einer der Begründer der vergleichenden Verhaltenskunde gilt, bezeichnet in seinen Theorien Aggression als einen Antrieb zum Kampf ums Überleben, zur Auseinandersetzung um Reviere oder um die Rangordnung in der Gruppe.³ Obwohl Lorenz' Position hierzu bei weitem nicht unbestritten ist und vor allem die Übertragung von Erkenntnissen der Tierbeobachtung auf menschliche Verhaltensformen im Zentrum von Diskussionen steht, bietet seine Position wichtige Denkanregungen und Beobachtungen. Es gilt hier zu bedenken, dass der Mensch evolutionsgeschichtlich gesehen von Tieren abstammt und damit über evolutionäre und genetische Grunddispositionen verfügt, die bei aller Verschiedenheit zu den tierischen Mitkreaturen auch Gemeinsamkeiten beinhalten. Lorenz geht davon aus, aggressive Instinkte auch beim Menschen annehmen zu können. Aggressives Verhalten liegt für ihn in den Genen des Menschen begründet. Folgt man seiner Auffassung, bedeutet das, dass ein Mensch – egal in welcher Umwelt er lebt oder welche Erfahrungen er macht oder gemacht hat – auf jeden Fall früher oder später aggressiv werden wird. Lorenz nimmt an, dass sich aggressive Impulse so lange ansammeln, bis ein Mensch zunehmend unter Druck gerät; zuletzt reichen selbst nichtigste Anlässe aus, um die angestauten Energien explosionsartig zu entladen. Um solche unkontrollierten Entladungen zu vermeiden, sollte man seiner Theorie zufolge rechtzeitig seine Aggressionen abbauen, indem man z.B. Sport betreibt, gegen einen Sandsack boxt oder sich in Arbeit stürzt.⁴ Lorenz postuliert in seinem Modell, dass die

³ Die Theorien von Konrad Lorenz stehen in der Tradition von trieb- und instinkttheoretischen Erklärungsansätzen zur Entstehung von Aggression (vgl. Biedermann / Plaum, 1999). Diese Ansätze werden weiter unten ausführlicher dargestellt. Konrad Lorenz selbst, ein studierter Mediziner und Biologe, ist einer der Begründer der klassischen vergleichenden Verhaltenskunde (Ethologie). Er war Direktor am Max-Planck-Institut für Verhaltenspsychologie in Seewiesen bei Starnberg. Obwohl für seine Forschungen vielfach ausgezeichnet, war er aufgrund seiner ideologischen Anschauungen und seiner Karriere während des Nationalsozialismus in Forscherkreisen umstritten (vgl. online im WWW unter URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Konrad_Lorenz [Stand: 02.02.2006]).

⁴ Sigmund Freud, Begründer der psychoanalytischen Theorie, bezeichnet eine solche (Trieb) Energie-Umleitung mit dem Begriff „Sublimierung“ (vgl., Mentzos, 1999).

Aggression beim Menschen zwar gefährlich sein kann, aber viele positiv besetzte menschliche Verhaltensweisen mit dieser „Energie“ in Zusammenhang stehen.

„Wir wissen (...), dass intraspezifische Aggression in der menschlichen Begeisterung steckt, die obzwar gefährlich, dennoch unerlässlich zur Erreichung höchster Menschenziele ist. (...) Wir wissen nicht, in wie vielen und wie wichtigen Verhaltensweisen des Menschen Aggression als motivierender Faktor mit enthalten ist. (...) Das ‚Aggredi‘ im ursprünglichsten und weitesten Sinne, das Anpacken einer Aufgabe oder eines Problems, die Selbstachtung, (...) alles, was mit Ehrgeiz, Rangordnungsstreben zu tun hat, und unzähliges anderes, ebenso Unentbehrliches würde wahrscheinlich mit der Ausschaltung des Aggressionstriebes aus dem menschlichen Leben verschwinden“ (Lorenz, 1998, S. 247f.).

Ohne das Überlaufmodell⁵ zu übernehmen, das impliziert, dass es beim Menschen in regelmäßigen Abständen zu aggressiven Ausbrüchen kommen muss, bleibt vorerst festzuhalten, dass der Mensch aufgrund seiner biologischen Disposition über eine „Energie“, die im Folgenden Aggression genannt wird, verfügt, die ihn befähigt, das Leben aktiv zu bewältigen, Dinge in Angriff zu nehmen und eigene Interessen durchzusetzen. Der Begriff „Aggression“ ist dabei im bisher dargestellten Zusammenhang weder positiv noch negativ besetzt.

Im Gegensatz zur bisher gezeichneten Argumentationslinie, postuliert der Psychoanalytiker Erich Fromm⁶ (1994, S. 20), dass es beim Menschen zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Arten von Aggression zu unterscheiden gilt. Die eine bezeichnet er als defensive Aggressivität. Diese Art von Aggression hat der Mensch mit allen Tieren gemeinsam. Fromm beschreibt sie als einen phylogenetisch programmierten Impuls, der das Tier veranlasst anzugreifen beziehungsweise zu fliehen, sobald lebenswichtige Interessen bedroht sind. Diese Form der Aggression tritt nur solange auf, wie die Bedrohung unmittelbar

⁵ Dieses ist aufgrund der Reduktion komplexer Zusammenhänge auf einen einfachen mechanistischen Funktionszusammenhang zu kritisieren. Der Mensch wird zu einer Marionette seiner genetischen Veranlagung.

⁶ Erich Fromm (1900 - 1980) ist ein deutsch-amerikanischer Psychoanalytiker, Philosoph und Sozialpsychologe jüdischer Abstammung, dessen Schriften psychologische, soziologische und philosophische Untersuchungen und Aussagen enthalten. Seit den späten 20er Jahren war Fromm mit der Frankfurter Schule und dem Frankfurter Institut für Sozialforschung verbunden. Fromms „conditio humana“ beruht in erster Linie auf Darwins Erkenntnis der natürlichen Bedingtheit des Menschen, der Erkenntnis der sozio-ökonomischen Bedingtheit des Menschen (Karl Marx) und Freuds Erkenntnis der Bedingtheit durch das Unbewusste (vgl. online im WWW unter URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Erich_Fromm [Stand: 16.02.2006]).

vorhanden ist. Fromm sieht diese defensive Form der Aggression als „gutartige“ Aggression an, die dem Überleben des Individuums und seiner Art dient. Von dieser Art der Aggression grenzt Fromm eine andere Art von Aggression ab, die er als „böartige“ Aggression bezeichnet. Im Unterschied zur ersten Art ist sie von Destruktivität und Grausamkeit gekennzeichnet. Diese „böartige“ Form der Aggression ist dabei für den Menschen kennzeichnend, der aus der Ausübung aggressiver Handlungen einen Lustgewinn schöpft:

„Die andere Art, die ‚böartige‘ Aggression, das heißt die Destruktivität und Grausamkeit, ist spezifisch für den Menschen und fehlt praktisch bei den meisten Säugetieren; sie ist nicht phylogenetisch programmiert und nicht biologisch angepasst; sie dient keinem Zweck, und ihre Befriedigung ist lustvoll.“ (Fromm, 1994, S. 20)

Im Unterschied zu Lorenz, der Aggression in erster Linie auf die Triebveranlagung des Menschen zurückführt, geht Fromm in seinen Überlegungen davon aus, dass die menschliche Aggression sowohl durch biologische Veranlagung als auch durch Umwelteinflüsse entsteht. Er nimmt als Anlagefaktor verschiedene menschliche Grundbedürfnisse (z.B. Erfolg, Sicherheit, Geborgenheit) an. Im Zuge der Sozialisation eines Menschen werden diese Bedürfnisse mehr oder weniger erfüllt und prägen so den individuellen Charakter eines Menschen aus. Der Mensch als Gemeinschaftswesen tritt jedoch auch mit der ihn umgebenden Gesellschaft in Kontakt, dieser wird dabei als sozialer Charakter bezeichnet. Das heißt der individuelle Charakter tritt in einen Auseinandersetzungsprozess mit dem sozialen Charakter. Bei der Verarbeitung von Umweltfaktoren spielt nun die qualitative Ausprägung des individuellen Charakters durch die vorangegangenen Sozialisationseinflüsse eine entscheidende Rolle. Ist der individuelle Charakter genügend stark ausgeprägt, kann er negative Umwelteinflüsse (z.B. Frustrationen) positiv verarbeiten, als negativ erkannte Vorbilder werden nicht ohne weiteres akzeptiert, und das Individuum versucht seine Ziele und Intentionen auf anderem Weg zu erreichen. Ein schwacher individueller Charakter jedoch – die Grundbedürfnisse wurden durch Erziehungsfehler mangelhaft befriedigt – verhält sich in einem aggressiven Umfeld ebenfalls aggressiv. Kurz zusammengefasst beeinflussen somit sowohl Sozialisationsfaktoren als auch biologische Gegebenheiten den Charakter eines

Menschen und bestimmen auch seine Neigung zu „bösaertiger“ Aggression (vgl. in diesem Zusammenhang Kap. 4).

Es bleibt festzuhalten, dass Lorenz und Fromm, trotz ihrer unterschiedlichen wissenschaftlichen Theorienansätze, Aggression - beziehungsweise bestimmte auftretende Formen von Aggression - als körperlich-seelisches Antriebsgeschehen benennen, das dem Überleben des Individuums beziehungsweise seiner Art dient. Im positiven Sinn dient Aggression damit der Selbsterhaltung und der Durchsetzung von (lebenswichtigen) Interessen bei Tieren und Menschen. Dies ist eine Ansicht, die neben Lorenz und Fromm in ähnlicher Form von anderen Experten geteilt wird, die sich mit dem Phänomen „Aggression“ auseinandersetzen.⁷ Da der Begriff „Aggression“ jedoch sehr häufig mit negativen Bedeutungszusammenhängen in Verbindung gebracht wird, stellt sich die Frage, welche Kategorien ausschlaggebend sind, die Aggression als negativ-destruktives Phänomen erscheinen lassen. Eine erste Antwort findet sich in den Überlegungen der neomarxistischen Philosophin Ágnes Heller.⁸ Sie (1977 zit. nach: Lévy, 2000, S. 165ff.) hält Aggression als allgemeinen Begriff für undefinierbar und argumentiert, dass es gemein-wesentliche Merkmale braucht, um Aggression definieren zu können. Im allgemeinen Sinn ist Aggression in ihrem Verständnis somit nicht existent. Es handelt sich um einen „Wertbegriff mit negativem Akzent“, der durch Erfahrungen mit Kriegen, Verbrechen, atomaren Vernichtungswaffen usw. geschaffen wurde. Für Heller stellt der Begriff „Aggression“ keine Kategorie dar, sondern eine „regulative theoretische Idee“. Aus ihrer Sicht charakterisiert der Begriff Handlungs- und Verhaltenstypen, die auf die menschliche Entwicklung einen hemmenden, schädigenden oder einschränkenden Einfluss ausüben. Für Heller steht dabei die Aufdeckung der

⁷ (Hurrelmann / Bründel, 2007); (Meves / Illies, 1983); (Essau / Conradt, 2004); (Deegener, 2002).

⁸ Die 1929 in Budapest geborene Schülerin von Georg Lukács übernahm nach einer Soziologie-Professur an der La Trobe Universität in Melbourne von 1978 bis 1983 im Jahr 1986 den Lehrstuhl für Philosophie an der New School for Social Research in New York. Ausgangspunkt ihres Denkens sind Bedürfnisse, Konflikte und Probleme des täglichen Lebens und die Auseinandersetzung mit dem Schicksal der Moderne. Daneben steht die Frage, wie das menschliche Naturverhältnis als gesellschaftliches und historisches zu begreifen ist im Mittelpunkt ihrer Überlegungen (vgl. online im WWW unter URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Agnes_Heller [Stand: 19.02.2006]).

psychischen und sozialen Hintergründe von solcherart entwicklungshemmenden Faktoren im Vordergrund.

Hellers Auffassung, dass es sich bei dem Begriff „Aggression“ um einen „Wertbegriff mit negativem Akzent“ handelt, ist insoweit zu kritisieren, als dass der Begriff „Aggression“ keiner Wertdefinition entspricht und somit keinen Wertbegriff darstellt. Allgemein ist dazu festzustellen, dass Aggression in der heutigen westlichen Gesellschaft überwiegend negativ gesehen wird und im alltäglichen sprachlichen Bedeutungskontext negativ besetzt ist. In diesem Sinne kann man von (negativen) Wertzuschreibungen sprechen. Positive Aspekte und die Bedeutung der Aggression für (menschliche) Entwicklungsprozesse stehen in weit geringerem Ausmaß im Zentrum der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit. Dies ist umso mehr bedenkenswert als doch Verhaltenseigenschaften wie „Durchsetzungsfähigkeit“, „Zielstrebigkeit“ und „Ergebnisorientiertheit“ in der durch liberale Marktwirtschaft und Kapitalismus geprägten Lebens- und Arbeitswelt positiv besetzte Eigenschaften darstellen. Einen möglichen Erklärungsansatz stellt hier die Theorie von Norbert Elias⁹ (1981) dar, der in seinen beiden Bänden „Über den Prozeß der Zivilisation“ ein komplexes Entwicklungsmodell für die (west)europäische Gesellschaft vom Mittelalter bis ins zwanzigste Jahrhundert entwirft. Für Norbert Elias geht mit dem Prozess der Zivilisierung der westlichen Kultur ein langfristiger Wandel der Persönlichkeitsstrukturen einher, den er auf einen Wandel der Sozialstrukturen zurückführt. Durch eine laufende Differenzierung der Gesellschaften, einen kontinuierlichen technischen Fortschritt sowie durch den anhaltenden Konkurrenz- und Daseinskampf zwischen einzelnen Menschen, Menschengruppen und Gesellschaften als wesentlichen Faktoren des sozialen Wandels, kommt es zu einer vermehrten Zentralisierung der einzelnen

⁹ Norbert Elias (1897 - 1990) war ein Soziologe, Philosoph und Dichter deutsch-jüdischer Herkunft, der heute als einer der einflussreichsten Soziologen des 20. Jahrhunderts gilt. In seinen Arbeiten verfolgt er einen interdisziplinären Ansatz und überwindet die traditionelle wissenschaftliche Trennung zwischen Psychologie, Soziologie und Geschichtswissenschaft. In seinem Paradigma entwirft er ein (neues) komplexes Menschenbild und vertritt den zentralen Ansatz, dass für eine wirklichkeitsgerechte theoretische Abbildung sozialer Prozesse, Menschen und die komplexen gesellschaftlichen Verflechtungen, die sie miteinander eingehen im Mittelpunkt jeder soziologischen Forschung stehen müssen (vgl. online im WWW unter URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Norbert_Elias [Stand: 26.02.2006]).

Gesellschaften. Die Zentralisierung findet ihren Ausdruck in der Errichtung staatlicher Gewalt- und Steuermonopole sowie der Konzentration der Geldwirtschaft. Diese sozialstrukturellen Veränderungen führen zu einer Zunahme der gegenseitigen Abhängigkeiten von Individuen innerhalb einer Gesellschaft. Die Interaktionsabläufe, in welche die einzelnen Individuen eingebunden sind, gewinnen zunehmend an Komplexität. Laut Elias erzwingt diese Tatsache eine zunehmende Selbst- und Impulskontrolle der Menschen. Spontane Affekte müssen durch Selbstdisziplin zurückgehalten werden. Zwischen dem eigentlichen spontanen Impuls und der tatsächlichen Handlung tritt eine Reflexionsphase. Die Handlung und deren mögliche Auswirkung werden überdacht und im Bedarfsfall realisiert. Diese Haltung des Menschen wird durch Verstärkung des Über-Ichs (hier greift Elias auf die psychoanalytische Theorie und Terminologie zurück) verinnerlicht und verfestigt. Die oben angeführten sozialstrukturellen Veränderungen führen mit einem gewissen zeitlichen Abstand zur Veränderung der Persönlichkeitsstrukturen, die im Wesentlichen durch folgende korrelierende Faktoren gekennzeichnet sind:

- Vorrücken der "Schamschwellen" - mehr eigene Handlungen sind angstbesetzt;
- Vorrücken der "Peinlichkeitsschwellen" - Handlungen anderer sind vermehrt angstbesetzt;
- "Psychologisierung", damit ist die Steigerung der Fähigkeit, die Vorgänge innerhalb anderer Menschen zu verstehen gemeint;
- "Rationalisierung" im Sinne einer Steigerung der Fähigkeit die Folgen eigener Handlungen über immer viele Glieder einer Kausalkette voraus zu denken

Elias nimmt an, dass sich diese Veränderungen in allen Verhaltensbereichen niederschlagen. Nach seiner Theorie sinkt daher auch die Gewaltbereitschaft gegenüber Mitgliedern der eigenen Gesellschaft.

Denkt man Elias Theorie weiter und stellt sie in den oben angeführten Zusammenhang so scheint es denkbar, dass Aggression in ihrer Form als plötzlich

hervorbrechende (ursprüngliche) Impulsenergie in dem zivilisierten und sich selbst kontrollierenden Menschen der westlichen Gesellschaft Angst und Abwehrmechanismen auslöst. Das eigene (impulsive) Aggressionspotential wird verdrängt und negativ besetzt. Im Sinne der psychoanalytischen Sublimierung wird es in Folge in gesellschaftlich anerkannter Weise ausagiert.

Ágnes Hellers Betrachtungsweise der Aggression als eine „regulative theoretische Idee“ (siehe oben) ist darüber hinaus dahingehend bemerkenswert, als dass ihre Definition eine Reihe von weiteren Überlegungen impliziert. Wie oben bereits erwähnt stellt der Begriff „Aggression“ für Heller keine Kategorie dar, sondern eine „regulative theoretische Idee“. Darunter versteht sie, dass dem Begriff „Aggression“ - aus einer funktionalen Perspektive heraus - die Aufgabe zukommt, menschliche Entwicklung hemmende, schädigende und einschränkende Handlungs- und Verhaltenstypen zu charakterisieren. Damit braucht es Ideen, Wissen und Kategorien darüber, welche Faktoren sich entwicklungshemmend auf menschliche Individuen auswirken. Ebenfalls ist es notwendig über ein Bild von einem „idealentwickelten“ menschlichen Individuum zu verfügen. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang außerdem zu prüfen, welche Faktoren im Gegenzug menschliche Entwicklung fördern und ermöglichen. Im Rahmen dieser Arbeit, in der Aggression (und Gewalt) bei Kinder und Jugendlichen im Vordergrund steht, geht es nach Einbezug der Überlegungen Hellers auch darum, entwicklungshemmende Faktoren zu benennen, die sich kontraproduktiv auf Kinder und Jugendliche auswirken und hemmende, schädigende und einschränkende Handlungsweisen und Verhaltenstypen fördern. In Bezug auf das Thema dieser Abhandlung stehen hierbei aggressive Verhaltenstypen und Handlungsweisen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Ebenfalls müssen die psychischen und sozialen Hintergründe für die Entstehung entwicklungshemmender und im Sinne Fromms „böartiger“ Aggression benannt werden.

Obwohl Hellers Aussagen zum Begriff „Aggression“ in die bisherigen Überlegungen aufgenommen werden sollen, ist ihre Auffassung von Aggression dahingehend zu kritisieren, dass die oben angeführte Definition den Begriff zu sehr einschränkt. Eine solche enge Definition berücksichtigt die oben angeführten

positiven Aspekte der menschlichen Aggression nicht ausreichend. Es wären daher Begriffe einzuführen, um die fehlgeleitete „böartige“ Aggression im Sinne von entwicklungshemmender Aggression in Abgrenzung zu anderen Entwicklung fördernden Aggressionsausprägungen benennen zu können.

Im Zusammenhang mit den bisherigen Ausführungen wurde eine Fülle von Themen angesprochen, die in den folgenden Kapiteln vertiefend betrachtet und ausgeführt werden. Daraus ergibt sich der logische und argumentative Aufbau der vorliegenden Arbeit.

Wie oben bereits erwähnt leitet sich aus dem bisher Festgehaltenen ab, dass es Begrifflichkeiten braucht, um qualitative Ausprägungen von Aggression (in ihrer Leben bejahenden beziehungsweise verneinenden Form) fassen zu können. Im Kapitel 3 werden deshalb eingangs die Begriffe „Aggression“ und „Gewalt“ geklärt und voneinander abgegrenzt. Es wird definiert, in welchem Sinn diese Begriffe in der vorliegenden Arbeit verwendet werden. In weiterer Folge wird ein Überblick über Formen und Ausprägungen von Aggression und Gewalt gegeben. Außerdem werden die qualitativen Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausprägungen herausgearbeitet, um einen begrifflichen und theoretischen Bezugsrahmen für die folgenden Kapitel zu schaffen. Des Weiteren wird die Entwicklung (natürlicher) aggressiver Verhaltensweisen von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter untersucht. Außerdem wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Entwicklung von Aggression und die Tendenz zu Gewalt mit dem Geschlecht eines Kindes in Zusammenhang stehen.

Implizit wurden im vorigen Kapitel verschiedene Theorierichtungen benannt und angeführt. Kapitel 4 beschäftigt sich mit den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und Erklärungsmodellen, die entwickelt wurden, um die Entstehung und Entwicklung von Aggression und Gewalt zu erläutern. An diesen Theorien wird untersucht, welche Grundannahmen mit den jeweiligen Erklärungsansätzen verbunden sind und welche Faktoren der Aggressionsentwicklung sie in den Vordergrund stellen.

Gewalthemmende und fördernde Faktoren werden im Kapitel 5 beschrieben. Ausgehend von der Annahme, dass bei der Entstehung von Gewalt ein mehrdimensionaler Ursachenzusammenhang angenommen werden kann, werden biologische, gesellschaftliche und familiäre Einflüsse dahingehend untersucht, inwieweit sie am Auftreten von Aggression und Gewalt beteiligt sind. Ein besonderes Augenmerk in diesem Kapitel wird dabei auf die Institution Familie und hier insbesondere auf das elterliche Erziehungsverhalten gelegt. Unter Bezugnahme auf verschiedene wissenschaftliche Studien (s. u.) und unter Einbeziehung von theoretischen Konzepten wird untersucht, inwieweit ein Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der Entwicklung von aggressiven Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen besteht. Außerdem wird untersucht welche elterlichen Handlungsweisen die Entwicklung von aggressivem Verhalten bei Kindern begünstigen.

Das darauf folgende Kapitel 6 beschäftigt sich mit dem Phänomen der Gewalt in der Institution Schule. Inwieweit ist die Institution Schule selbst an der Entstehung von Gewalt beteiligt? Welche Rolle nehmen Lehrer und Schüler dabei ein? Welche Gewalt fördernden Faktoren können an Schulen gegeben sein und in welcher Häufigkeit und welchen Erscheinungsformen tritt Gewalt an Schulen auf. Dies sind Fragen, die in diesem Kapitel untersucht und beantwortet werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Frage, inwieweit Lehrerverhalten Gewalt in Schulen begünstigen kann.

Im Kapitel 7 werden zwei Konzepte beschrieben, die im Sinne einer präventiven Gewaltvorbeugung im Erziehungskontext in den Institutionen Familie und insbesondere in der Schule Anwendung finden können. Zum einen handelt es sich um das Erziehungskonzept von Tausch & Tausch, zum anderen um die Methode der gewaltfreien Kommunikation (GFK). Da beide Ansätze auf die Grundüberlegungen der Humanistischen Psychologie aufbauen, beinhaltet dieses Kapitel außerdem eine Einführung in deren humanistisch-psychologische Grundlagen.

Im Kapitel 8 wird schließlich eine Zusammenfassung und Zusammenführung der Untersuchungsergebnisse versucht.

3 Die Begriffe „Gewalt“ und „Aggression“

„Aggression wiederum ist ein aus der Psychologie stammender Begriff, der im engeren Sinne als aggressives Verhalten eine auf die physische oder psychische Verletzung oder die Schädigung eines anderen zielende manifeste Handlung oder aber im weiteren Sinne als Aggressivität ein latentes Potenzial bzw. eine Disposition für eine solche Handlung bzw. ein solches Verhalten umschreiben kann. Im ersten Fall existiert ein Überschneidungsbereich mit Gewalt (...), im letzteren würde Aggression eine Vorstufe zur Gewalt darstellen und müsste von dieser begriffsdefinitorisch geschieden werden.“ (Imbusch, 2002, S. 33)

Wie oben bereits erwähnt, braucht es hinreichend definierte Begriffe um qualitative Ausprägungen von Aggression (in ihrer lebensbejahenden beziehungsweise verneinenden Form) fassen zu können. Dies umso mehr, als es zu den Begriffen „Gewalt“ und „Aggression“ keinen umfassenden Konsens gibt und sie von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und Wissenschaftlern in unterschiedlichen Schattierungen und Bedeutungszusammenhängen gebraucht werden (vgl. Melzer / Lenz / Ackermann, 2002, S. 837). Dies liegt nicht zuletzt an dem Umstand, dass sich Vorstellungen von der Akzeptanz und Legitimität von Aggression und Gewalt im Zeitverlauf verändern und eine dauerhafte und wissenschaftlich angemessene Definition der beiden Begriffe erschweren (s. u.). Im Folgenden wird deshalb anhand der Gegenüberstellung der (sozialwissenschaftlichen) Begriffsdefinition von „Gewalt“ wie sie Wolfgang Melzer¹⁰ u. a. (2002, S. 837) in dem von Heinz-Hermann Krüger¹¹ (2002) herausgegebenem Handbuch für Kinder und Jugendforschung vorgenommen hat und der (psychologischen) Definition von „Aggression“ im Sinne von

¹⁰ Wolfgang Melzer ist promovierter Erziehungswissenschaftler und leitet das Institut für Schulpädagogik und Grundschulpädagogik an der Technischen Universität Dresden, Fakultät für Erziehungswissenschaften. Im Rahmen seiner Professur für Schulpädagogik stellt die Schulforschung seinen Forschungsschwerpunkt dar (vgl. online im WWW unter URL: <http://www.tu-dresden.de/erzwisg/spsf/frame/personal.htm> [Stand: 29.06.2006]).

¹¹ Heinz-Hermann Krüger ist Professor am Institut für Pädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungs- und Interessensschwerpunkte liegen in der Bildungs- und Schulforschung, Kindheits- und Jugendforschung sowie der Biographie- und Wissenschaftsforschung (vgl. online im WWW unter URL: http://www.uni-bielefeld.de/ikg/wissensaustausch/wissenschaftler_krueger.htm [Stand: 09.10.2006]).

aggressivem Verhalten vorgenommen durch Cecilia A. Essau¹² (2004, S. 15) untersucht, inwiefern sich die beiden genannten Begriffe unterscheiden.¹³ Dieser Gegenüberstellung vorangehend erfolgen einige allgemeine Bemerkungen zum Begriff „Gewalt“, um die für das folgende Kapitel nicht unwesentliche Unterscheidung zwischen institutioneller und personeller Gewalt vorzunehmen.

Wie einleitend bereits erwähnt, ist der Begriff „Gewalt“ weder im rechtlichen Kontext noch in der Wissenschaft eindeutig festgelegt, das heißt es gibt kein Einverständnis darüber, was genau unter den Begriff „Gewalt“ fällt oder wie das Phänomen Gewalt einheitlich aufgefasst werden kann. Beim Versuch einer Systematisierung ist es möglich, zwischen *struktureller* beziehungsweise *institutioneller* und *personeller* Gewalt zu unterscheiden. Unter das Konzept der strukturellen Gewalt, das von Johan Galtung¹⁴ (1975) eingeführt wurde, fallen dabei durch gesellschaftliche Strukturen bewirkte Behinderungen, die das einzelne Individuum hindern, sein eigenes Potential voll auszuschöpfen. Dieses Konzept rückt dabei in erster Linie die sozialen und kulturellen Verursachungsfaktoren von Gewalt in sein Blickfeld. Im Gegensatz dazu zielt der Begriff der „personellen Gewalt“, vor allem auf individuelle Akteure und deren (Gewalt-) Handlungen. Melzer u. a. (2002, S. 837) definieren diesen Begriff folgendermaßen:

„Darunter werden Handlungen (und Unterlassungen) verstanden, die auf andere Personen gerichtet sind; hier geht es immer um Täter und um Opfer. In einer engen Fassung wird Gewalt auf solche Handlungen beschränkt, die eine physische Schädigung auf Seiten des Opfers zur Konsequenz haben. Vielfach wird darauf hingewiesen, dass der Begriff der personellen Gewalt mit einer psychischen Komponente erweitert werden

¹² Cecilia A. Essau lehrt und forscht an der Roehampton University in London im Bereich Entwicklungspsychopathologie (vgl. 2004).

¹³ Es sollte an dieser Stelle angemerkt werden, dass eine derartige Abgrenzung von vielen Wissenschaftlern, die sich mit diesem Themenkomplex beschäftigen, nicht explizit angeführt wird.

¹⁴ Prof. Johan Galtung ist studierter Politologe und Soziologe. Wesentliche wissenschaftliche Beiträge leistete er vor allem in der Friedens- und Konfliktforschung. Er hat den Lehrstuhl für Friedensforschung an der Universität Oslo, sowie zahlreiche Gastprofessuren in Europa und den Vereinigten Staaten inne. Er ist Träger des alternativen Nobelpreises sowie des Gandhi-Preises. Internationale Bekanntheit erlangte er durch die Gründung des internationalen Friedensforschungsinstituts in Oslo und des "Journals of Peace Research" sowie durch die Entwicklung der Konfliktbearbeitungsmethode „Transcend“, einem Phasenkonfliktbearbeitungsmodell (vgl. online im WWW unter URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Johan_Galtung [Stand: 30.11.2006]).

sollte. So können verbale Attacken gegen eine Person eine Wirkung haben, die in der Perspektive des Opfers durchaus mit physischer Gewalt vergleichbar ist. Folgt man dem, dann kann als (personelle) Gewalt jede ausgeführte oder angedrohte Handlung (einschließlich Duldung oder Unterlassung) bezeichnet werden, die mit der Absicht oder der perzipierten Absicht ausgeführt wird, eine andere Person psychisch oder physisch zu schädigen.“

In dieser Definition wird also zwischen der Täter- und der Opferperspektive unterschieden. Diese Unterscheidung ist notwendig, da der Täter und das Opfer bei Gewalthandlungen nicht in jedem Fall in der Beurteilung übereinstimmen, inwieweit eine Handlung Gewalt war oder nicht (vgl. ebd.).¹⁵

Im Vergleich zu der oben angeführten Definition von Gewalt fasst Cecilia A. Essau (2004, S. 15) Aggression als ein Verhalten auf, hinter dem die Absicht steht, einer anderen Person Schaden zuzufügen beziehungsweise ein Objekt zu zerstören. Sie weist darauf hin, dass eine solche Definition dabei mehrere Annahmen umfasst. Zum einen beinhaltet eine solcherart verstandene Aggression eine feindliche Absicht. Das heißt einer aggressiven Handlung liegt der Wille zugrunde, einem anderen Individuum oder einem Gegenstand Schaden zuzufügen. Ist diese Absicht nicht vorhanden, kann im Sinne dieser Definition nicht von einer aggressiven Handlung gesprochen werden. Zum anderen kann sich Aggression gegen Menschen, Tiere und Objekte richten, wobei aggressive Handlungen, soweit sie auf Menschen bezogen sind, nicht nur körperliche sondern auch psychische Schädigungen zum Ziel haben können. Schließt man sich dieser Definition an, so ist also auch das Tätigen von böartigen Aussagen in der Absicht, eine andere Person zu verletzen, als aggressive Handlung aufzufassen.

Analysiert und vergleicht man nun diese beiden angeführten Definitionen so muss man zu dem Schluss kommen, dass sie ein und dasselbe Phänomen mit übereinstimmenden qualitativen Ausprägungen mit unterschiedlichen Begriffen beschreiben. Beide Definitionen beinhalten das Konzept einer „böartigen“ Absicht. Folgt man diesen Definitionen, liegen Gewalt und Aggression nur dann vor, wenn ein absichtsvolles Wollen auf Seiten des Aggressors vorhanden ist,

¹⁵ Außerdem wird in diesem Zitat auf verschiedene Ausprägungen (Formen) von Gewalt hingewiesen, auf die weiter unten näher eingegangen wird da sie einer qualitativen Differenzierung bedürfen, im obigen Zusammenhang jedoch nicht näher ausgeführt werden können, ohne den Argumentationsfluss zu stören.

einem anderen Individuum bzw. Objekt Schaden zuzufügen. Diese Absicht muss in beiden angeführten Definitionen in schädigende Handlungen übergehen. Das heißt dem Aspekt eines „böartigen“ Willens und der darauf resultierender – in welcher Art auch immer – schädigender Handlung kommt eine wesentliche Bedeutung zu. Ebenfalls betonen beide Definitionen, dass aggressive bzw. gewalttätige Handlungen sowohl physische als auch psychische Schädigungen zum Ziel beziehungsweise zur Konsequenz haben können. In den Kernaussagen decken sich somit die beiden angeführten Definitionen. Es lassen sich jedoch Unterschiede im Umfang der Ausführungen erkennen. Die Täter- und Opferperspektive zum Beispiel findet sich ausschließlich in der Gewaltdefinition von Melzer u. a. und wird von Essau nicht explizit ausgeführt. Darüber hinaus verweisen Melzer u. a. (2002, S. 837) darauf, dass „jede ausgeführte oder angedrohte Handlung (einschließlich Duldung oder Unterlassung)“ Gewalt darstellt. Die Androhung einer Handlung ebenso wie deren Duldung oder Unterlassung werden in der Aggressions-Definition von Essau nicht explizit zu aggressiven Handlungen gezählt. Es ist jedoch durchaus möglich, dass sie implizit darin enthalten ist. Genauso verhält es sich mit dem Umstand, dass Essau (2004, S. 15) in ihrer Definition explizit anführt, Aggression könne sich gegen „Menschen, Tiere und Objekte“ richten, Melzer u. a. jedoch lediglich von geschädigten Personen sprechen.

Man ersieht daraus, dass sich beide Definitionen in den Kernaussagen decken. Unterschiede ergeben sich vor allem in der Breite einzelner Begriffsausführungen. Es ist somit durchaus gerechtfertigt, im Rahmen dieser Arbeit die Begriffe „aggressives Verhalten“ und „Gewalt“ für Formen fehlgeleiteter „böartiger“ Aggression synonym zu verwenden.¹⁶ Etwas anders verhält es sich mit dem Begriff „Aggression“. Für diesen gelten einige Einschränkungen und Zusatzüberlegungen. Wie weiter oben nachgewiesen wurde, ist Aggression nicht per se gleichzusetzen mit „böartiger“ Aggression, aggressivem Verhalten oder Gewalt. Dies gilt es im Kontext einer Begriffsverwendung von Aggression stets

¹⁶ Dies gilt in erster Linie für Formen personeller Gewalt und Aggression.

mitzudenken. Denn wiewohl alle Gewalt und jedes aggressive Verhalten Aggression ist, so ist nicht alle Aggression auch Gewalt. Welche Ausprägungen von Aggression im Rahmen dieser Arbeit als Gewaltausübung und aggressives Verhalten verstanden werden, wird im anschließenden Kapitel dargestellt.

3.1 Erscheinungsformen und Ausprägungen von aggressivem Verhalten und Gewalt

„Eingangs wurde darauf hingewiesen, dass die Ambiguitäten und Unklarheiten des Gewaltbegriffs nicht zuletzt das Resultat der vielfältigen Formen und Typen von Gewalt selbst sind, die sich nicht auf einen Nenner bringen lassen und schon gar nicht einer eindeutigen Wertung zugänglich zu sein scheinen. Gerade unter diesem Aspekt ist es hilfreich, die vielfältigen Erscheinungsformen von Gewalt zu systematisieren, um so die jeweiligen Spezifika zentraler Kategorien herauszustellen.“ (Imbusch¹⁷, 2002, S. 45)

Wie in den vorangehenden Kapiteln ausführlich dargelegt wurde und auch im obigen Zitat anschaulich beschrieben wird, handelt es sich bei Gewalt um ein komplexes Phänomen, das in verschiedenen Ausprägungen, Qualitäten und Umweltzusammenhängen auftreten kann. Eine mögliche Unterscheidungsform stellt dabei die Einteilung von Gewaltphänomenen in individuelle bzw. personelle und institutionelle bzw. strukturelle Formen dar (s. o.). Aufgrund der begrifflichen Vorüberlegungen im vorangegangenen Kapitel werden im Folgenden die Begriffe „Gewalt“ und „Aggression“ im Sinne von aggressivem Verhalten, weitgehend synonym verwendet.

3.1.1 Personelle Gewalt

Eine erste allgemeine Erscheinungsform von Gewalt stellt die personelle Gewalt oder individuelle Gewalt dar. Sie wird von einzelnen Tätern im öffentlichen oder privaten Bereich ausgeübt. Inwieweit eine soziale Beziehung zwischen Täter und

¹⁷ Dr. phil. Peter Imbusch ist Privatdozent am Institut für Soziologie der Philipps-Universität Marburg und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der politischen Soziologie, der Soziologischen Theorie, der Konflikt- und Gewaltforschung der

Opfer existiert spielt dabei keine Rolle. Individuelle Gewalt kann sich dabei gegen Personen aber auch gegen Sachen richten und ebenso in Form von Eigentumsdelikten auftreten. Analysiert man im Zusammenhang der unterschiedlichen Erscheinungsformen von Gewalt den unten dargestellten Ausschnitt des bereits weiter oben angeführten Zitats von Melzer u. a. (2002, S. 837):

„In einer engen Fassung wird Gewalt auf solche Handlungen beschränkt, die eine physische Schädigung auf Seiten des Opfers zur Konsequenz haben. Vielfach wird darauf hingewiesen, dass der Begriff der personellen Gewalt mit einer psychischen Komponente erweitert werden sollte.“

so wird deutlich, dass darin nach zwei unterschiedlichen Komponenten von personeller Gewalt unterschieden wird. Zum einen wird Gewalt als eine Handlung aufgefasst, die eine physische Schädigung auf Seiten des Opfers zur Konsequenz hat. Zum anderen wird angeführt, dass es ebenso wie zu einer physischen Schädigung des Opfers zu einer psychischen Schädigung (durch Ausübung von psychischer Gewalt) kommen kann. Damit werden zwei grundlegende Ausprägungen von aggressiven Handlungen und Gewalt eingeführt. Eine physische und eine psychische Komponente von Gewalt. Welche konkreten Formen von Aggressions- und Gewaltausübung können nun unter diese Kategorien subsumiert werden? Hier zeichnen aktuelle wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Themenkomplex Gewalt und Aggression¹⁸ ein relativ einheitliches Bild. Im Wesentlichen werden Vandalismus, Bullying und Mobbing sowie sexuelle Gewalt unter dem Begriff „physische Gewalt“ subsumiert, während der Begriff „psychische Gewalt“ Phänomene wie Ablehnung und Abwertung des Gegenübers sowie das Äußern von beleidigenden, erniedrigenden und entwürdigenden Äußerungen umfasst.¹⁹ Gelegentlich scheint sexuelle Gewalt als eigenständige Gewaltform auf. Im Folgenden werden die eben angeführten

Sozialstrukturanalyse (vgl. online im WWW unter URL: http://www.uni-bielefeld.de/ikg/persoendlich_imbusch.htm [Stand: 08.01.2006]).

¹⁸ Vgl. Hurrelmann / Bündel, 2007; Deegener, 2002; Essau, 2004.

¹⁹ Auf das Verhältnis der Begriffe „physische Gewalt“ und „psychische Gewalt“ zu den anderen dargestellten Erscheinungsformen wird weiter unten noch ausführlicher eingegangen.

Begriffe in Anlehnung an Günter Deegener²⁰ (2002, S. 11) weiter ausgeführt und in ihren konkreten Ausprägungen dargestellt.

3.1.1.1 Physische Gewalt

Die *körperliche / physische Gewalt* ist wohl die bekannteste Form von Gewalt. Sie umfasst allgemein Vorgänge wie Schläge, Stöße, Verbrennungen etc., die zu körperlichen Verletzungen führen und gegen andere Individuen gerichtet sind. Unter die körperliche Gewalt wird vielfach auch die Gewalt gegen Sachen (Vandalismus) subsumiert. Unter den Begriff „*Vandalismus*“ fallen dabei Gewaltäußerungen wie Sachbeschädigungen, Brandstiftung und mutwillige Zerstörung von fremdem Eigentum. Deegener (2002, S. 11) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Bewertung der jeweiligen Handlungen unterschiedlich ausfallen kann.

Als spezifische Aspekte von personeller Gewalt nehmen des Weiteren die Begriffe „*Bullying*“ und „*Mobbing*“ (vgl. Smith²¹, 1999) vor allem in der Schulgewaltforschung und der internationalen Diskussion einen wichtigen Stellenwert ein.

Unter *sexueller Gewalt* werden erzwungene intime Körperkontakte oder sexuelle Handlungen verstanden. Ähnlich kann der Begriff des *sexuellen Missbrauchs* von Kindern verstanden werden. Deegener (2002, S. 11) definiert sexuellen Missbrauch dabei folgendermaßen:

„Gleiches gilt für den sexuellen Missbrauch von Kindern, womit jede Handlung gemeint ist, die an oder vor einem Kind entweder gegen den Willen des Kindes vorgenommen wird oder der das Kind aufgrund seiner körperlichen, seelischen, geistigen oder sprachlichen Unterlegenheit gegenüber Erwachsenen nicht wissentlich zustimmen kann.“

²⁰ Dr. Günter Deegener ist ausgebildeter Dipl.-Psychologe. Er ist Professor an der Universitäts-Nervenklinik für Psychiatrie und Psychotherapie, Abteilung für Kinder und Jugendliche der Universität Homburg. Ein wesentlicher Forschungs- und Publikationsschwerpunkt in seiner Arbeit ist das Thema sexuelle Gewalt in Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen (vgl. 2002).

²¹ Peter K. Smith ist Professor für Psychologie an der Goldsmith University, London. Im Rahmen seiner Forschungsschwerpunkte beschäftigt er sich seit Jahren intensiv mit dem Phänomen Bullying und Gewalt an Schulen. Durch internationale Vergleiche zwischen westlichen und östlichen Ländern (Japan, Korea) versucht er interkulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Phänomens Bullying aufzuzeigen (vgl. online im WWW unter URL: <http://www.goldsmiths.ac.uk/psychology/staff/smith.php> [Stand: 07.03.2006]).

3.1.1.2 Psychische Gewalt

Vorgänge wie die Abwertung des Gegenübers, seelische Grausamkeit, der Entzug von Vertrauen, Liebe und Zuwendung sowie Ablehnung können unter den Begriff der *seelischen beziehungsweise psychischen Gewalt* gezählt werden. Diese Form der Gewalt tritt meist in Verbindung mit *verbaler Gewalt*, also dem Äußern von beleidigenden, erniedrigenden und entwürdigenden Äußerungen auf. *Verbale Gewalt* kann wiederum in verschiedenen Erscheinungsformen auftreten. Sie kann offen gezeigt werden zum Beispiel in Form von Beschimpfen oder verdeckt und hinterhältig zu Tage treten. Beispiele für diese zweite Form von verbaler Gewalt wären das Verbreiten von Gerüchten und intrigante Verhaltensweisen. Psychische Gewalt wirkt meist im Verborgenen und ist daher von Außenstehenden schwerer erkennbar und beeinflussbar als physische Gewalt. Die Schädigungen und Verletzungen treten zumeist erheblich später auf und sind weniger offensichtlich.

3.1.1.3 Weitere Formen von personeller Gewalt

Im Gegensatz zu der oben dargestellten Klassifikation der Erscheinungsformen von Gewalt in physische und psychische Formen von Gewalt klassifiziert Essau (2004) Aggression in offene und verdeckten Formen von Aggression, in reaktive und proaktive Aggression, relationale Aggression sowie instrumentelle und feindselige Aggression. Im Unterschied zu Deegener betont Essau²² in ihrem Klassifikationsschema dabei vermehrt Qualitäten wie die Absicht und dem damit einhergehenden Ziel von Aggressionsausübung durch den Aggressor. Außerdem geht sie auf Persönlichkeitsstrukturen und den sozialen Kontext von solcherart aggressiven Kindern und Jugendlichen ein. Ergänzend werden noch einige weitere Erscheinungsformen klassifiziert, die sich von den bisher genannten qualitativ unterscheiden. Die folgenden Ausführungen stellen dabei eine Ergänzung zur obigen Darstellung dar.

²² Aus der psychologischen Tradition stammend verwendet Essau (2004) dabei in erster Linie den Begriff „Aggression“ um unterschiedliche Formen aggressiven Verhaltens zu beschreiben. Wie weiter oben nachgewiesen wurde trifft der Begriff „Aggression“ in diesem Zusammenhang jedoch nicht trennscharf zu. Deshalb wurde, auch um die Verwendung der Begriffe in den Folgenden Ausführungen zu vereinheitlichen, der von Essau verwendete Begriff „Aggression“ teilweise durch den Begriff „Gewalt“ ersetzt.

- **Offene und verdeckte Formen von Gewalt**

Offene Gewalt liegt vor, wenn Aggression als ein offener Akt der Konfrontation in Zusammenhang mit körperlicher Gewalt auftritt. Bei Kindern, die sich *offen antisozial* verhalten besteht dabei die Tendenz: „(...) auf Situationen, in denen Feindseligkeit eine Rolle spielt, reizbarer, negativer und empfindlicher zu reagieren als Kinder, die verdeckt aggressives Verhalten zeigen“ (Essau, 2004, S. 17).

Im Gegensatz dazu wird *verdeckte Aggression* als heimliche aggressive Handlung angenommen. Eine solcherart aggressive Handlung geschieht somit im Verborgenen. Als Beispiele für verdeckte Aggression können dabei Brandstiftung, Schule schwänzen und Stehlen genannt werden.

- **Reaktive und proaktive Formen von Gewalt**

Reagiert ein Kind mit einer aggressiven Handlung auf einen äußeren Reiz beziehungsweise auf ein Ereignis oder ein Verhalten, so wird von *reaktiver Aggression* gesprochen. Zu bemerken ist in diesem Zusammenhang, dass dieser Reiz real sein oder auch nur von dem Kind subjektiv als Reiz gedeutet werden kann, auf den mit Aggression reagiert wird. Hier ist von einem Zusammenhang von reaktiven Aggressionstendenzen und der Persönlichkeitsstruktur von Personen auszugehen. Ein äußerer Reiz löst ein großes Maß an Wut aus, die mit: „(...) Impulsivität, geringer Verhaltenssteuerung, geringen Bewältigungsfähigkeiten und der unangemessenen Verarbeitung sozialer Informationen zusammentrifft“ (Essau, 2004, S. 18).

Im Gegensatz zur reaktiven Form spricht man von *proaktiver Aggression*, wenn aggressive Handlungen geplant und absichtsvoll eingesetzt werden, um ein Ziel zu erreichen oder andere Kinder zu dominieren.

Während Kinder, die zu der Anwendung von proaktiver Aggression tendieren meist selbstbewusst auftreten und überzeugt sind, durch aggressives Verhalten ihr Selbstwertgefühl noch weiter stärken zu können und erwarten, dass ihnen ein solches Auftreten Vorteile verschafft, sind Kinder mit reaktiven Tendenzen meist misstrauisch und vorsichtig gegenüber anderen Personen. Diese Kinder nehmen andere oft als Gegner wahr und sehen in der Ausübung von Gewalt ein geeignetes

Verhalten, um diesen „Gegnern“ zu begegnen. Reaktive Aggression tritt vermehrt bei solchen Kindern auf, deren Umfeld von sozialen Problemen, familiärer Instabilität und Gewalterfahrungen gekennzeichnet sind. Im Unterschied zu proaktiv aggressiven Kindern sind sie weniger beliebt, haben Schwierigkeiten, ihre Impulsivität zu steuern und verfügen über geringere soziale Kompetenzen.

- **Relationale Gewalt**

Crick 1996 (zit. nach Essau 2004, S. 19) bezeichnet relationale Gewalt: „(...) als ein Verhalten, durch das andere Schaden nehmen, indem Beziehungen, Freundschaften, Gruppenzugehörigkeit oder ein Gefühl der Akzeptanz zerstört werden oder eine solche Zerstörung angedroht wird.“

Bei Formen *relationaler Aggression* kann dabei von geschlechtsspezifischen Unterschieden ausgegangen werden. Zum einen tritt diese Form von Aggression vermehrt unter Mädchen auf, zum anderen wirkt sie sich auf Mädchen verstärkt beeinträchtigend aus, sind doch enge Freundschaften, die für Mädchen einen hohen Stellenwert haben, bei dieser Aggressionsform nur schwer aufrechtzuerhalten (vgl. Essau, 2004, S. 19). Im Vergleich mit normalen Kindern zeigen Kinder mit relational aggressivem Verhalten vermehrt soziale und emotionale Fehlanpassungen. Die Wahrscheinlichkeit, von ihren Alterskameraden zurückgewiesen zu werden, ist erhöht, ebenso die Tendenz, trotziges, depressives, impulsives oder ängstliches Verhalten zu zeigen. In ihren Beziehungen mit Gleichaltrigen tendieren sie dazu, sich unglücklich und verzweifelt zu fühlen.

- **Instrumentelle und feindselige Formen von Gewalt**

Während *instrumentelle Aggression* dem Aggressor Belohnungen beziehungsweise Vorteile verschafft, die mit der Beklemmung des Opfers einhergehen, ist das Hauptziel *feindseliger Gewalt*, dem Opfer Schaden beziehungsweise Leid zuzufügen (ebd.). Instrumentelle Gewalt tendiert dabei dazu, mit ansteigendem Alter abzunehmen, während die feindselige Aggression mit steigendem Alter zunimmt. Es ist anzunehmen, dass diese beiden Subtypen von Gewalt sich überlappen und viele aggressive Episoden Elemente beider

theoretischen Konstrukte beinhalten. Beim Konstrukt der instrumentellen Gewalt sind dabei Parallelen zum Begriff der proaktiven Aggression zu erkennen.

Die bisher dargestellte Klassifikation von aggressivem Verhalten kann außerdem durch eine *aktiv-ausübende* und *passiv-erfahrene* Aggression (Betrachtungsweise aus der Sicht des Täters bzw. des Opfers) und einer Unterscheidung zwischen *direkter* und *indirekter* Aggression (indirekt bezieht sich auf die Schädigung einer Person, indem man ihren Besitz verunglimpft, zerstört oder stiehlt) und nach *außen-* und nach *innen-gewandter* Aggression ergänzt werden (Petermann²³, 1998). Klaus Hurrelmann²⁴ (vgl. 2007, S. 11 – 32) fügt der bereits angeführten Differenzierung von Aggression in physische Gewalt, psychische Gewalt und sexuelle Gewalt außerdem noch den Begriff der „*geschlechterfeindlichen Gewalt*“ und in Analogie dazu den Begriff der „*fremdenfeindlichen*“ Gewalt hinzu. Diese fasst er unter dem Begriff der „individuellen“ Gewalt zusammen, den er synonym zu dem in dieser Arbeit gebrauchten Begriff der „personellen“ Gewalt verwendet und gegen Formen von institutioneller Gewalt abgrenzt. Unter der geschlechterfeindlichen Gewalt versteht Hurrelmann dabei eine: „(...) Kombination von physischer, psychischer, verbaler und sexueller Gewalt gegen Frauen oder Männer, die in diskriminierender und erniedrigender Absicht vorgenommen wird, um die körperliche und seelische Integrität als Angehöriger

²³ Prof. Dr. Franz Petermann absolvierte das Studium der Mathematik und Psychologie in Heidelberg. Seit 1991 hat er den Lehrstuhl für Klinische Psychologie an der Universität Bremen inne und seit 1996 ist er Direktor des Zentrums für Klinische Psychologie und Rehabilitation in Bremen. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der klinischen Psychologie im Bereich empirischer Forschung über Kindheit (Säuglingsalter, frühe Kindheit, Kindheit) Entstehung und Verlauf psychischer Störungen, Rehabilitation sowie Stress und Coping (vgl. online im WWW unter URL: <http://www.zrf.uni-bremen.de/zkpr/index.html> [Stand: 08.04.2006]).

Petermann (1998) erfasst in seiner umfassenden Klassifikation der Erscheinungsformen von Aggression fünf Ausdrucksformen, die er voneinander abgrenzt und die zum Teil mit den soeben angeführten Formen von Aggression übereinstimmen (vor allem seine Konstrukte der offen-gezeigten und verdeckt-hinterhältigen Aggression sowie die körperliche und verbale Aggression).

²⁴ Prof. Dr. Klaus Hurrelmann studierte Soziologie, Psychologie und Pädagogik an den Universitäten Freiburg, Berkeley (USA) und Münster und promovierte in der Sozialisationsforschung. Hurrelmann ist seit 1980 Professor für Sozial- und Gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld. In den Jahren 2003 bis 2006 war er als Dekan der Fakultät für Gesundheitswissenschaften tätig. Seine wichtigsten Arbeitsgebiete sind die Bildungsforschung mit den Schwerpunkten Sozialisation, Schule, Familie, Kindheit und Jugend und die Gesundheitsforschung mit den Schwerpunkten Gesundheitsförderung, Gesundheitskommunikation und Sucht- und Gewaltprävention (vgl. online im WWW unter URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Klaus_Hurrelmann [Stand: 08.04.2006]).

eines Geschlechtes und die sexuelle Selbstbestimmung zu schädigen und zu verletzen“ (a. a. O. S. 19). In Analogie dazu spricht er von fremdenfeindlicher bzw. „rassistischer“ Gewalt, wobei er anmerkt, dass sich die Aggressionsimpulse bei dieser Form von Gewaltausübung auf „(...) die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion, Herkunftsgruppe oder Ethnie beziehen“ (ebd.).

Anhand der bisher vorgenommenen Kategorisierung ist ersichtlich, dass es sich bei Gewalt um ein komplexes Phänomen handelt, das in voneinander zu differenzierenden Erscheinungsformen auftritt. Die zentralen und übergeordneten Erscheinungsformen dieser Kategorisierung stellen dabei die psychische und physische Gewalt dar, die meist kombiniert miteinander auftreten. Bei allen anderen oben angeführten Formen von Gewalt (sexuelle, relationale, aktiv-ausübende, indirekte etc.) handelt es sich um spezifische Ausprägungen von psychischer und physischer Gewalt beziehungsweise einer Kombination von beiden.

3.1.2 Institutionelle Gewalt

Wie Eingangs bereits erwähnt, stellt die personelle Gewalt nicht die einzige Ausprägung von Gewalt dar. Vielmehr existieren darüber hinaus Formen von institutioneller Gewalt. Institutionelle Gewalt liegt dann vor, wenn von Vertretern eines Staates, einer Institution oder einer Organisation physische und psychische Zwangseingriffe, mit dem Ziel ein kollektives Abhängigkeits- oder Unterwerfungsverhältnis der Bürger oder der Organisationsmitglieder herzustellen oder zu sichern, durchgeführt oder angedroht werden. Über Sanktionen ist es den Eignern hierarchisch übergeordneter Positionen möglich, ein bestimmtes Verhalten der ihnen hierarchisch Untergebenen über Zwangsmechanismen herbeizuführen (vgl. Hurrelmann, 2007, S. 20). Das Konzept der institutionellen Gewalt rückt dabei in erster Linie soziale, institutionelle und kulturelle Verursachungsfaktoren von Gewalt in sein Blickfeld.

Hurrelmann (vgl. 2007, S. 20ff.) unterscheidet dabei zwischen mehreren unterschiedlichen Formen von institutioneller Gewalt, wobei er die „*Ordnungsgewalt*“ als Prototypen der institutionellen Gewalt bezeichnet, die

allseits als legitim empfunden wird. Sie entspricht dabei im Wesentlichen dem oben gezeichneten Bild einer Gewaltausübung in formalen Institutionen. Da Bildungseinrichtungen vom Typ der Schule unter solche formalen Institutionen subsumiert werden können, zeichnet Hurrelmann am Beispiel der Schule diese Gewaltmechanismen nach²⁵: „In formalen Institutionen wie Bildungseinrichtungen vom Typ der Schule begegnet uns diese Ausprägung der institutionellen Gewalt, indem die Inhaber übergeordneter hierarchischer Positionen – die Lehrkräfte – durch entsprechende Sanktionen bestimmte Verhaltensweisen der Untergebenen – der Schülerinnen und Schüler – erzwingen (können)“ (a. a. O., S. 20). Da die Ausprägungen solcher Formen institutioneller Gewalt die Voraussetzungen für ein geregeltes Miteinander und für die Realisierung des jeweils zentralen Institutionszwecks bilden, werden sie in der Regel als nicht problematisch und gerecht empfunden und weitestgehend akzeptiert. Auf die Bildungsinstitution Schule umgelegt bedeutet dies:

„Der zentrale Institutionszweck ist die Durchführung von Unterricht und Bildung mit dem Ziel, jeden Schüler und jede Schülerin in den kognitiven sozialen Kompetenzen so optimal wie möglich zu fördern und zur persönlichen Fähigkeit der Selbstbestimmung zu führen. Zur Erreichung dieses Ziels, gewissermaßen zur Aufrechterhaltung der ‚Schulordnung‘, wird eine als legitim anerkannte Form der institutionellen Gewalt eingesetzt.“ (a. a. O., S. 21)

In Anlehnung an Galtung (1975) spricht Hurrelmann (ebd.) von einer illegitimen „strukturellen Gewalt“, wenn gegebene Strukturen nicht der Förderung der Organisationsmitglieder dienen, sondern das einzelne Individuum hindern, sein eigenes Potential voll auszuschöpfen oder darüber hinaus die Unterdrückung der Organisationsmitglieder das Ziel der Machtanwendung ist. Der Begriff der „strukturellen Gewalt“ wird somit in seinem wertenden Charakter erfasst und (...) „zielt auf die problematischen Aspekte der Einbeziehung von Gewalt in die Strukturen einer Institution ab“ (ebd.). Ebenfalls weiß Hurrelmann darauf hin, dass meist ein System ideologischer Rechtfertigungen gegeben ist, das die oben angeführte Unterdrückungs-Mechanismen und Herrschaftsverhältnisse verklären oder legitimieren soll. Das Ziel ist es, bestehende Machtverhältnisse und die in

²⁵ Die obigen Ausführungen zu den Formen institutioneller Gewalt sind grundlegend für das Kapitel Gewalt in der Schule (vgl. Kap. 6 dieser Arbeit).

ihnen eingelagerten Gewaltstrukturen zu verfestigen und zu verschleiern, damit ihr ungerechter Charakter nicht erkannt und hinterfragt werden kann.

Als eine Mischform zwischen institutioneller und individueller Gewalt kann schließlich noch die kollektiv ausgeübte „politische“ Gewalt genannt werden (a. a. O., S. 22). Damit meint Hurrelmann politische Gewalt als eine öffentlich sichtbare Protestform z.B. in Form von Streiks, Protestmärschen etc. Diese Form der Gewalt stellt dabei meist eine Reaktion auf als ungerecht empfundene strukturelle Gewalt dar. Mit Hilfe von verschiedenen Protestformen und oft auch unter Einsatz von physischer Gewalt versuchen die Betroffenen die bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu ihren Gunsten zu verändern.

3.1.3 Historische Veränderungen der Erscheinungsformen von Gewalt und Aggression

„Im Zeitverlauf verschieben sich die Vorstellungen davon, welche Ausprägungen von Aggression und Gewalt als kulturell akzeptabel oder sogar produktiv gelten und von welcher Ausprägung und Schwelle ab sie als illegitim und zerstörerisch wahrgenommen werden. Mit der Veränderung von moralischen, rechtlichen, politischen, erzieherischen und sexuellen Normen und Werten wandeln sich auch die Grenzbeziehungen und Festlegungen.“ (Hurrelmann, 2007, S. 12)

An dieser Stelle soll noch auf die historische Perspektive von Gewalt eingegangen werden. Wie weiter oben bereits kurz erwähnt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass es sich bei Gewalt um ein Phänomen handelt, das unabhängig von sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten auftritt. Selbst wenn man, wie die Vertreter einer trieb- und instinkttheoretischen Position (vgl. Kap. 4) davon ausgeht, dass Aggression genetisch im Menschen grundgelegt ist, so spielen bei der Art und Weise wie sie schließlich ausgelebt bzw. „sublimiert“ wird oben genannte Einflussfaktoren eine nicht unwesentliche Rolle. Welche Ausprägungen von Aggression und Gewalt kulturell akzeptiert werden oder vielmehr positiv besetzt sind, unterliegt dem historischen Wandel. Heitmeyer²⁶

²⁶ Dr. phil. habil. Wilhelm Heitmeyer ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialisation an der Universität Bielefeld. Er war seit 1982 Leiter verschiedener Forschungsgruppen zu Rechtsextremismus, Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und ethnisch-kulturellen Konflikten. Seit 1996 ist er Leiter des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und

und Hagan (2002, S. 16) weisen in diesem Zusammenhang in dem von ihnen herausgegebenen „Internationalen Handbuch der Gewaltforschung“ darauf hin, dass aufgrund der Tatsache, dass der „Problembereich der Gewalt in besonderem Maße uneindeutig ist“, ein hohes Maß von Sensibilität und Reflexionstätigkeit erforderlich ist, um die sich im Zeitverlauf verändernden „Grenzmarkierungen“ von Gewalt als solche zu identifizieren.²⁷ Eine höhere Sensibilität für bestimmte Formen von Gewalt, geänderte gesetzliche Rahmenbedingungen oder veränderte Wahrnehmungsmuster können dabei Auslöser für die Verschiebung von gesellschaftlichen Vorstellungen über kulturell akzeptable Aggressionsausprägungen darstellen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass Gewalt keineswegs als ein von zeitlichen und kulturellen Dimensionen losgelöstes Phänomen betrachtet werden kann. Sowohl personelle als auch institutionelle Gewalt unterliegt historischen und kulturellen Einflussfaktoren. Die obigen Ausführungen zur personellen und institutionellen Gewalt sind dabei grundlegend, um den Einfluss gesellschaftlicher Institutionen auf die Entwicklung von gewaltaffinen Einstellungen und Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen genauer zu untersuchen und in Folge verstehen zu können (s. u.). In Kombination mit den unten vorgestellten Gewaltentstehungstheorien bieten sie Erklärungsansätze, mit denen gewaltfördernde Faktoren in gesellschaftlichen Institutionen wie Familie und Schule bestimmt und differenziert erforscht werden können.

3.2 Aggression im Verlauf der Entwicklung

„In frühen zwischenmenschlichen Konflikten entwickeln und lernen kleine Kinder effektive soziale Strategien, um sich durchzusetzen und soziale Konflikte zu lösen. Sie lernen dabei wichtige Lektionen, die sie in

Gewaltforschung. Er ist Herausgeber des internationalen Handbuchs für Gewaltforschung, welches 2002 erschienen ist und umfassend den Stand der Gewaltforschung in Bezug auf westliche Gegenwartsgesellschaften darstellt. Die Mehrzahl der in dem Band enthaltenen Beiträge sind dabei der sozialwissenschaftlichen Gewaltforschung zuzuordnen (vgl. online im WWW unter URL: http://www.uni-bielefeld.de/ikg/persoendlich_heitmeyer.htm [Stand: 04.04.2007]).

²⁷ Darüber hinaus verweisen die beiden Autoren auf die Schwierigkeit bei ständig laufenden Veränderungsprozessen einen für den wissenschaftlichen Gebrauch geeigneten Aggressionsbeziehungswise Gewaltbegriff zu definieren (vgl. ebd.).

die Lage versetzen, sich in späteren Jahren in einem größeren sozialen Milieu aktiv zu bewegen“ (Essau / Conradt, 2004, S. 22).

Wie weiter oben bereits nachgewiesen wurde, gehört Aggression zum menschlichen Verhaltensrepertoire und kann – je nach individueller Ausprägung und gesellschaftlichem Zusammenhang – positive oder negative Tendenzen aufweisen. In dieser Hinsicht wird im Folgenden untersucht, inwiefern Aggressionen auch bei Kindern und Jugendlichen auftreten und unter bestimmten Voraussetzungen zum natürlichen Verhalten zu zählen sind.

Im Besonderen ist in diesem Zusammenhang die Frage zu stellen, ob bzw. inwieweit Aggression eine normale Entwicklungskonstante bei Kindern und Jugendlichen darstellt. Im folgenden Kapitel wird deshalb untersucht, inwieweit Aggression aber auch aggressives Verhalten im Sinne von Gewalt im Säuglings- und Krabbelalter, in der frühen und mittleren Kindheit und im Jugendalter auftritt (vgl. dazu Deegener, 2002, S. 67ff., Essau / Conradt, 2004, S. 22ff., Fraiberg²⁸, 1991).

3.2.1 Säuglings- und Krabbelalter

Wird aggressives Verhalten als eine absichtvolle Handlung definiert, können Kleinkinder aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstadiums theoretisch kein aggressives Verhalten zeigen. Sie sind noch nicht imstande, jemanden mit Absicht zu schädigen. Emotionale Wutreaktionen setzen jedoch in etwa zwischen dem zweiten und siebten Lebensmonat ein. Das Schreien erfolgt dabei aufgrund unterschiedlicher Gefühle und Bedürfnisse wie zum Beispiel körperlichen Unbehagens, des Wunsches nach Aufmerksamkeit oder Nahrung. Säuglinge können dies alles nur durch Schreien, Brüllen und Wutausbrüche äußern. Um das Vertrauen des Kleinkindes in die Menschen und die Welt zu gewinnen, müssen diese Bedürfnisse alle unmittelbar gestillt werden, damit das Kind sich sicher und geborgen fühlt. Solches Schreien gehört zu dieser Entwicklungsphase und die

²⁸ Prof. Dr. Selma Fraiberg (1918 – 1981) führte als Kinderpsychotherapeutin eine eigene große Praxis. Sie lehrte an der Universität of Michigan und der Universität des Staates Wayne und war Professorin an der Tulane Universität. Ihre Forschung und wissenschaftliche Tätigkeit ist durch

Eltern müssen lernen, aus dem Schreien und der Situation heraus auf die Bedürfnisse des Kleinkindes zu schließen und diese zu erfüllen. Am Ende des ersten Lebensjahres beginnt dann aggressives Verhalten in verschiedenen Ausprägungen aufzutreten. Am häufigsten äußern sich die aggressiven Verhaltensweisen dabei als instrumentelle Aggression. So werden zum Beispiel anderen Kindern ihre Sachen weggenommen. Im zweiten Lebensjahr zeigt sich Aggression dann häufig in Zusammenhang mit Spielzeug. Mit ansteigendem Alter wird das Kind zunehmend entdeckungslustig und wird seine Umwelt erobern wollen. Kennzeichnend in dieser Phase ist das „in den Mund stecken“ von Gegenständen, anfassen und ausprobieren und erste Versuche, eigene Wünsche und Bedürfnisse durchzusetzen.

3.2.2 Frühe und mittlere Kindheit

Im Alter von etwa dreieinhalb Jahren erreichen Wutausbrüche ihren Höhepunkt. Kinder wünschen sich Beachtung und aktive Zuwendung von Seiten ihrer Bezugspersonen. Wird ihnen jedoch keine Beachtung zuteil, versuchen sie mit unterschiedlichen Mitteln und Strategien auf ihre Bedürfnisse aufmerksam zu machen. In der frühen und mittleren Kindheit beginnen Kinder außerdem sich gegen Einschränkungen, die ihnen von ihrer Umwelt auferlegt werden, zu wehren. Von Seiten der Erwachsenen wird dies als „die Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse“ und das „Austesten von Grenzen“ beschrieben. Vielfach wird hier deshalb von einer Trotzphase gesprochen. Diese „Trotzphase“ ist dabei durchaus normal für dieses Lebensalter, auch wenn einzelne Handlungen des Kindes stürmisch und dramatisch ablaufen können. Frustrationen werden - in Ermangelung von anderen Strategien – in Form von Wut und Aggression ausgelebt. Ebenfalls beginnt das Kind in diesem Alter auf Angriffe und Frustrationen mit Vergeltungsmaßnahmen zu reagieren. Mit zunehmendem Alter gelingt es mehr und mehr, momentane Bedürfnisse aufzuschieben beziehungsweise auf diese zu verzichten und geeignete Selbstregulationsfähigkeiten zu entwickeln. Zwischen drei und fünf Jahren nimmt

psychoanalytische Ansätze geprägt. Im Zentrum ihres Forschungsinteresses stand dabei vor allem die kindliche Entwicklung und kindliches Bindungsverhalten (vgl. 1991).

die körperliche Aggression ab, ein Umstand, den Essau / Conradt (2004, S. 23) auf die zunehmende Entwicklung der Sprache und auf die moralische Entwicklung des Kindes zurückführen:

„Mit zunehmendem Alter äußern sich Aggressionen stärker verbal und symbolisch, zum Teil aufgrund der zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Diese erlauben es ihnen, ihre Wut zu verbalisieren, was ihnen in früher Kindheit noch nicht möglich war. Auf die kognitiven Fortschritte wie auch auf die verstärkte Bedeutung sozialer Beziehungen ist es zurückzuführen, dass Formen relationaler Aggression (...) wichtiger werden“.

Auseinandersetzungen um Sachen treten nun vermehrt in den Hintergrund und die aggressiven Ausbrüche haben meist feindseligen Charakter mit dem Ziel anderen Personen zu schaden, falls diese die Bedürfnisse des Kindes missachten. Aggressionen scheinen dabei in erster Linie durch wahrgenommene Bedrohungen und Angriffe gegen das eigene Ego aufzutreten. Sie sind in diesem Alter eher intentional, feindselig und reaktiv als instrumentell. Auch diesem Umstand liegt die zunehmende Entwicklung des Kindes zugrunde. Je älter die Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung werden, um so mehr sind sie in der Lage, die Absichten von Handlungen zu bewerten. Es ist ihnen somit möglich, aggressive Absichten anderer zu erkennen und auf diese entsprechend zu antworten.

3.2.3 Jugendalter

Mit zunehmender Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen und jungen Erwachsenen scheinen offene Formen von Aggressionen wie körperliche Auseinandersetzungen und Wutausbrüche, abzunehmen. Hingegen gewinnen Formen versteckter Aggression wie Betrügereien und Stehlen zunehmend an Bedeutung. Auch antisoziales und delinquentes Verhalten nehmen im Laufe dieser Entwicklung zu. Essau / Conradt (vgl. 2004, S. 24) merken außerdem an, dass in der Adoleszenz mit dem Beginn der sexuellen Reife Konflikte von Bedeutung sein können, in denen soziale Dominanz etabliert oder gefestigt wird. Es bleibt anzumerken, dass Aggressionen - gerade auch im Jugendalter - eine wichtige Funktion zukommt. Aggressionen im positiven Sinn sind notwendig, um die in diesem Alter notwendigen Abgrenzungsaufgaben und eine positive Identitätsfindung zu bewältigen. Bei Deegener (2002, S. 67ff.) lassen sich

Hinweise darauf finden, dass verfestigte aggressive Verhaltensweisen, die im Jugendalter auftreten, ihren Ursprung meist in fehlgeleiteten Erziehungsverhaltensweisen während früherer Entwicklungsphasen haben. Er weist auf die Rolle der Familie als erste und prägende Sozialisationsinstanz hin. Inwieweit diese Annahme berechtigt ist, wird weiter unten ausführlicher untersucht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Auftreten von Aggressionen bei Kindern durchaus nichts Abnormales ist und häufig bei sozialen Interaktionen zwischen Kindern in Erscheinung tritt. Für die Entwicklung von Durchsetzungsfähigkeit und die Bewältigung von täglichen Herausforderungen ist ein gewisses Maß von Aggression notwendig. Das Erforschen und Erobern der „Welt“ und Dinge in „Angriff“ zu nehmen, sind positive Formen von Aggression. Darüber hinaus fördert Aggression das Wettbewerbsverhalten bei Spielen und dient der Abgrenzung zu anderen Individuen. Kinder wollen manchmal ihre Kräfte mit anderen messen, um sich in einer Gruppe zu positionieren. Kindliche und jugendliche Äußerungen von Durchsetzung, Willen, Trotz, Aggression und Abgrenzung usw. sind natürlicher Bestandteil der verschiedenen Entwicklungsphasen. Auch das zur Wehr Setzen gegen Widerstände, die dem Streben nach Selbstverwirklichung entgegenstehen, kann eine positive Form von Aggression darstellen. Ein Kind muss erproben, was andere Menschen zu tolerieren bereit sind. Grenzen und Handlungsfreiheiten müssen abgesteckt werden.

Eine Frage, die im Zusammenhang mit der natürlichen Entwicklung von Aggression oft gestellt wird, ist die nach den geschlechtsspezifischen Unterschieden. Generell wird unterstellt, dass Jungen aggressiver als gleichaltrige Mädchen agieren. Mit dem Zusammenhang zwischen Geschlecht und Aggression beschäftigt sich das folgende Kapitel, in dem auf geschlechtsspezifische Unterschiede in der Aggressionsneigung von Kindern und Jugendlichen eingegangen wird.

3.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Aggressionsneigung von Kindern und Jugendlichen

Crick und Grotpeter 1995 (zit. nach Essau 2004, S. 20) stellten in Untersuchungen fest, dass sowohl Jungen als auch Mädchen zu feindseligem und aggressivem Verhalten neigen können. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede äußern sich demnach nicht unbedingt in der Häufigkeit von Aggressionshandlungen sondern vielmehr in unterschiedlichen Ausdrucksformen. Während Mädchen vermehrt zu relationalen manipulativen Handlungen neigen (s. o.), also zu Verhaltensweisen tendieren, die absichtsvolle Versuche darstellen, die Beziehungen einer anderen Person zu Gleichaltrigen zu schädigen beziehungsweise dies androhen, tendieren Jungen zu offenen aggressiven Handlungen. Um ihre Ziele zu erreichen, setzen männliche Kinder und Jugendliche vor allem verbale und körperliche Aggression ein. Sie beleidigen oder schlagen diejenigen, die ihrer Arbeit oder ihren Aufgaben entgegenwirken. In einem Interview, das Benard / Schlaffer (2000, S. 30f.) mit einem 14jährigen männlichen Schüler geführt haben, kommt der angeführte Geschlechterunterschied treffend zum Ausdruck:

„Wenn einer richtig heruntergemacht wird aufgrund seiner körperlichen Erscheinung und das sehr offen geschieht und er auch ganz fertig ist und schlecht reagiert, dann gibt die Lehrerin in der Regel eine Warnung. Das nehmen die schon ernst, sie nennen das soziales Bullying und man kann sogar rausfliegen, wenn man das öfter macht. (...) Wenn einer nicht so ein Draufgänger ist, wird er schnell als Schwuli betitelt. (...) Die Mädchen machen bei solchen Sachen grundsätzlich nicht mit. Dafür reden sie ununterbrochen hinter dem Rücken anderer Mädchen, das ist auch nicht gerade toll. Sie plädieren auch immer auf unschuldig und handeln Konflikte nicht offen aus. Das nervt und ärgert uns und trennt uns auch irgendwie von den Mädchen“.

Im Gegensatz zu Crick und Grotpeter führen Melzer / Lenz / Ackermann (2002, S. 850) an, dass in allen Studien signifikante Geschlechterunterschiede hinsichtlich des Involvements in Gewalthandlungen und der Einstellung zur Gewalt zu verzeichnen sind. Jungen sind demnach bei allen Gewaltformen sowohl als Täter als auch als Opfer häufiger beteiligt. Jedoch wird auch hier angemerkt, dass die Geschlechterunterschiede mit der Härte der Gewalt zunehmen. Bei verbalen Aggressionsformen fallen sie deutlich geringer aus als bei körperlichen

Auseinandersetzungen. Auch Olweus²⁹ (1996, S. 30) kommt zu dem Schluss, dass Jungen häufiger Opfer und vor allem Täter bei Gewalttätigkeiten sind:

„Es ist offensichtlich, dass ein erheblich größerer Anteil Jungen als Mädchen an Gewalt beteiligt war. In der Unterstufe der weiterführenden Schule hatten mehr als viermal so viele Jungen wie Mädchen berichtet, dass sie andere Schüler und Schülerinnen gemobbt hatten.“

Cierpka³⁰ und Ratzke (2002, S. 29) weisen darauf hin, dass geschlechtsdiskriminierende Verhaltensweisen bereits mit der Geburt von Kindern beginnen und sich ab dem ersten Lebensjahr zeigen. So werden Jungen mehr als Mädchen in ihrer Muskelaktivität und ihren explorierenden Handlungen unterstützt. Ebenso werden sie von den Eltern und der Gesellschaft auf ein Rollenverhalten festgelegt, bei dem sie stark, wild und ohne Angst sein dürfen und müssen. Auch hinsichtlich der Erziehung zu Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede. Gerade bei Jungen, denen väterliche Identifikationsfiguren fehlen, wird dabei oft ein Rückgriff auf aggressive Verhaltensweisen nahe gelegt.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass von einem geschlechtsspezifischen Unterschied hinsichtlich der Qualität und Quantität auftretender Aggression und Gewalt auszugehen ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass körperliche Gewalt in erster Linie durch männliche Kinder und Jugendliche ausgeübt wird. Welche Erklärungen aber gibt es nun generell für aggressives Verhalten? Ist es angeboren und wird durch den Sozialisationsprozess nur gering beeinflusst? Oder ist anzunehmen, dass aggressive Verhaltensweisen stark durch die Umgebung

²⁹ Prof. Dr. Dan Åke Olweus ist Psychologe und Professor für Persönlichkeitspsychologie an der Universität Bergen (Norwegen). Er beschäftigt sich seit 1970 - als einer der ersten Forscher überhaupt - mit der wissenschaftlichen Aufarbeitung des Mobbing. Für diese Arbeit wurden ihm mehrere internationale Preise verliehen (vgl. online im WWW unter URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Olweus> [Stand: 28. 04. 2007]).

³⁰ Prof. Dr. med. Manfred Cierpka war von 1991-1998 Leiter des Schwerpunkts Familientherapie in der Abteilung Psychosomatik und Psychotherapie der Universität Göttingen. Seit 1998 ist er Ärztlicher Direktor der Abteilung für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie der Universität Heidelberg. Er ist Arzt für Psychiatrie, Facharzt für Psychotherapeutische Medizin, Psychoanalytiker und Familientherapeut. In seiner Arbeit verfolgt er in erster Linie psychoanalytische und systemische Ansätze (vgl. online im WWW unter URL: <http://www.cierpka.de> [Stand: 29. 04. 2007]).

eines Heranwachsenden gelenkt werden? Die folgenden Erklärungsmodelle geben auf diese Frage – zum Teil sehr unterschiedliche – Antworten.

4 Erklärungsmodelle zur Entstehung von Aggression und Gewalt

Unter der Annahme, dass es sich bei Aggression um ein komplexes Phänomen handelt, ist es sinnvoll, die Entstehung von Aggression unter verschiedenen theoretischen Perspektiven zu betrachten. Ausgehend von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen wurde eine Reihe von theoretischen Erklärungsmodellen entwickelt. Die Ansätze unterscheiden sich dabei grundlegend voneinander. Trotz der Fülle von Erklärungsmodellen gibt es keine Theorie, die die Entstehung und Entwicklung von Aggression, beziehungsweise ihre unterschiedlichen Erscheinungsformen allumfassend erklären könnte. Einerseits wird davon ausgegangen, dass eine mehr oder minder ausgeprägte Gewaltbereitschaft des Individuums einer menschlichen Grundeigenschaft entspricht. Andererseits werden vielfältige Einflussfaktoren und Entwicklungsbedingungen genannt, die sich auf das aggressive Verhalten von Individuen auswirken. Dazu zählen in erster Linie spezifische Sozialisationsbedingungen (z.B. Familie, Schule), psychologische und biologische Entwicklungsbedingungen sowie Modernisierungs- und Individualisierungstendenzen auf der gesellschaftlichen Ebene (vgl. Heitmeyer, 1995). Die meisten Erklärungsmodelle versuchen dabei die Genese aggressiver Verhaltensweisen auf psychologischer, soziologischer und individueller Ebene zu begründen. Ebenso sind Wechselwirkungen zwischen diesen Ebenen auf ihren Erklärungswert hin untersucht worden. Viele Bedingungen, wodurch Gewalt entstehen kann, sind bereits in den vorangegangenen Abschnitten erwähnt worden. Da in dieser Arbeit in erster Linie ein psychologisch-pädagogischer Blickwinkel auf Entstehungsursachen von Gewalt im Vordergrund steht, werden im Folgenden die wichtigsten psychologisch akzentuierten Theorien zur Genese von Aggression und Gewalt ausführlicher beschrieben. Der Vollständigkeit halber wird einleitend jedoch dargestellt, welchen gesellschaftlichen, sozialen und ökologischen Bedingungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive eine wesentliche Bedeutung bei der Entstehung von Gewalt zukommt.

4.1 Gesellschaftliche, soziale und ökologische Ursachen für Gewalt

Wie erwähnt handelt es sich bei Gewalt um ein komplexes und multifaktorielles Phänomen. Ebenso verhält es sich mit den Ursachen, die zu Gewalt führen können. In der wissenschaftlichen Literatur zum Thema „Gewalt“ wird sowohl von psychologisch orientierten Wissenschaftlern als auch von Sozialwissenschaftlern (vgl. u. a. Hurrelmann, 2007; Heitmeyer, 1995; Essau, 2004) darauf hingewiesen, dass neben individuellen, familiären und verschiedenen anderen (z.B. genetischen und kulturellen etc.) Ursachen sozialstrukturelle in der Gesamtgesellschaft verankerte Faktoren maßgeblich für das Ausmaß von Gewalt im Jugendalter verantwortlich zu machen sind. Welche Faktoren können dies nun sein? Hurrelmann³¹ benennt hier vor allem vier soziale und gesellschaftliche Auslöser von Gewalt.

- **Als ungerecht und aussichtslos empfundene Chancenstrukturen**

Hier stellt zum Beispiel Arbeitslosigkeit einen der Hauptrisikofaktoren für Gewalt dar, da die betroffenen Personen durch die Arbeitslosigkeit von wichtigen Bewährungs- und Anerkennungsfeldern westlicher Gesellschaften abgeschnitten werden. Die derzeit hohe Jugendarbeitslosigkeit ist somit also als ein aktueller und potentieller Risikofaktor anzusehen.

- **Eine ungünstige ökologische und ökonomische Lebenslage**

Eine ungünstige ökologische und ökonomische Lebenslage stellt einen Gewalt auslösenden Faktor erster Ordnung dar. Gekennzeichnet werden ungünstige ökologische und ökonomische Lebenslagen durch wenige Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten, besonders bei Armut und Verelendung und schlechten Wohnungsbedingungen. In einer solchen Lebenssituation kommt es zur Demoralisierung und Desillusionierung von Vorstellungen auf ein gutes Leben und oft zu dem Versuch, sich durch gewalttätiges Verhalten Entlastung und

³¹ Vgl. Hurrelmann, Klaus: Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen, Online im WWW unter URL: <http://www.kassel.de/cms01/prokassel/praevention/info/weitere/04181/index.html> [Stand: 12.04.2006].

Ausgleich zu verschaffen. Vor allem in Deutschland ist die Zahl der Sozialhilfeempfänger in den letzten Jahren ständig weiter angestiegen. Und es sind immer mehr junge Menschen, die dort in diese gesellschaftlich diskriminierte Gruppe fallen.

- **Mangelnde soziale Integration**

Eine mangelnde soziale Integration muss ebenfalls als ein Risikofaktor eingestuft werden. Sowohl bei inländischen als auch bei ausländischen Jugendlichen sind es die wirtschaftlich und bildungsmäßig benachteiligten Gruppen, die das höchste Ausmaß von Gewalt zeigen. Durch Gewalt versuchen viele Jugendliche aus Randgruppen Aufmerksamkeit und Anerkennung zu gewinnen beziehungsweise ihrer Enttäuschung durch Wut Ausdruck zu verleihen.

- **Mangelnde Übereinstimmung in Grundwerten**

Auch die mangelnde Übereinstimmung in Grundwerten stellt ein sozialstrukturelles Risiko für Gewalt dar. Bedingt durch die Zunahme von Freiheitsräumen für die eigene Gestaltung des Lebens wächst das Risiko einer Orientierungslosigkeit. Die Zahl und Art der Kulturen, die auf engem Raum zusammenleben, erhöht die Gefahr des Auseinanderfallens von Lebenswelten. Durch die sich daraus ergebenden Irritationen reagieren Jugendliche oftmals verunsichert. Der Einsatz von Gewalt und Aggression soll wieder klare Ordnungen schaffen und deutliche Zuständigkeiten demonstrieren. Gerade rechtsextremistische Orientierungen entstehen aus diesen Faktoren heraus.

Im Wesentlichen decken sich diese vier angeführten gesellschaftlichen Auslöser von Gewalt auch mit den Ergebnissen zu denen Heitmeyer (vgl. 1995) in einer sehr umfassenden empirischen Studie über die „Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen“ kommt. Der Untersuchungsansatz und die daraus gewonnenen Aussagen sind differenziert ausgeführt und beziehen unterschiedliche Milieus, sozioökonomische wie politische Faktoren ein. Die theoretisch sehr fundiert angelegte Untersuchung, die strukturell-kulturelle, sozial-interaktive und intrapsychische Faktoren und Theorieansätze

berücksichtigt und miteinander verknüpft, betont dabei vor allem die im Modernisierungsprozess eingelagerte Gefahr einer „negativen Individualisierung“ und die damit einhergehende „soziale Desintegration“, die einen Auslöser für Gewalthandlungen darstellen kann. Unter sozialer Desintegration wiederum versteht Heitmeyer (a. a. O. S. 56) dabei soziale Desorganisations- und Desorientierungsprozesse. Die Desorientierung bezieht sich auf die kulturelle beziehungsweise personale Dimension. Sie spricht entstehende „kognitive Irritationen“ an, die entstehen, wenn bei Individuen Verunsicherung durch die Pluralisierung der Lebensformen und Lebenswelten besteht. Es ist nicht mehr klar ersichtlich, worin die „Übereinstimmungen gemeinsam geteilter Werte und Normen“ besteht und „welche Grenzlinien etwa im Zuge von Pluralität als ein zentrales Kennzeichen der Individualisierungsprozesse bei Normverstößen zu ziehen“ sind. Die Desorganisation bezieht sich auf die strukturelle Seite. Als Folgen der Differenzierung können soziale Beziehungen zu isolierten und anonymisierten Lebensformen führen. Ebenfalls könnte die Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen überflüssig werden, da bürokratische Organisationen bisherige Aufgaben übernehmen. Aus dem Wechselspiel und den Entwicklungen der beiden angeführten Dimensionen von Desintegration können neue komplexe Formen von Desintegration entstehen:

„Aus differenten Entwicklungen in Bezug auf beide Dimensionen der Desintegration können sich komplexe Muster ergeben: Stellt sich bei Akteuren, die nach wie vor bestimmten sozialen Gruppen und Organisationen zugehören, eine emotionale Ablehnung der Normen und Werte ein, so tritt ‚individuell-emotionale Desintegration‘ auf; wenn – bei gegebener Identifikation mit Werten und Zielen – der Zugang zu sozialen Positionen und die Zugehörigkeit zu angestrebten Gruppen verwehrt werden, so resultiert ‚ausgrenzende Desintegration‘.“ (Albrecht³², 2002, S. 797)

In seiner Studie kommt Heitmeyer zu dem Schluss, dass ökonomische, soziale und politische Dimensionen neben milieuspezifischen, interaktiven und

³² Prof. Dr. phil. Günter Albrecht ist Professor an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld und Mitglied im Vorstand des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Soziologie abweichenden Verhaltens, Soziologie der Armut, Soziologie der Migration und Medizinsoziologie (vgl. online im WWW unter URL: http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/albrecht_1.htm. [Stand: 23. 05. 2007]). Im 2002 herausgegebenen Handbuch für internationale Gewaltforschung gibt er in seinem Artikel

intrapyschischen Einstellungen und Handlungspräferenzen bei der Entstehung von Gewalt eine Rolle spielen und berücksichtigt werden müssen, um dieses komplexe Phänomen erfassen zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Mensch als handelnde Person immer auch in gesellschaftliche, soziale und ökonomische Beziehungsgeflechte eingebunden ist. Strukturell-kulturelle, sozial-interaktive und intrapsychische Faktoren stehen daher in einem komplexen Wirkungsverhältnis zueinander und beeinflussen sich gegenseitig. Treffen strukturell-kulturelle Gegebenheiten auf intrapsychische gewaltaffine Einstellungen und wird dies noch zusätzlich durch milieuspezifische Interaktionsprozesse verstärkt, so hat dies auch Auswirkungen auf die tatsächlich ausgeübte Gewalttätigkeit eines Menschen.

Es bleibt anzumerken, dass die genannten gesellschaftlichen und sozialen Auslöser für Gewalt durch pädagogische Mittel kaum zu verändern sind. Hier kann am besten auf der Ebene der Gesellschafts- und Arbeitsmarktpolitik vorgebeugt und steuernd eingegriffen werden.

4.2 Biologische Einflussfaktoren

Die Rolle der biologischen Einflussfaktoren auf aggressives Verhalten ist von verschiedenen Forschern eingehend untersucht worden (Biedermann / Plaum³³, 1999, S. 13ff.). Es ist davon auszugehen, dass biologischen und diesen untergeordnet genetischen, endokrinologischen und psychophysiologischen Bedingungen im Zusammenhang mit der Entstehung von aggressivem Verhalten eine Bedeutung zukommt. Vor allem im Zusammenspiel mit sozialen Einflussfaktoren können sich biologische Faktoren Aggression fördernd oder hemmend auswirken (vgl. Sturzbecher³⁴ u. a., 2002, S. 182ff.). Neugeborene

„Soziologische Erklärungsansätze individueller Gewalt und ihre empirische Bewährung“ einen fundierten Überblick über gängige soziologische Gewalterklärungsansätze.

³³ Prof. Dr. Ernst Plaum ist Professor an der Katholischen Universität Eichstätt, Fakultät für Psychologie. Seine Spezialgebiete und Schwerpunkte sind die klinische Psychologie, Psychodiagnostik, Gestaltpsychologie (humanistische Psychologie) und Gestalttheorie (vgl. 1999).

³⁴ Prof. Dr. habil. Dietmar Sturzbecher ist Professor für Familien-, Jugend- und Bildungssoziologie. Er leitet die Arbeitsstelle für Bildungs- und Sozialisationsforschung an der

verfügen vom Augenblick ihrer Geburt an über Ärgeremotionen als Teil ihrer psychischen und körperlichen Reaktionsweisen. Die Dauer und Heftigkeit von Ärgeremotionen als Reaktion auf Frustrationen sind dabei durch das biologische Aktivierungsniveau bedingt. Je nach Heftigkeit und Dauer ihrer Reaktionen werden Säuglinge von ihrer Umwelt entweder als lebhaft und mitunter auch anstrengend oder als ruhig und damit auch pflegeleicht erlebt und eingestuft. Ein schwieriges Temperament des Kleinkinds kann zu einer Belastung der Eltern-Kind-Beziehung führen. Eine aus einer solchen Belastung resultierende, unsichere Bindung des Kindes begünstigt in Folge die Ausprägung von Aggressivität. Auch der Körperkraft und hormonellen Faktoren wird ein Einfluss auf vorhandene Gewaltbereitschaft konstatiert, wobei diese Beziehungen noch nicht vollständig geklärt werden konnten. Biedermann / Plaum (1999, S. 15) geben den Zusammenhang zwischen Körperkraft und Gewaltbereitschaft folgendermaßen wieder:

„(...), dass die Betroffenen aufgrund ihres ausgeprägten Hochwuchses und der kräftigen Statur vielleicht bereits im Jugendalter (lerngeschichtlich) die Erfahrung einer körperlichen Überlegenheit im Vergleich zu Alterskameraden machen und dann dazu tendieren, sich mittels Anwendung oder Androhung körperlicher Gewalt gegenüber diesen durchzusetzen und zu behaupten. Gelingt dies dem Betroffenen einige Male, so *kann* sich möglicherweise über Verstärkungsprozesse eine Art Verhaltensstil herausbilden, der dann überwiegend auch durch das Vorhandensein von Aggressionsbereitschaften geprägt sein mag.“

Das Zitat macht deutlich, dass den hierbei angenommenen Kausalitäten Hypothesencharakter zukommt und der Zusammenhang zwischen Körperkraft und Aggressionsbereitschaft von vielen weiteren Faktoren mitbestimmt wird. Auch die existierenden Geschlechtsunterschiede hinsichtlich aggressiver Handlungen (s. o.) können aufgrund von ungleichen physischen Voraussetzungen der Geschlechter erklärt werden. Hier gilt die Annahme, dass Mädchen wegen ihrer physischen Unterlegenheit und ihres Vorsprungs bei der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten spätestens ab dem fünften Lebensjahr subtile

beziehungsweise verbale Formen von Aggressivität bevorzugen (Sturzbecher u. a., 2002, S. 182ff.). Sturzbecher konstatiert, dass biologisch-genetische Dispositionen zur Erklärung von Aggressivität und Gewalt beitragen, jedoch nicht als Entschuldigung für diese dienen können. Vielmehr müssten Gewalt fördernde biologische Entwicklungsvoraussetzungen im Sinne eines besonderen Betreuungsbedarfes im Umgang mit betroffenen Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden. Sturzbecher betont in diesem Zusammenhang die Rolle der pädagogischen Einflussnahme als ausgleichenden Sozialisationsfaktor.

4.3 Die psychologischen Aggressionstheorien

Im Gegensatz zu aus der soziologischen Tradition stammenden Theorien³⁵, die vermehrt die Umwelteinflüsse durch Familie, Schule und anderen Sozialisationsinstanzen sowie soziale, wirtschaftliche und politische Strukturen betonen, setzen die psychologischen Aggressionstheorien näher bei der Person selbst an. Sie konzentrieren sich auf in der Persönlichkeit liegende Faktoren und darüber hinaus versuchen sie die Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltfaktoren zu erklären. Ebenso stehen die Interaktionsprozesse zwischen Personen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Innerhalb der psychologisch akzentuierten Theorien kann zwischen drei Ansätzen unterschieden werden. Den Trieb- und Instinkttheorien, den Emotionstheorien und den Lerntheorien.

4.3.1 Trieb- und instinkttheoretische Modelle

Triebtheoretische Ansätze erklären menschliche Reaktionsbereitschaften, wie zum Beispiel die Aggression, mit biologisch in den Menschen verankerten Veranlagungen und Funktionsweisen. Sie gehen meist von einem einfachen Verständnis aggressiven Verhaltens aus. Der Mensch neigt demnach zu gewalttätigem Verhalten, da er von seiner individuellen biologischen Beschaffenheit dazu bestimmt sei (Biedermann / Plaum, 1999, S. 16f.). Solche

³⁵ Dr. phil. Günter Albrecht (2002, S. 764 - 801) bietet im internationalen Handbuch für Gewaltforschung einen ausführlichen Überblick über soziologische Erklärungsansätze individueller Gewalt.

Ansätze postulieren einen Hang der menschlichen Gattung zu aggressiver Handlungsbereitschaft aufgrund der genetischen Veranlagung.

Der Psychoanalytiker Sigmund Freud entwickelte 1920 ein Modell, das - neben verhaltenstheoretischen Ansätzen mit ethologischen Wurzeln wie sie z.B. von Konrad Lorenz und Eibl-Eibesfeldt postuliert werden - als zentrale Konzeption den triebtheoretischen Ansätzen zugrunde liegt. Freud führt die menschliche Aggression in seinem Entwurf auf einen biologisch im Menschen verankerten Trieb zurück. Er geht davon aus, dass sich in jedem Individuum zwei grundlegende Kräfte gegenüberstehen und entwirft damit ein dualistisches Triebmodell. Diese beiden, sich antagonistisch zueinander verhaltenden Funktionen, bezeichnet er als *Lebenstrieb* oder *Eros* und seinen Gegenspieler den *Aggressions-* bzw. *Todestrieb* als *Thanatos*. Freud nimmt des Weiteren an, dass sich diese Aggressionsenergie kontinuierlich aufstaut und dann als Aggression gegen andere, oder in Form von z.B. Selbstbestrafung gegen sich selbst, gerichtet wird.

Unter dem Begriff „*Sublimierung*“ werden dabei Umleitungsmechanismen verstanden, die solcherart unakzeptable Triebe in gesellschaftlich akzeptable Alternativen (z.B. sportliche Betätigung) umleiten. Einen weiteren wichtigen Mechanismus in diesem Zusammenhang stellt die *Verschiebung* dar. Können Aggressionen nicht an den sie verursachenden Objekten ausgelebt werden, so ist es möglich, sie auf ein anderes Objekt zu richten. Ebenfalls ist der Begriff der *Katharsis* im Zusammenhang mit einem postulierten Aggressionstrieb anzuführen. Dieser Hypothese zur Folge staut sich der Aggressionstrieb auf (s. o.) und wird dann über aggressive Handlungen reduziert. Entsteht zu viel Druck, kann es zu einem massiven Ausbruch von Aggression kommen.

Biedermann / Plaum (1999, S. 18) weisen auf die Verbreitung der trieb- und instinkttheoretischen Modelle hin, konstatieren ihnen jedoch eine geringe Stichhaltigkeit. Sowohl das Triebkonzept von Freud als auch das Katharsiskonzept von Lorenz sind empirisch nicht ausreichend belegt.

„Die psychodynamische Konzeption gilt heute jedenfalls als überholt und besitzt daher kaum mehr theorienleitende Funktion (...), insbesondere scheint es zweifelhaft, von einem einheitlichen Aggressionstrieb auszugehen, da eine derartige Annahme dazu verführt, dynamische Interaktionen vieler verschiedenartiger Kausalfaktoren untereinander zu vernachlässigen (...).“ (ebd.)

4.3.2 Die Frustrations-Aggressions-Hypothese

Im Gegensatz zu den Triebtheorien wird bei der Frustrations-Aggressions-Hypothese Aggression vorwiegend als reaktiv, als eine Reaktion auf einen Reiz verstanden. Aggression wird dabei nicht mehr nur als angeborener Trieb, sondern auch als Folge spezifischer Umgebungsbedingungen und deren Auswirkungen im einzelnen Individuum gesehen. Diese Konzeption vereint dabei triebtheoretische Konzepte, die den Menschen als ein relativ geschlossenes, autonomes System begreifen, das von sich aus Aktivitäten setzt, und mechanistische Modellvorstellungen, wonach Verhalten in erster Linie als Reaktion auf Umweltstimuli verstanden wird. Durch diese Rekurrerung auf psychodynamische Vorstellungen, als auch auf verhaltenstheoretische Ansätze nimmt die Frustrations-Aggressions-Hypothese eine Art Mittelstellung ein (vgl. Biedermann / Plaum, 1999, S. 20).

In Hinblick auf aggressives Verhalten bei Kindern ist die von John Dollard und Mitarbeitern entworfene Theorie dabei eine der gängigsten Konzeptionen. Sie geht davon aus, dass bestimmte aversive Situationsbedingungen (Frustrationen) ein Bedürfnis nach Aggressionen auslösen. Die aversiven Situationsbedingungen werden dabei jedoch nicht als beliebige Situationsmerkmale verstanden. Unter Frustrationen werden Gefühle definiert, die in einer Situation auftreten, in der zielgerichtetes Verhalten blockiert oder auf eine andere Art unterbunden wird. Der Begriff „Frustration“ stellt somit ein Gefühl dar, das nach einer Unterbrechung beziehungsweise Störung einer begonnenen, zielgerichteten Aktivität auftritt.

Der ursprüngliche Entwurf des Modells beruhte dabei vor allem auf zwei wesentlichen Grundlagen. Zum Ersten wurde davon ausgegangen, dass Frustration immer eine Form von Aggression hervorruft. Zum Zweiten wird

Aggression nach diesem Modell immer von einer Form von Frustration ausgelöst. Frustration und Aggression stehen somit in einem „unidirektional-linearen Ursachen-Wirkungs-Zusammenhang“ (Biedermann / Plaum, 1999, S. 20). Des Weiteren werden in dieser Theorie noch folgende Thesen postuliert:

- Die Stärke der Aggression ist abhängig von der Stärke der Frustration.
- Die Aggression kann durch die Androhung einer Bestrafung gehemmt werden.
- Ist diejenige Person, die die Aggression verursacht hat, nicht greifbar, kann die Aggression auch auf andere Objekte umgeleitet werden (Verschiebung).
- Ist eine Aggressionshemmung gegen andere Personen oder Objekte gegeben, kann die Aggression auch gegen die eigene Person gerichtet werden.
- Ausgeführte Aggressionen verringern weitere Aggressionshandlungen (Katharsishypothese).

Schon bald nach der Erstveröffentlichung der von Dollard postulierten Hypothese zeigten erste empirische Untersuchungen, dass die Frustrations-Aggressions-Hypothese in der so eben beschriebenen Form (s. o.) nicht haltbar war. So zeigte etwa eine klassische Untersuchung, die 1941 von Barker und seinen Mitarbeitern bei jüngeren Kindern durchgeführt wurde, dass die - lebensnah-experimentell - erzeugten Frustrationen, keineswegs nur aggressive Reaktionsbereitschaften hervorriefen (vgl. Essau / Conrath, 2004, S. 111). Neben aggressiven Reaktionsmustern kann es genauso gut zu regressiven Verhaltensweisen kommen.

„(...) Diese frustrierende Situation wurde beobachtet, und es zeigte sich, dass sich einige Kinder tatsächlich aggressiv verhielten (...). Ihre Hauptreaktion bestand jedoch in regressivem Verhalten (...). Diese Ergebnisse zeigten, dass Frustration zu Aggression führen kann, dies aber nicht immer der Fall sein muss. Auch weiteren Studien gelang es nicht, die Verbindung zwischen Frustration und Aggression zu bestätigen.“ (ebd.)

Nachfolgende Studien kamen zu dem Ergebnis, dass Frustration auch zu anderen Handlungen führen kann. Hier sind die Suche nach Ersatzhandlungen, Apathie,

konstruktive Lösungsbemühungen durch gesteigerte Motivation und sogar Humor zu nennen (vgl. Biedermann / Plaum, 1999, S. 22).

Durch Berkowitz erfuhr die Frustrations-Aggressions-Hypothese schließlich eine Weiterentwicklung und Fortführung. Aggressives Verhalten wird dabei als eine Kombination innerer Antriebe wie zum Beispiel Ärger und Feindseligkeit und externaler Ausdrücke, die als aggressive Hinweisreize bezeichnet werden, gesehen. Eine Frustration lässt somit nicht unmittelbar das Bedürfnis nach gewalttätigen Reaktionstendenzen entstehen, sondern ist zunächst eine psychische Erregung in Form von Ärger, die eine Bereitschaft zur Aggression schafft. Damit es zu aggressiven Handlungen kommt, bedarf es zusätzlicher Hinweisreize aus der Umgebung. Diese Reize stehen für den Betroffenen für gewöhnlich mit aggressions-provozierenden Erfahrungen beziehungsweise mit Aggression oder Gewalt in Verbindung. Durch den Einbezug solcher Prozesse des klassischen Konditionierens markiert die revidierte Frustrations-Aggressions-Hypothese einen Übergang hin zu vermehrt lerntheoretisch ausgerichteten Ansätzen. Diese werden im Folgenden näher ausgeführt.

4.3.3 Lerntheoretische Ansätze

Lerntheoretische Ansätze und Modelle gehen davon aus, dass menschliches (Sozial-)Verhalten und damit auch aggressives Verhalten im Laufe der individuellen Entwicklung erlernt wird. Diese Ansätze basieren dabei auf der grundlegenden Annahme, dass Verhaltensweisen vor allem aufgrund von Erfahrungen und Lernprozessen aufgebaut werden. Dem Vorhandensein von aggressionsspezifischen Trieb- bzw. Auslösebedingungen wird in diesen Ansätzen eine eher geringe Bedeutung beigemessen. Zur (sozialen) Lerntheorie formulieren Essau / Conradt (2004, S. 102) treffend:

„Der Verhaltenstheorie bzw. der Theorie des sozialen Lernens zufolge kann Aggression durch den Prozess des Beobachtungslernens und durch klassische wie auch operante Konditionierung gelernt, aufrechterhalten und wieder verlernt werden. Aggression wird im Allgemeinen durch Beobachtungslernen und klassische Konditionierung erlernt, Mechanismen der operanten Konditionierung spielen eine Rolle bei der Aufrechterhaltung von Aggression.“

4.3.3.1 Klassische Konditionierung

Die Grundlage für die Theorie der klassischen Konditionierung bilden die Experimente von Pavlov und Watson, die neben der klassischen Konditionierung auch den so genannten Behaviorismus fundieren. Im Rahmen dieser Theorie werden einfache wie auch komplexe Lernvorgänge durch die Koppelung von verschiedenartigen Reizen erklärt. In den Experimenten wurden so genannte unconditionierte Reize (z.B. zeigen eines Futternapfs), die - physiologisch bedingt - zu einer unbedingten bzw. unconditionierten Reaktion (z.B. Speichelfluss) führten, mit neutralen oder lustbetonten Reizen (z.B. Läuten einer Glocke) verknüpft. Die mehrmalige Kombination dieser Reize führte dazu, dass allein die Präsentation des neutralen Reizes ausreichte, um die unconditionierte Reaktion hervorzurufen. Somit übernahm der neutrale Reiz die reaktionsauslösende Funktion des unconditionierten Reizes und wird in Folge als konditionierte Reaktion bezeichnet. Der Prozess der Übernahme wird als Konditionierung bezeichnet. Übertragen auf den Erwerb von aggressivem Verhalten beim Menschen ist davon auszugehen, dass die soeben beschriebenen Mechanismen auch hier wirksam sein können. Vor allem in Kombination mit einem Lernen am Erfolg wird ein Kind, das sich mittels aggressiver Handlungsstrategien in einem bestimmten interpersonal-sozialen Kontext durchzusetzen vermag, in einer ähnlichen Situation diese aggressiven Strategien wiederholen (vgl. Biedermann / Plaum, 1999, S. 24).

Weiterführende lerntheoretische Modelle wie die operante Konditionierung beschreiben über die oben angeführten Phänomene hinaus, wie die durch Beobachtungslernen oder klassische Konditionierung erlernten aggressiven Reaktionsmuster in Folge aufrechterhalten beziehungsweise verstärkt werden.

4.3.3.2 Operante Konditionierung

Aufbauend auf der Theorie der klassischen Konditionierung untersuchte Skinner unterschiedliche Formen von Lernverhalten. Er kam dabei zu der Überzeugung, dass einem Prozess, den er operante Konditionierung nannte, ein wesentlicher Beitrag zum Lernverhalten beim Menschen zukommt.

Operante Konditionierung kann dabei als eine positive oder negative Verstärkung verstanden werden, die über eine gewisse Zeitspanne hinweg, auf ein bestimmtes spontan auftretendes Verhalten erfolgt. Durch diese Koppelung erhöht sich die Auftrittswahrscheinlichkeit des solcherart verstärkten Verhaltens. Das von selbst ausgeführte Verhalten, beziehungsweise eine selbst ausgeführte Reaktion wird in diesem Zusammenhang als operant bezeichnet. Die gewünschte Auswirkung - die gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit des zukünftigen Auftretens des daran gekoppelten Verhaltens erhöht - ist unter dem Begriff „*Verstärker*“ bekannt. Bei der operanten Konditionierung wird also davon ausgegangen, dass Menschen dazu neigen Handlungen zu wiederholen, die für sie zu einem positiven Ergebnis geführt haben. Handlungen, die ein ungünstiges Ergebnis nach sich ziehen, werden hingegen nicht erneut ausgeführt (Essau / Conradt, 2004, S. 103).

Umgelegt auf aggressives Verhalten bedeutet dies, dass aggressive Reaktionen, die verstärkt werden, dadurch bekräftigt und aufrechterhalten werden. Dieser Prozess kann prinzipiell auf zwei Arten ablaufen.

„Erstens kann sich die aggressive Reaktion auf irgendeine Art positiv auszahlen und wird in diesem Fall durch positive Verstärkung bekräftigt. Zweitens kann sie entweder eine unangenehme Situation beenden oder für ihre Vermeidung sorgen. In diesem Fall wird sie durch negative Verstärkung bekräftigt.“ (ebd.)

Verstärker können dabei sowohl sozialer als auch materieller Natur sein. Unter die sozialen Verstärker fallen dabei alle Formen der kommunikativen Zuwendung (z.B. Lob, Anerkennung, Tadel etc.).

Wird eine aggressive Reaktion, die vorerst nur in einem spezifischen Kontext auftritt auch auf andere Kontexte übertragen, die dem ursprünglichen Kontext ähnlich sind, kommt es zu einer *Reizgeneralisierung*. Das Kind, das gelernt hat, beim Ballspiel mit anderen zu kämpfen, kann dieses Verhalten generalisieren und dann zum Beispiel im schulischen Kontext im Kontakt mit seinen Mitschülern an den Tag legen.

Neben den beschriebenen Formen der Konditionierung gibt es noch weitere Lerntheorien, die sich mit dem Aggressionserwerb von Kindern auseinandersetzen. Eine erweiterte Konzeption ist die von Albert Bandura (1989) erarbeitete sozial-kognitive Lerntheorie.

4.3.3.3 Sozial-kognitive Lerntheorie

Im Gegensatz zur klassisch-operanten Vorstellung ist es nach der Theorie des sozialen Lernens ausreichend, bei einem Modell – hierbei kann es sich um einen Film, eine Person oder symbolische Modelle etc. handeln – ein bestimmtes Verhalten zu beobachten, um dann in Folge entsprechende Handlungsdispositionen zu etablieren. Schon 1961 führte Bandura Studien zum Aggressionsverhalten von Kindern in Abhängigkeit von den Reaktionsweisen erwachsener Vorbilder durch. Als klassisches Experiment kann hier die Versuchsanordnung mit der so genannten Bobo-Puppe (Bobo doll) angesehen werden. Bei diesem Experiment wird einer Gruppe von Kindern zunächst eine erwachsene Modellperson gezeigt, die sich gegenüber einer lebensgroßen Plastikpuppe (Bobo doll) körperlich und verbal äußerst aggressiv verhielt, indem sie dieselbe zum Beispiel mit einem Holzhammer schlug. Einer zweiten Gruppe von Kindern wird eine Modellperson vorgeführt, die sich gegenüber der Puppe freundlich, ruhig und nicht aggressiv benahm. Zusätzlich gab es noch eine weitere Kindergruppe. Dieser Kontrollgruppe wurde überhaupt kein Modell vorgeführt. Anschließend wurden die Kinder einer Frustration ausgesetzt, indem ihr Spiel für eine bestimmte Zeit unterbrochen wurde. Im anschließenden freien Spiel, bei dem die Kinder die Gelegenheit hatten, mit der Puppe zu interagieren zeigte sich: „(...) dass diejenigen, denen ein filmisches Modell dargeboten wurde, welches für seine Aggressionshandlungen belohnt wurde, signifikant häufiger aggressive Verhaltensweisen ausführten als eine Kontrollgruppe ohne ein solches Modell“ (Biedermann / Plaum, 1999, S. 26).

Der Theorie des *Lernens am Modell* zufolge spielen die Konsequenzen, die dem Modell aus seinen Verhaltensweisen resultieren ebenfalls eine gewichtige Rolle. Vor allem bei der Aneignung von aggressiven Verhaltensweisen mittels einer (teilnehmenden) Beobachtung ist es für die tatsächliche Ausführung derselben ausschlaggebend, welche Konsequenzen in der Vergangenheit für derartige Verhaltensweisen wahrgenommen wurden. Sich einstellende - wie auch immer geartete - Erfolge durch die Imitation von beobachteten Verhaltensweisen, erhöhen dabei die Wahrscheinlichkeit der dauerhaften Etablierung derselben.

Generell lässt sich festhalten, dass beim Modell-Lernen von äußerst komplexen Reaktionsmustern ausgegangen werden kann, die beim Betroffenen etabliert werden. Bandura weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung kognitiver Prozesse für Vorgänge von Beobachtungslernen hin. Für eine exaktere Differenzierung dieser regulativen Zusammenhänge zwischen Modellereignissen und Beobachterverhalten müssen demnach weitere (kognitive) Subprozesse angenommen werden. Hier spielen – aufeinander bezogen – Faktoren wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis, motorische Reproduktionen und motivationalen Aspekte eine Rolle. Die ursprünglich auf Kontiguitäts- und Kontingenzprinzipien beschränkten Aussagen sozialer lerntheoretischer Erklärungshypothesen erfahren so eine Integration kognitiver Komponenten (vgl. a. a. O. S. 25).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aggressives menschliches Verhalten - je nach herangezogenem theoretischem Modell - unterschiedlich erklärt werden kann. Es gibt in der wissenschaftlichen Psychologie (dies trifft ebenso für soziologische Erklärungsansätze zu) nicht „die eine“ Aggressionstheorie, da die wesentlichsten Ansätze in ihrer ursprünglichen Form nie alle einschlägigen Verhaltensweisen erklären können. Die angeführten psychologischen Aggressionstheorien können in diesem Zusammenhang als monistische, eindimensionale Erklärungsversuche verstanden werden, die einem komplexen kindlichen Aggressionsverhalten nicht gerecht werden. Versteht man den Menschen im Sinne der humanistischen Psychologie (vgl. Kap. 7) als integrierte Ganzheit, der mehr ist als die Summe seiner Einzelteile, so kann aggressives Verhalten nicht nur biologisch, funktional oder lerntheoretisch erklärt werden, sondern es müssen familiäre, gesellschaftliche, soziale und gesamtökologische Einflussfaktoren berücksichtigt werden. Es braucht ein komplexes Theoriegebäude, das sich dadurch auszeichnen muss, dass es die dem komplizierten Aggressionsgeschehen zugrunde liegenden mehrdimensionalen Wirkungsfaktoren berücksichtigt und ebenso versucht, die Beziehung dieser einzelnen Faktoren zueinander zu klären.

„Ziehen wir alle Theorien zusammen, ergeben sie einen in sich sehr stimmigen und gegenseitig ergänzenden Ansatz. Man kann nicht sagen, eine einzelne dieser Theorien sei richtig oder falsch zur Erklärung von

Aggression und Gewalt oder zum Verständnis der Entwicklung dieser Phänomene. Vielmehr ist eine Heranziehung einer einzelnen Theorie dann zu wünschen, wenn es sich um spezifische Fragen handelt, die zu klären sind. Die Analyse gewalttätiger Handlungen macht deutlich, es gibt nicht ‚die‘ Bedingung als Ursache einer Gewalttätigkeit, sondern meist eine bestimmte Konstellation von Persönlichkeitsmerkmalen, Umweltgegebenheiten und spezifischen Anlässen.“ (Hurrelmann, 2007, S. 49)

5 Familiäre Faktoren

Ausgehend von der Erkenntnis, dass intrapsychische Einstellungen und soziale Einstellungs- und Verhaltenspräferenzen (s. o.; Heitmeyer, 1995) ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung von gewalttätigem Verhalten sind, wird im folgenden Kapitel untersucht, welche Rolle familiäre Faktoren bei der Entstehung von aggressiven Verhaltensweisen einnehmen. Aus der Sicht der Erziehungswissenschaft ist hierbei vor allem die Bedeutung des elterlichen Erziehungsverhaltens in das Zentrum des Erkenntnisinteresses zu rücken. Aufgrund lerntheoretischer Positionen (siehe oben) ist es gerechtfertigt, die Hypothese aufzustellen, dass elterliches Erziehungsverhalten wie auch immer gearteten Einfluss auf Gewalteinstellungen und Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen nehmen kann. Im Folgenden wird die Frage beantwortet, wie weit es gerechtfertigt ist, einen Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und Gewaltausübung bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen.

5.1 Die Rolle der Familie

Wie bereits oben erwähnt, ist anzunehmen, dass der Familie als primärer Sozialisationsinstanz bei der Entwicklung von aggressiven Verhaltensweisen eine wichtige Rolle zukommt.

Ein Kind macht in seiner Familie seine ersten Beziehungserfahrungen und erlebt, ob es mit seinen kindlichen Bedürfnissen wahrgenommen wird. Es erfährt, in wie weit ihm bei emotionaler Belastung Geborgenheit, Nähe und Unterstützung entgegengebracht werden. Dem Kind kann in der Familie Misshandlung und Vernachlässigung widerfahren oder die Autonomie und Loslösung aufgrund unabgegrenzter Beziehungsmuster der Eltern verweigert werden. Ratzke / Cierpka (2002, S. 26) weisen darauf hin, dass darüber hinaus das Kind durch eine Fülle von weiteren Erfahrungen in seiner Herkunftsfamilie geprägt wird. Darunter können sowohl prosoziale wie auch antisoziale Verhaltensweisen fallen.

„Die affektive Qualität der Beziehung zwischen dem Kind und seinen Eltern sowie die Kontrollstrategien als die beiden Grunddimensionen

elterlichen Erziehungsverhaltens können prosoziale Verhaltensweisen wie z.B. Empathie (...) fördern oder aber hemmen und aggressive Handlungsalternativen verstärken. Gleichzeitig erlebt und verarbeitet das Kind, wie in seiner Familie mit Konflikten und ärgerlichen sowie wütenden Impulsen umgegangen wird. Werden Konflikte zugelassen und ausgetragen und welche Problemlösemuster werden dabei favorisiert? Gibt es eine Tradition gewalttätiger Beziehungsmuster in den Herkunftsfamilien, in denen z.B. das Recht des Stärkeren regiert?“ (ebd.)

Als Risikofaktoren für die Entwicklung von aggressiven Verhaltensweisen werden dabei vor allem das elterliche Erziehungsverhalten, die Paarbeziehung der Eltern und die Familienbeziehungen als die drei wesentlichen Sozialisationsdeterminanten angeführt. Darüber hinaus betonen Ratzke / Cierpka (ebd.), dass dem sozialökologischen Kontext von Familien eine Bedeutung als möglichem Risikofaktor zukommt. Auch Dan Olweus³⁶ betont den Einfluss familiärer Variablen auf die (Aggressions-) Entwicklung eines Kindes.

„Liebe und Anteilnahme der Person(en), die ein Kind erzieht(en), deutliche Grenzen, was erlaubt ist und was nicht, und Anwendung nicht körperlicher Methoden der Kindererziehung schaffen harmonische und unabhängige Kinder.“ (Olweus, 1996, S. 49)

In seinen Forschungsarbeiten mit Jungen charakterisiert Olweus (vgl. 1996, S. 48ff.) im wesentlichen vier familiäre Faktoren, die ausschlaggebend sind, ob Kinder in verschiedenen Situationen ein aggressives Verhalten zeigen oder andere Strategien der Reaktion entwickeln können. Ebenso wie Ratzke und Cierpka (siehe oben) betont er (Erziehungs-) Verhaltensweisen der Eltern und die Familienbeziehungen. Zusätzlich verweist er darauf, dass auch Persönlichkeitsfaktoren des Kindes eine Rolle spielen.

- **Die emotionale Grundeinstellung der Eltern**

Der emotionalen Grundeinstellung der ersten Bezugsperson gegenüber dem Kind und hier besonders der emotionalen Einstellung während der frühen Kindheitsjahre kommt eine wesentliche Bedeutung zu. Haben die Eltern bzw. die

³⁶ Prof. Dr. Dan Ake Olweus ist Psychologe und Professor für Persönlichkeitspsychologie an der Universität Bergen in Norwegen. Seit 1970 beschäftigt er sich als einer der ersten Forscher überhaupt mit der wissenschaftlichen Aufarbeitung des Mobbings. Für diese Arbeit wurden ihm mehrere internationale Preise verliehen (vgl. online im WWW unter URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Olweus> [Stand: 12. 07. 2007]).

erste Bezugsperson eine negative Grundeinstellung gegenüber dem Kind, die durch fehlende Wärme und Anteilnahme charakterisiert ist, erhöht sich das Risiko deutlich, dass das Kind sich später aggressiv und feindlich gegenüber anderen entwickeln wird. Liebe und Fürsorge sind wesentliche Bedingungen für eine „gesunde“ Entwicklung des Kindes.

- **Toleranz und Liberalität gegenüber aggressivem Verhalten von Kindern**

Ein weiterer wichtiger Faktor ist das Ausmaß der Toleranz und Liberalität von Seiten der ersten Bezugsperson, das dem Kind bei aggressivem Verhalten entgegengebracht wird. Wenn die Bezugsperson allgemein freizügig und tolerant gegenüber dem Kind ist, das aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen, Geschwistern und Erwachsenen zeigt, wird das aggressive Verhalten des Kindes wahrscheinlich zunehmen. Hier ist es wichtig, dem Kind Grenzen zu setzen und kein zuviel an „Freiheit“ zukommen zu lassen, um aggressive Reaktionsmuster nicht weiter zu verstärken.

- **Erziehungsmethoden**

Ein weiterer Faktor für die Steigerung kindlicher Aggression lässt sich in der Art der Erziehungsmethoden finden. Werden durch die Eltern überwiegend „machtbetonte“ Erziehungsmethoden wie z. B. körperliche Züchtigung und heftige Gefühlsausbrüche der Eltern angewandt, so führt dies zu einer Steigerung der kindlichen Aggression. Wie oben bereits erwähnt, ist es wichtig, dem Verhalten des Kindes klare Grenzen zu setzen und ihm bestimmte Regeln aufzuerlegen. Das Vermitteln von Grenzen und Regeln sollte jedoch nicht durch die Anwendung von körperlicher Züchtigung oder ähnlichen Methoden geschehen. Gewalt durch die Eltern erzeugt auch Gewalt beim Kind.

- **Temperament des Kindes**

Den Persönlichkeitsfaktoren des Kindes kommt ebenfalls eine Rolle bei der Entwicklung aggressiver Reaktionsmuster zu. Verfügt ein Kind über ein aktives und „hitzköpfiges“ Temperament wird es sich eher zu einem aggressiven

Jugendlichen entwickeln als dies bei einem Kind mit einem normalen bzw. ruhigen Temperament der Fall ist. Olweus (vgl. ebd. S. 49) weist jedoch darauf hin, dass die Bedeutung dieses Faktors kleiner ist als die ersten beiden genannten Bedingungen.

Aus dem bisher Dargestellten kann man schließen, dass die Annahme, dass die Familie Einfluss auf die Entwicklung von aggressivem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen ausübt, bestätigt werden kann. Insbesondere das elterliche Erziehungsverhalten, die Paarbeziehung der Eltern und die Qualität der Familienbeziehungen sind hierbei von wesentlicher Bedeutung. Wie oben bereits erwähnt, ist es aus pädagogischer Perspektive im Besonderen von Interesse, die Rolle des elterlichen Erziehungsverhaltens näher zu betrachten, und zu untersuchen, inwieweit sich dieses positiv bzw. negativ auf die Entwicklung aggressiver Verhaltensweisen auswirkt. Dies soll im folgenden Kapitel geschehen.

5.2 Das elterliche Erziehungsverhalten

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Schluss gezogen, dass dem elterlichen Erziehungsverhalten - unter den familiären Bedingungen, die aggressives Verhalten fördern - eine zentrale Bedeutung zukommt. Als wesentliche Determinanten von elterlichem Erziehungsverhalten können dabei die fünf Aspekte:

- Disziplin
- Beaufsichtigung bzw. Begleitung
- Familiäre Problemlösestrategien
- Positive Rückmeldungen
- Elterliches Interesse

angeführt werden (Ratzke / Cierpka, 2002, S. 26).³⁷ Im Folgenden wird ausgeführt, welche Merkmale diese Determinanten kennzeichnen.

5.2.1.1 Disziplin

Unter *Disziplin* wird die Perspektive des Umgangs mit Regeln im jeweiligen Familiensystem verstanden.

„Der Aspekt der *Disziplin* verweist auf die Fragen, ob es in der Familie klare und eindeutige Regeln gibt, ob diese für alle Familienmitglieder transparent sind und ob bzw. welche Konsequenzen bei Regelübertretungen erfolgen.“ (Ratzke / Cierpka, 2002, S. 26)

In diesem Zusammenhang sind nach Ratzke und Cierpka (2002, S. 26f.) zwei konträre Verhaltensmuster von Bedeutung. Zum einen gibt es Eltern, die es vermeiden, Regeln zu setzen beziehungsweise deren Verhalten von unklaren Regeln gekennzeichnet ist. Es werden durch die - oft verunsicherten - Eltern wenig Grenzen gesetzt und die Reaktionen auf Regelverletzungen ihrer Kinder sind tendenziell sowohl inkonsequent als auch inkonsistent. Die Kinder erleben Eltern, die solche Verhaltensweisen im Erziehungsalltag an den Tag legen als unberechenbar und nicht greifbar. Die Reaktionen der Eltern sind für die Kinder schwer vorhersehbar und nicht beeinflussbar. In Folge lernen die Kinder weder Grenzen zu akzeptieren noch den konstruktiven Umgang und die Austragung von Konflikten.

Zum anderen gibt es Eltern mit einem extrem autoritären Erziehungsverhalten, die zu viele und nicht verhandelbare Regeln setzen. Die von diesem Erziehungsverhalten, das ihnen wenig Freiraum und Mitspracherecht einräumt, betroffenen Kinder, weisen einen Hang zu Wutanfällen und aggressiven Durchbrüchen auf. Um die Regeln durchzusetzen, üben die Eltern in Folge ein hohes Maß an Kontrolle aus. Darüber hinaus werden positive Begegnungen

³⁷ In Bezug auf die angeführten Determinanten ist zu kritisieren, dass Ratzke / Cierpka (2002) keine Angaben zu den theoretischen Ansätzen machen, auf deren Basis die obigen fünf Aspekte formuliert wurden. Begriffe und Formulierungen lassen vor allem auf systemtheoretische und psychoanalytische Theorien schließen, auch scheinen Beobachtungen aus ihrer psychotherapeutischen Praxis einbezogen worden zu sein. Tausch & Tausch, deren Erziehungspsychologie auf den Überlegungen der humanistischen Psychologie beruht, führen Achtung-

zwischen den Eltern und ihren Kindern durch die zahlreichen sanktionierenden Interaktionen seltener. Eltern mit extrem autoritären Erziehungsverhaltensweisen tendieren außerdem zu strenger - auch körperlicher - Bestrafung ihrer Kinder. Folglich werden die Kinder einerseits gedemütigt und erfahren andererseits körperliche Gewalt als legitimes Mittel zur Durchsetzung eigener Interessen und als scheinbar effiziente Lösungsstrategie für Konflikte. Erleben die Kinder, wie die Eltern ihre Probleme - oberflächlich erfolgreich - mit Gewalt lösen, werden sie dazu tendieren, ähnliche Verhaltensmuster anzuwenden. Innerhalb einer Familie, in der sowohl Eltern als auch Kinder zu Gewalt als Konfliktlösungsmittel greifen, kann es zu symmetrischen Interaktionszirkeln mit eskalierenden Gewalttätigkeiten kommen.

Ratzke und Cierpka (2002, S. 27) haben in diesem Zusammenhang zwei Erziehungspositionen skizziert, die sich konträr gegenüberstehen. Sie weisen jedoch darauf hin, dass es in Bezug auf den familiären Umgang mit Regeln und Sanktionen Eltern gibt, die zwischen diesen beiden Haltungen hin und her wechseln.

5.2.1.2 Beaufsichtigung und Begleitung

Auch dem erzieherischen Aspekt der *Beaufsichtigung* beziehungsweise der *Begleitung* der Kinder durch die Eltern kommt eine nicht unwesentliche Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang verweisen die beiden Autoren auf amerikanische und deutsche Untersuchungen zu Ursachen von Gewalt bei Kindern und Jugendlichen aus denen hervorgeht, dass Kinder, die von ihren Eltern nicht beaufsichtigt wurden, häufiger in Gewalthandlungen verwickelt waren.

„Diejenigen Kinder, deren Eltern beide vollzeiterwerbstätig waren und ihre Kinder nicht beaufsichtigen konnten bzw. keine Informationen über die Aktivitäten ihrer Kinder besaßen, waren in der Schule signifikant häufiger in Schlägereien verwickelt.“ (Ratzke / Cierpka, 2002, S. 27)

5.2.1.3 Familiäre Problemlösestrategien

Unter *familiären Problemlösestrategien* wird verstanden, inwieweit Kinder in ihrer Familie befähigt werden, Probleme unter Rücksichtnahme auf die Interessen aller Beteiligten konstruktiv zu bewältigen. Der Familie kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu, werden doch die Fähigkeit Probleme zu erkennen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln in erster Linie innerhalb der Familie vermittelt. Können Kinder diese sozialen Kompetenzen nicht innerhalb ihrer Familie entwickeln, besteht die Gefahr der Entstehung aggressiver Verhaltensweisen.

„Wenn auftretende Probleme dort jedoch nicht besprochen werden und nicht gemeinsam nach Lösungen gesucht wird, können die Kinder wichtige soziale Kompetenzen weder lernen noch erproben, sondern greifen in schwierigen Situationen eher auf aggressive Verhaltensmuster zurück.“ (Ratzke / Cierpka, 2002, S. 27)

In diesem Zusammenhang und in Bezugnahme auf lerntheoretische Positionen, kommt dem Umgang der Eltern mit den aggressiven Verhaltensweisen ihrer Kinder eine wichtige Bedeutung zu. Vielfach verstärken Eltern die aggressiven Verhaltensweisen ihrer Kinder dadurch, dass sie ihnen Aufmerksamkeit zukommen lassen, wenn sich diese auffällig verhalten. Oder sie geben dem Willen der Kinder nach und befreien diese von ungewünschten bzw. unangenehmen Aufgaben. Andererseits belohnen und fördern sie erwünschte Verhaltensweisen der Kinder in nicht ausreichendem Maß.

5.2.1.4 Positive Rückmeldungen

Positive Rückmeldungen der Eltern an ihre Kinder sind ein wesentliches Element im Erziehungsverhalten der Eltern, um positive Verhaltensmuster der Kinder zu fördern. Werden prosoziale Verhaltensweisen der Kinder von den Eltern verstärkt, können diese langfristig in das kindliche Verhaltensrepertoire integriert werden. Auch unterschiedliche Erziehungserwartungen und Vorstellungen der Eltern können eine Rolle spielen. Ratzke und Cierpka (ebd.) merken dazu an: „Das Erlernen und die Verinnerlichung bestimmter Verhaltensweisen wird zusätzlich noch dadurch erschwert, dass die Eltern in Erziehungsfragen oft nicht

übereinstimmen und sich in ihren Erziehungsbemühungen gegenseitig boykottieren.“

5.2.1.5 Elterliches Interesse

Einen weiteren angeführten Einflussfaktor stellt das Ausmaß des elterlichen *Interesses* und *Engagements* für ihr Kind dar. Ausdruck finden diese zum einen in konkreten Handlungen: Interesse zeigen für das, was das Kind gerade tut oder das Setzen von gemeinsamen Aktivitäten können Merkmale für elterliches Engagement darstellen. Zum anderen stellt das Interesse der Eltern am Leben ihres Kindes einen Indikator für eine wichtige Dimension der Erziehung dar. Es verweist auf die affektive Qualität in der Beziehung zwischen Eltern und Kind.

Kinder, die von ihren Eltern Ablehnung, wenig Interesse und Zugewandtheit erfahren, entwickeln Defizite in zwischenmenschlichen Beziehungen. Sie lernen kaum sich in einen anderen hineinzudenken und gefühlsmäßig auf jemanden einzugehen und sich zu öffnen. Als Folge dieser Abgewandtheit der Eltern entwickeln die Kinder ein geringeres Selbstbewusstsein und fühlen sich weniger beachtenswert. Es besteht die Gefahr, dass die Heranwachsenden Verhaltensauffälligkeiten entwickeln um - wenigstens negative - Aufmerksamkeit von Seiten ihrer Umwelt zu erhalten. Die Bedeutung der affektiven Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kind wird im folgenden Zitat eindrücklich dargestellt.

„Die pädagogische Psychologie hält heute übereinstimmend einen Erziehungsstil für günstig, der hoch wertschätzend und niedrig bis mittelstark lenkend ist, weil eine positive emotionale Beziehung zwischen Eltern und Kindern gefördert wird. Ferner wurde empirisch nachgewiesen, dass Kinder sich in einem solchen Erziehungsklima zu empathiefähigen, kooperativen und selbständigen Individuen entwickeln.“ (Rheinberg / Minsel, 1986, S. 308, zit. nach Ratzke und Cierpka, 2002, S. 28)

Zusätzlich zu den bisher genannten Aspekten muss noch folgenden Aspekten Beachtung geschenkt werden. Erstens spielen *individuelle Voraussetzungen* auf Seiten des Kindes eine nicht unwesentliche Rolle. Unruhige Kleinkinder und Säuglinge weisen ein höheres Risiko auf, später Verhaltensauffälligkeiten zu zeigen oder Opfer von familiärer Gewalt zu werden. Dies trifft umso mehr zu,

wenn sie überforderte, unerfahrene und unsichere Eltern haben. So kann es leicht zu negativen Rückkoppelungsmechanismen kommen, wenn die Ungeduld und Irritation der Eltern auf eine gesteigerte Unruhe und Aktivität des Kindes trifft, diese verstärkt oder (mit)verursacht und dann wiederum auf das Erziehungsverhalten der Eltern rückwirkt. Auch das Selbstwertgefühl der Eltern ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Darüber hinaus ist in vielen Familien, deren Kinder aggressives Verhalten zeigen nur eine Person – in der Regel die Mutter – für die Erziehung zuständig, die Väter zeigen wenig Präsenz. Aufschlussreich in Bezug auf obige Ausführungen erweist sich eine von der Bielefelder Forschungsgruppe durchgeführte Studie, die Birgit Collmann³⁸ (vgl. 1995, S. 315ff.) unter dem Titel „Familie: Gewalttätiges Verhalten Jugendlicher – eine klare Reaktion auf unklare Erziehung?“ zusammenfasst. Collmann untersucht vor allem drei Aspekte des Erziehungsverhaltens und ihre unterschiedlichen Kombinationen:

- die Konsistenz/Inkonsistenz des Elternverhaltens,
- die Strenge der Erziehung,
- die Dominanz von Mutter oder Vater in der Familie

In Folge werden diese drei Faktoren mit der emotionalen Unterstützung durch die Familie in Zusammenhang gebracht. Betrachtet man die genannten Faktoren und den Faktor der emotionalen Unterstützung so ist ersichtlich, dass sie im Wesentlichen den von Olweus und Ratzke / Cierpka (siehe oben) genannten Faktoren entsprechen, denen wesentliche Bedeutung in Erziehungszusammenhängen zugesprochen wird. Theoretisch fundiert durch das Konzept der „erlernten Hilflosigkeit“ von Seligman (1979), der „double bind“ Theorie von Bateson (1956) und der Theorie der „gespaltenen Beziehungsfälle“ von Schweitzer (1987), einer Sonderform der „double bind“ Theorie, bei der Eltern widersprüchliche Aufforderungen an das Kind ausgeben und sich in ihren

³⁸ Birgit Collmann ist diplomierte Psychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin von Prof. Dr. Wilhelm Heitmeyer. Gemeinsam mit der Bielefelder Forschungsgruppe unter der Leitung von Wilhelm Heitmeyer ist im Rahmen des interdisziplinären Sonderforschungsbereiches „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ umfassendes Datenmaterial mit Hilfe einer quantitativen Fragebogenerhebung erhoben und ausgewertet worden. In der bereits weiter oben zitierten Studie (Heitmeyer, 1995) geht Collmann, empirisch fundiert durch genannte empirisch-analytische Individualerhebung, auf den Zusammenhang zwischen Familie, Erziehung und gewalttätigem Verhalten Jugendlicher ein (vgl. 1995).

Handlungsanweisungen an dieses nicht einig sind, beschreibt Collmann verschiedene Ausprägungen von inkonsistentem Elternverhalten. Diese inkonsistenten Erziehungsstile wurden in Folge für eine Fragebogenuntersuchung mittels zweier Items operationalisiert, um empirische Zusammenhänge zwischen inkonsistenter Erziehung und jugendlicher Gewalttätigkeit zu erheben. Die Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass eine inkonsistente Erziehung in Übereinstimmung mit den oben angeführten Theorien ein „sehr problematisches Muster in der Eltern-Kind-Beziehung“ zu sein scheint.³⁹ Einstellungen und Verhaltensweisen wie Verunsicherung, Gewaltbefürwortung und Gewalttätigkeit sind bei mit inkonsistenter Erziehung konfrontierten Jugendlichen deutlich höher.

Des Weiteren geht Collmann in der angeführten Untersuchung auf die „Strenge der Erziehung“ und die „Rolle von Mutter- oder Vater-Dominanz in der Familie“ ein und verknüpft diese zwei Erziehungsaspekte mit der bisher angeführten inkonsistenten Erziehung und untersucht diese Variablen auf Zusammenhänge. Der Begriff der „Strenge der Erziehung“ umfasst dabei sowohl die Schwere der Sanktionen, die Eltern bei Regelübertretungen einsetzen, als auch die Festigkeit, mit der die Eltern klare Forderungen an die Kinder stellen und diese durchsetzen. Hier kann Collmann nur vermuten, in welcher Form die befragten Jugendlichen diesen Begriff der „Strenge“ aufgefasst haben. Während die Untersuchung von der Variable „Strenge“ zu ambivalenten Untersuchungsergebnissen führt, die von Collmann zu einem Teil der oben angeführten Begriffsambivalenz zugeschrieben werden und wenig aussagekräftig scheinen, ergibt die Kombination aus dem Zusammenwirken der Variablen Strenge und Inkonsistenz in der Erziehung ein (geschlechts-) differenziertes Bild. Anhand der Untersuchung wird ersichtlich, dass

„(...) in allen Teilstichproben (...) jeweils diejenige Gruppe die niedrigste Gewalttätigkeitsrate aufweist, die von sich selbst sagt, dass sie konsistent und streng erzogen worden sei. Bei weiblichen Jugendlichen liegt die Gewalttätigkeitsrate in der Gruppe mit inkonsistenter, strenger

³⁹ Um zu prüfen, welchen Einfluss ein inkonsistenter elterlicher Erziehungsstil auf Verunsicherung, befürwortende Gewalteinrichtung und gewalttätiges Verhalten von Jugendlichen ausübt, wurden die diesbezüglichen Mittelwertsunterschiede zwischen der Gruppe der konsistent und der inkonsistent erzogenen Jugendlichen auf statistische Signifikanz geprüft. Collmann (1995, S. 320) gibt die statistische Signifikanz mit ($p < .0001$) an.

Erziehung am höchsten, bei männlichen Jugendlichen in der Gruppe mit inkonsistenter, laxer Erziehung. Nur bei Mädchen besteht eine Wechselwirkung (...) zwischen Strenge und Inkonsistenz: In Verbindung mit konsistentem Elternverhalten wirkt sich Strenge bei Mädchen positiv aus, in Verbindung mit inkonsistentem Elternverhalten jedoch negativ. Bei Jungen dagegen wirkt die von ihnen in der Erziehung wahrgenommene Strenge dagegen sowohl bei konsistentem als auch bei inkonsistentem Elternverhalten positiv. Bei konsistentem Elternverhalten macht es jedoch bei beiden Geschlechtern nur einen kleinen Unterschied, ob die Erziehung lax oder streng ist; richtig deutlich werden die Unterschiede zwischen der wahrgenommenen laxen und strengen Erziehung erst bei inkonsistentem Erziehungsstil.“ (Collmann, 1995, S. 323)

Collmann (a. a. O., S. 325) kommt anhand dieser Ergebnisse zu dem Schluss: „dass die Wirkungsweise der von den Jugendlichen wahrgenommenen strengen Erziehung ambivalent und vom jeweiligen Kontext“ abhängig ist. Sie wird zum einen entscheidend durch die Konsistenz beziehungsweise Inkonsistenz des elterlichen Erziehungsverhaltens bestimmt. Zum anderen spielt auch das jeweilige Geschlecht der Jugendlichen eine Rolle.

Auf dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen Wirkungsweise strenger Erziehung betrachtet Collmann die Rolle von Mutter- oder Vater-Dominanz in der Familie. Im durchgeführten Fragebogen hatten die Jugendlichen die Möglichkeit die Dominanz von Mutter beziehungsweise Vater in der familiären Hierarchie zu beurteilen. In fast allen untersuchten Teilpopulationen zeigte sich, dass die Verunsicherungs- und Gewaltwerte bei den Jugendlichen aus vaterdominierten Familien am höchsten ausfallen. Jene Jugendlichen, die keinen Elternteil als dominant bezeichneten wiesen dabei die niedrigsten Werte für die Einstellungen und Verhaltensweisen „Verunsicherung“, „befürwortende Gewalteinrichtung“ und „Gewalttätigkeit“ auf: „Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass es zur Vermeidung von Verunsicherung, gewaltbefürwortenden Einstellungen und gewalttätigem Verhalten am adaptivsten ist, wenn Jugendliche ihre Eltern in der Familienhierarchie als gleichberechtigt erleben“ (a. a. O., S. 328).

Laut den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung gibt es auffallende Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Erziehungsstil-Kombinationen. Die Streubreite von Jugendlichen, die sich gewalttätig verhalten haben, reicht: „von 10% in der Gruppe der streng und konsistent erzogenen, die keinen Elternteil als dominant empfinden, bis zu 70% in der Gruppe der lax und inkonsistent

erzogenen bei Dominanz des Vaters“ (ebd.). Auch hier sind geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen. Wobei die Untersuchung keine Erklärungsmuster für diese anbieten kann.

Collmann unterscheidet im Folgenden in Anlehnung an Schmidtchen (1989) zwischen einer normativen und einer emotionalen Komponente des Erziehungsstils. Während sich die bisher angeführten Aspekte: Inkonsistenz, Strenge und Mutter-Vaterdominanz der normativen Komponente zuordnen lassen, die sich auf den Umgang mit Regeln und Normen bezieht, wird die emotionale Komponente als Geborgenheit beziehungsweise emotionaler Rückhalt, den die Jugendlichen in der Familie erfahren, aufgefasst. Je nach Kombination von positiver und negativer Ausprägung der emotionalen und der normativen Komponente werden vier verschiedene Erziehungsstile unterschieden.

- Forderungen werden ohne emotionalen Rückhalt gestellt: Paradoxe Stil
- Es werden keine Forderungen gestellt und es gibt keinen emotionalen Rückhalt: Gleichgültiger Stil
- Es werden keine Forderungen gestellt aber es gibt emotionalen Rückhalt: Naiver Stil
- Es werden Forderungen gestellt und es existiert ein emotionaler Rückhalt: Reifer Stil

Mit diesen Überlegungen im Hintergrund untersucht Collmann das Zusammenwirken von elterlicher Strenge und emotionalem Rückhalt in der Familie. Den Ausgangspunkt stellt hierbei immer die Frage dar, welche Auswirkungen sich durch verschiedene Kombinationen der einzelnen Variablen auf das gewalttätige Verhalten Jugendlicher ergeben. Die Auswertungen wurden für Mädchen und Burschen getrennt vorgenommen.⁴⁰ Der Zusammenhang

⁴⁰ Collmann (1995, S. 330) führt die Prozentangaben für die folgenden Ergebnisse nicht gesondert an, gibt jedoch die Unterschiede in den jeweiligen Prozentwerten mit signifikant mit $p < .01$ im Chi-Quadrat-Test an.

zwischen Erziehungsstil und Gewalttätigkeit, beginnend mit dem niedrigsten Prozentsatz nach Geschlechtern getrennt dargestellt:⁴¹

Mädchen:

Lax und Unterstützung

Streng und Unterstützung

Lax und keine Unterstützung

Streng und keine Unterstützung

Jungen:

Streng und Unterstützung

Lax und Unterstützung

Streng und keine Unterstützung

Lax und keine Unterstützung

In diesen Ergebnissen spiegeln sich die schon weiter oben angeführten Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Wirkungsweise elterlicher Strenge wider.⁴² Collmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bei den Mädchen, im Gegensatz zu den Jungen, nicht der oben als „reif“ bezeichnete Erziehungsstil sondern der als „naiv“ bezeichnete Erziehungsstil in Bezug auf die Gewaltprophylaxe als besonders positiv wirkt. Der gleichgültige und der paradoxe Erziehungsstil gehen hingegen bei beiden Geschlechtern mit den höchsten Gewalttätigkeitsraten einher. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse ist darüber hinaus anzunehmen, dass die emotionale und die normative Komponente des Erziehungsstils keine unabhängigen Faktoren darstellen, sondern in einem (nicht näher untersuchten) Zusammenhang zueinander stehen.

In ihrer Zusammenfassung der erhobenen Daten kommt Collmann (1995, S. 331) zu dem Schluss:

⁴¹ Obwohl die Durchführung der Untersuchung und die Darstellung der Ergebnisse schlüssig und hinreichend theoretisch fundiert sind, ist in Beziehung auf die dargestellten Erziehungsstile, die unzureichende Begriffsdefinition und nicht hinreichende Einschränkung der Bedeutungsvielfalt der verwendeten Begriffe „lax“ und „streng“ zu kritisieren, wiewohl einzuwenden ist, dass Collmann selbst (vgl. 1995, S. 320f.) auf ein Manko der Untersuchung in Hinsicht auf den Begriff „streng“ aufmerksam macht. Die Frageformulierung im verwendeten Fragebogen und getätigte Operationalisierungen legen jedoch den Schluss nahe, dass die oben genannten Begriffe im Sinne des alltäglichen Sprachgebrauchs zu verstehen sind.

⁴² Während Collmann (1995) diese Geschlechtsunterschiede vor allem auf die Auffassungsvarianz des verwendeten Begriffs „Strenge“ zurückführt, lassen sich bei dem Schweizer Kinder- und Jugendpsychologen Dr. Allan Guggenbühl (2006) wissenschaftlich belegte Hinweise darauf finden, dass für Jungen und Mädchen, aufgrund ihrer psychologischen Disposition, unterschiedliche Erziehungsansätze zu entwickeln sind, um geschlechtsspezifischen Gegebenheiten im Erziehungsprozess gerecht zu werden. Dabei kritisiert er Positionen, die Geschlechtseigenschaften allein mit Umwelteinflüssen zu erklären versuchen und betont den Einfluss von biologischen Faktoren.

„(...) dass zur Prävention von gewaltbefürwortenden Einstellungen und gewalttätigen Verhaltensweisen von Jugendlichen ein Erziehungsstil optimal wäre, bei dem die Eltern konsistente, klare Forderungen im Hinblick auf Regeleinhaltung stellen und mit Strenge durchsetzen, während sie gleichzeitig die notwendige emotionale Unterstützung für ihre Kinder bieten und ihnen in ihrer Beziehung untereinander ein demokratisches Modell vorleben.“

Bemerkenswert ist darüber hinaus die ambivalente Wirkungsweise von Strenge bei den Geschlechtern. Während bei Jungen die von ihnen wahrgenommene Strenge einen positiven Einfluss auf die Gewaltprophylaxe hat, wirkt sie sich bei Mädchen negativ aus, wenn sie in Kombination mit einem inkonsistenten Erziehungsstil auftritt. In ihrem Resümee geht Collmann, schlüssig argumentiert und durch empirische Daten belegt, davon aus, dass „Verunsicherung“ ein wichtiges Bindeglied zwischen den Erfahrungen der Jugendlichen mit unkontrollierbaren Sanktionen beziehungsweise doppelbindender Kommunikation von Seiten der Eltern und gewalttätigen Einstellungen und Verhalten darstellt: „Hohe Verunsicherung geht wiederum mit erhöhter Gewaltbefürwortung und Gewalttätigkeit einher“ (ebd.). Unter dem Begriff „Verunsicherung“ werden dabei Handlungsunsicherheit als auch depressiv bzw. ängstlich gefärbte emotionale Reaktionen auf die Tatsache verstanden, dass die Jugendlichen nicht wissen, welche Verhaltensalternativen positive Reaktionen der Eltern auslösen und helfen, etwaige Sanktionen zu vermeiden. Heitmeyer u. a. (1995, S. 162) weisen im Rahmen der genannten Untersuchung einen Zusammenhang zwischen Verunsicherung und Gewalt nach, wobei die Vermutung nahe liegt, dass Gewalt dabei dazu dient, die erlebte Verunsicherung zu kompensieren. Gewalttätige Verhaltensweisen auf Seiten der Akteure sind dabei umso wahrscheinlicher, wenn Verunsicherung auf Einstellungen wie erhöhtes Misstrauen, Abwehr von Kritik und externale Kontrollüberzeugung trifft.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass auf der Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse von einem Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und gewalttätigen Einstellungen und Verhalten ausgegangen werden kann. Sowohl Olweus, als auch Ratzke / Cierpka, ebenso wie Collmann verweisen auf Zusammenhänge zwischen familiären Faktoren, elterlichem

Erziehungsverhalten und gewaltaffinen Einstellungen beziehungsweise Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Elterliches Erziehungsverhalten wird jedoch wiederum von gesellschaftlichen, familiären, ökonomischen und individuellen Gegebenheiten beeinflusst. Diese Einflussfaktoren sind auch bei einer weiteren (sekundären) Sozialisationsinstanz anzunehmen, mit der sich das folgende Kapitel beschäftigt. Gemeint ist die Institution Schule, der in der (westlichen) Gesellschaft eine wesentliche Rolle in Bezug auf Bildung und Erziehung von Heranwachsenden einnimmt. Deshalb ist auch in Bezug auf die Institution Schule zu fragen, welche Bedeutung diesem wesentlichen pädagogischen Handlungsfeld in Bezug auf die Gewaltentwicklung von Kindern und Jugendlichen zukommt.

6 Gewalt in der Schule

Neben der Familie stellt die Schule in der heutigen Gesellschaft eine Institution dar, die von Heranwachsenden in etwa vom 6. bis zum 16. Lebensjahr pflichtgemäß besucht werden muss. Von der Gesellschaft beziehungsweise ihren gesetzlich legitimierten Vertretern beauftragte Lehrpersonen haben die Aufgabe, mit Kindern und Jugendlichen Bildung und Erziehung zu gestalten. Wie im vorangegangenen Kapitel nachgewiesen werden konnte, gibt es Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und gewalttätigen Einstellungen und Verhaltensweisen der von ihnen „erzogenen“ Kinder. Es gilt deshalb vorerst auch hier die Annahme, dass die Institution Schule mit dem ihr inhärenten Erziehungs- und Bildungsauftrag und die in ihr tätigen Wissen vermittelnden Personen gewalttätige Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können. Es wird davon ausgegangen, dass es sich bei den Akteuren und Institutionen, die den Erwerb aggressiver Verhaltensweisen aktiv begünstigen bzw. erschweren, unter anderem auch um die Schule handelt. Dieses Kapitel wird sich mit dem Phänomen der Gewalt an Schulen und den damit zusammenhängenden Implikationen beschäftigen. Es wird untersucht, inwiefern Gewalt und gewalttätiges Verhalten in dieser gesellschaftlichen Institution auftreten und in welche Formen sie gekleidet sind.

6.1 Die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz

Bei der Schule handelt es sich um eine sekundäre Sozialisationsinstanz, die auf den familiären Erfahrungen und Kompetenzen der Heranwachsenden aufbaut (vgl. Melzer / Lenz / Ackermann 2002, S. 848). Als Institution ist die Schule dabei durch gesellschaftliche Funktionszuschreibungen und Aufgabenstellungen gekennzeichnet. Als Hauptfunktionsbereiche können drei Funktionen genannt werden.

Unter die *Qualifikationsfunktion* fallen die Vermittlung von Wissen und allgemeinen Qualifikationen. Diese Funktion hat vor allem auch das Weitergeben von verwertbaren Fachkompetenzen für die späteren Berufssysteme als Ziel.

Bezogen auf die *Selektions- und Allokationsfunktion* geht es um Prüfungen, Bewertungen, den Erwerb von Formalabschlüssen und Berechtigungen. Damit verbunden ist in Folge die Einbindung in die Sozialstruktur und die gesellschaftliche Statuspositionierung.

Unter die dritte Funktion fallen die *Vermittlung von Normen und Werten* im Zuge der sekundären Sozialisation in der Institution Schule. Melzer / Lenz / Ackermann (ebd.) merken in diesem Kontext an, dass das Phänomen der auftretenden Gewalt in Schulen vor allem mit dieser dritten Funktion verbunden ist. Die Entfremdung und Distanz von Schülern zu schulischen Normen und Werten stellt einen zentralen Risikofaktor dar. Hurrelmann (2007, S. 114f.) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass eine solche Entfremdung vor allem durch subjektiv erlebte Ungerechtigkeit ausgelöst wird. Erleben Schüler, dass Normen und Werte, die für alle gleichermaßen gelten sollten, damit ihnen sinnstiftender Charakter zukommt, ungerecht und unfair angewendet werden, so kann es zu einer Abwendung von schulischen Wertstrukturen kommen. Verbale Gewalt und unprofessionelles Verhalten von Seiten der Lehrer, Stigmatisierungsprozesse und Frustrationen können ebenfalls Faktoren darstellen, die zu solch einer Entfremdung beitragen. In Folge findet diese Abwendung oftmals in Schulverweigerung, Schulschwänzen und Nichtbeachtung von Anregungen und Anweisungen der Lehrkräfte ihren Ausdruck (ebd.) Zu beachten ist hierbei jedoch, dass eine klare Abgrenzung und Zuweisung der unterschiedlichen Faktorenebenen nicht durchgängig möglich ist. Die Vermittlungsprozesse von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen bedingen und beeinflussen sich wechselseitig.

6.2 Häufigkeit und Schwere von Gewaltdelikten in der Schule

Im Zusammenhang mit im Schulkontext auftretenden Gewaltdelikten stellt sich nicht nur die Frage nach Ursachen, Erscheinungsformen und Gewalt fördernden Faktoren. Auch die Häufigkeit, mit der Gewaltdelikte in Schulen auftreten, sollte im Mittelpunkt der Fragestellung stehen, erwecken doch mediale Berichterstattung und öffentliche Diskurse den Eindruck, dass ausufernde Gewalt

in Schulen ein alltägliches Phänomen darstellt. Im Folgenden wird deshalb geprüft, inwieweit Gewaltdelikte an Schulen verbreitet sind. In Beziehung auf diese Fragestellung ist jedoch im Vorfeld noch eine für die folgenden Ausführungen wesentliche Unterscheidung zu treffen. Die Unterscheidung zwischen Schülergewalt, also jener Gewalt, die von Schülern ausgeübt wird, darunter fallen zum Beispiel Delikte wie Sachbeschädigungen, Erpressungen und Bedrohungen, und Gewalt, die durch die Institution Schule selbst ausgeübt wird. Im Wesentlichen also eine Unterscheidung, die weiter oben theoretisch bereits vorweggenommen wurde, jene in personelle und institutionelle Gewalt. Die folgende Betrachtung von Gewaltdelikten in der Schule bezieht sich dabei vorerst auf personelle – von Schülern ausgeübte – Gewalt. Die hierbei zur Diskussion kommenden personellen Gewaltformen, die in der Schule in Erscheinung treten, entsprechen dabei im Wesentlichen den weiter oben definierten Gewaltausprägungen der physischen und psychischen Gewalt. Eine besondere Ausprägungsform, die in der Schulgewaltforschung der letzten Jahrzehnte vermehrt ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wurde, stellt dabei eine unter dem Begriff „Bullying“ bezeichnete Gewaltform dar. Der Begriff „Bullying“ umfasst dabei sowohl physische als auch psychische Anteile von Gewalt und charakterisiert Opfer-Täter-Beziehungen, bei denen unterlegene Personen dauerhaft gequält und drangsaliert werden. Zentrale Bestimmungscharakteristik dieser Gewaltform ist dabei, dass Angriffe bzw. Übergriffe wiederholt, dauerhaft und in schädigender Absicht ausgeführt werden.⁴³

Obwohl die Schule als Ort, an dem Gewalt ausgeübt wird, regelmäßig in den Medien vertreten ist, stellt sich die Situation im deutschsprachigen Raum im Vergleich zu den USA, hinsichtlich der auftretenden Erscheinungsformen von Gewalt, anders dar. Im Folgenden wird dabei vor allem auf die Situation in deutschen Schulen eingegangen. Stellt Gewalt in den Schulen der USA ein schwerwiegendes gesellschaftliches Problem dar, so kann in Deutschland nicht

⁴³ Eine umfassende Begriffsdiskussion und Abgrenzung von anderen Gewaltformen bietet Beate Schuster (1999).

von einer Problematik desselben Ausmaßes ausgegangen werden (vgl. Zirk⁴⁴, 1999, S. 64).⁴⁵ Während in Übersee Delikte wie Vergewaltigungen und Morde durchaus keine Ausnahmen darstellen, ist die Gewalt an deutschen Schulen in hohem Ausmaße durch eine Vielzahl von sogenannten (Bagatell-)Störungen gekennzeichnet. Härtere Formen von Gewalt kommen an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland hingegen nur vereinzelt vor. Welche Formen von Gewalt sind es nun, die an deutschen Schulen am häufigsten auftreten? Laut Hanewinkel⁴⁶ und Eichler (1999, S. 53ff.), die in den 90iger Jahren eine umfassende repräsentative Feldstudie⁴⁷ an Schulen in Schleswig-Holstein durchführten, stehen vor allem die Gewalt gegen Schüler und der Schulvandalismus als Gewaltformen an oberster Stelle. Sie kommen in ihrer

⁴⁴ Wolfgang Zirk ist Kriminalhauptkommissar und Dozent für Kriminaltechnik an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege in Berlin, ehemals Jugendbeauftragter im LKA Berlin. Für obige Aussage zieht er Vergleiche der Bundes- und Länderkriminalstatistik heran, in der auch Gewaltdelikte in Schulen erfasst werden (vgl. 1999).

⁴⁵ Diese Aussage trifft auch auf Österreich zu. Heinz Steinert und Inge Karazman-Morawetz kommen in einer 1995 vom Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie in Wien im Auftrag des BMUK durchgeführten Studie zu dem Schluss, dass an österreichischen Schulen vor allem eine „Ruppigkeit und Rüpelhaftigkeit der Sitten“, die „Bereitschaft zu schimpfen und zu stänkern“ sowie „Rücksichtslosigkeit und Konkurrenz“ verbreitet sind (vgl. online im WWW unter URL: www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/Gewalterfahrungen_Studie_Steinert.pdf [Stand: 01. 06. 2008]).

⁴⁶ Dr. Reiner Hanewinkel ist diplomierte Psychologe und leitet zurzeit das Institut für Therapie und Gesundheitsforschung IFT-Nord bei dem es sich um eine gemeinnützige Forschungs- und Dienstleistungsgesellschaft, die 1990 gegründet wurde und mit der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel kooperiert, handelt. Die Arbeitsschwerpunkte des Instituts liegen in der angewandten medizinischen und psychologischen Forschung und Ausbildung sowie in der Förderung der öffentlichen Gesundheitspflege (vgl. online im WWW unter URL: <http://www.ift-nord.de> [Stand: 23. 07. 2007]). Die Ergebnisse der zitierten Studie wurde gemeinsam mit Dr. Dorette Eichler, ebenfalls Psychologin, in dem von Dr. Mechthild Schäfer, tätig an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie, herausgegebenen Buch „Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen“ veröffentlicht.

⁴⁷ Bei der zitierten Studie (1999) handelt es sich um einen Gutachtenauftrag des Kultusministeriums des Landes Schleswig-Holstein, der in Zusammenarbeit mit dem Institut für Therapie und Gesundheitsforschung (IFT-Nord) bearbeitet wurde. Der Auftrag führte zu einer umfangreichen deskriptiven Feldstudie, in deren Rahmen die Verbreitung unterschiedlicher Aggressionsformen in schleswig-holsteinischen Schulen untersucht wurde. Dabei wurden 559 Lehrkräfte (inkl. Schulleiter), 637 Eltern und 1186 Schüler befragt. Von den befragten Schülern waren 603 (51,2%) männlich und 575 (48,8%) weiblich. Der Altersdurchschnitt bei den Schülern lag dabei bei 12,6 Jahren. Wie bei den meisten Studien über das Phänomen Gewalt an Schulen handelt es sich um eine quantitative (Querschnitt-)Analyse der Verbreitung des Problems Gewalt an Schulen mit dem Ziel, eine Datenbasis über das Ausmaß von Gewalt und Aggression an Schulen Schleswig-Holsteins zu generieren. Die Befragung erfolgte schriftlich mittels standardisierter Fragebögen, insgesamt wurden 59 öffentlich allgemein- und berufsbildende Schulen einbezogen.

Studie zu dem Schluss, dass sich folgende Rangordnung physischer Gewalterscheinerungen festlegen lässt:

1. Gewalt gegen Schüler,
2. Gewalt gegen Sachen und
3. Gewalt gegen Lehrkräfte

Als kritischste Zeit für Gewaltausübung wird in oben angeführter Untersuchung dabei von allen Befragten die Pause genannt, gefolgt vom Schulende und dem Schulbeginn. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass es auch während der Unterrichtszeiten und in Freistunden Gewaltakte zu verzeichnen gibt. Die dominierenden Formen der Gewalt sind nach Aussagen der befragten Schüler verbale und nonverbale Aggressionen. Darunter fallen das Verspotten, Beschimpfen und Auslachen von Mitschülern und das Benutzen gemeiner Ausdrücke und Gesten. 46,6% der befragten Schüler gaben an, dass z.B. die Benutzung gemeiner Ausdrücke oft bzw. sehr oft zu beobachten ist. Verbale Gewalt zeigt sich dabei schulübergreifend als Alltagsphänomen, das eng mit physischer Gewalt zusammenhängt, ist sie doch häufig Auslöser für handgreifliche Auseinandersetzungen. Das Ausmaß tätlicher, also physischer Gewalt unter Schülern ist hingegen deutlich geringer. Klewin / Tillmann / Weingart⁴⁸ (2002, S. 1093), die Ergebnisse aktueller wissenschaftlicher Studien zur Gewaltsituation an deutschen Schulen miteinander vergleichen, kommen in Bezug auf die aktuelle Situation zum gleichen Ergebnis:

⁴⁸ Dipl. päd. Gabriele Klewin war von 1998 bis 2000 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld im Projekt „Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Frauen- und Geschlechterforschung und Forschung zu Gewalt an Schulen (vgl. 2002).

Dr. päd. Klaus-Jürgen Tillmann ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld und wissenschaftlicher Leiter der Laborschule. Seine Arbeitsschwerpunkte sind empirische Schul- und Sozialisationsforschung sowie Schul- und Unterrichtstheorie (vgl. 2002). Wesentliche Veröffentlichungen: Sozialpädagogik in der Schule (1976), Sozialisations-theorien – eine Einführung (12. Aufl. 2002), Schüलगewalt als Schulproblem (zusammen mit G. Holtappels u.a., 1999).

Dipl. Psychologin Gail Weingart ist Psychologin und Lehrerin. Sie studierte in Berlin, Harvard und Bielefeld und hat mehrjährige Lehrerfahrungen an Schulen in den USA und Deutschland. Zurzeit ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule der Universität Bielefeld und führt u. a. schulische Evaluation durch (vgl. 2002).

„Aus diesen Schüler- und Lehrerbefragungen wird deutlich, dass die besonders ‚harten‘, besonders spektakulären, überwiegend auch strafrechtlich relevanten Delikte recht selten vorkommen: schwere Körperverletzungen, Erpressungen, Bandenschlägereien sind nach wie vor seltene Ereignisse in deutschen Schulen. Schusswaffen befinden sich nur extrem selten in Schülerhänden, und Tötungsdelikte waren bis 1999 völlig unbekannt. (...) Zugleich stimmen aber alle Untersuchungen darin überein, dass verbale Attacken, dass Beschimpfungen und Beleidigungen zwischen Schüler(innen) im Schulalltag weit verbreitet sind.“

In der von Hanewinkel und Eichler durchgeführten Studie gaben jedoch immerhin ein Siebtel der Schüler an, physische Gewalt oft bzw. sehr oft zu erleben. Sanders / Krannich⁴⁹ (vgl. 2002, S. 61) gehen mit dem Verweis auf verschiedene Studien (u.a. Bündel & Hurrelmann, 1994 und Olweus, 1996) davon aus, dass ca. 5-10% der Schulkinder in Täter/Opfer-Konflikte verwickelt sind. Jeder zehnte Schüler ist Attacken und Verfolgungen durch Mitschüler ausgesetzt.

Eine Antwort auf die Frage, ob die Gewalt an Schulen in den letzten Jahren und Jahrzehnten zugenommen hat, ist nicht eindeutig zu geben. Zwar lassen Medienberichte und schockierende Vorfälle wie Amokläufe an Schulen den Eindruck entstehen, dass die Gewalt an Schulen eskaliert, wissenschaftlich gesehen ist diese Frage, nicht zuletzt auf Grund von methodologischen und konzeptionellen Schwierigkeiten, jedoch strittig (vgl. Klewin / Tillmann / Weingart, 2002; Hurrelmann / Bründel, 2007). Für den Bereich der „alltäglichen“ Gewalt, wie zum Beispiel verbale und körperliche Übergriffe, lassen sich nur schwer wissenschaftlich belegbare Aussagen treffen, da es sich bei den Studien, wie den oben zitierten, die sich mit Gewalt an Schulen befassen, zu einem überwiegenden Teil um Querschnittstudien handelt. Im Unterschied zu Längsschnittstudien ist es dabei jedoch nicht möglich, belegte Aussagen über zeitliche Verläufe zu tätigen. Klewin u. a. (2002) haben für den deutschen Raum lediglich drei (regional begrenzte) Studien finden können, die eine

⁴⁹ Dipl. Pädagoge Martin Sanders und Dipl. Psychologin Sabine Krannich waren als wissenschaftliche Mitarbeiter von Prof. Manfred Cierpka (siehe oben) in der Abteilung Psychosomatik und Psychotherapie der Universität Göttingen, Schwerpunkt Familientherapie tätig. Unter der Leitung von Prof. Cierpka wurden von einem Forschungsteam im Rahmen des Projekts „Kinder und Gewalt“ praxisorientierte Zugangs- und Interventionsmöglichkeiten für Familien mit Kindern, die aggressives Verhalten zeigen entwickelt (vgl. 2002). Als theoretische

Längsschnittperspektive auf Gewaltphänomene eröffnen. Diese kommen jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen. Auch wenn für den zeitlichen Verlauf keine eindeutigen Aussagen getroffen werden können, ist Hanewinkel / Eichler (1999, S. 62), die in oben zitierter Studie zu folgendem Fazit kommen, zuzustimmen:

„Letztlich verdeutlichen die Ergebnisse dieser Untersuchung, dass der Handlungsbedarf sowohl in der Prävention von Gewalt jeglicher Form als auch in der Klärung von Risikofaktoren für die Entwicklung von Gewalt an Schulen groß ist. Dies steht ungeachtet der Tatsache, ob das Gewaltausmaß gestiegen ist oder nicht.“

Bei Hurrelmann / Bründel (2007, S. 102) lassen sich außerdem Hinweise darauf finden, dass nicht so sehr das Ausmaß von Gewalt an den Schulen bedenkenswert sei, kommen doch fast alle vorliegenden Studien zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Schüler weder gewalttätig noch gewaltbereit ist. Vielmehr sind es die qualitative Veränderung von Gewalthandlungen, sinkende Hemmschwellen bei einem kleinen Teil der Schülerschaft und der Umgangston unter Schülern und auch gegenüber der Lehrerschaft und Erwachsenen, die beunruhigen und – im Zusammenspiel mit der gängigen Medienberichterstattung – zu einer Beschäftigung mit dieser Thematik Anlass geben:

„Wenn also von einer nennenswerten Zunahme der Gewalthandlungen in Schulen insgesamt gesehen nicht gesprochen werden kann, so prägt dennoch die kleine und insgesamt angewachsene Gruppe der gewalttätigen Schülerinnen und (vor allem) Schüler das Bild von Schule in der Öffentlichkeit, wird von den Medien aufgegriffen, dramatisiert und führt dadurch zur Beunruhigung von Eltern und Lehrern.“ (a. a. O., S. 103)

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass verbale Gewalt ein Alltagsphänomen in Schulen darstellt, das Ausmaß physischer Gewalt unter Schülern hingegen deutlich geringer ist. Dennoch gibt es eine kleine Gruppe von Schülern, die durch gewalttätige Handlungen auffallen und regelmäßig in Opfer- und Täterkonflikte involviert sind. Es ist anzumerken, dass die Schule in Deutschland nur vereinzelt Tatort von schwerwiegenden Gewalttaten ist, auch wenn diese umso mehr Resonanz in den Medien finden. Auch wenn schwerwiegende Gewalttaten nur vereinzelt auftreten, stellt die weit verbreitete verbale Gewalt sowie die vorhandene physische Gewalt ein ernstzunehmendes Phänomen dar, dem es auf

den verschiedensten Ebenen zu begegnen gilt. Es muss davon ausgegangen werden, dass Kinder, die durch aggressives Verhalten auffallen, eine Belastung für andere ins Schulsystem eingebundene Kinder und Erzieher darstellen.

6.3 Die Institution Schule als Produzentin von Gewalt

Wie im vorhergegangenen Kapitel nachgewiesen wurde, ist die Schule eine gesellschaftliche Institution in der Gewalt und Aggression in verschiedenen Facetten auftreten können. Im Folgenden wird geklärt, welche Faktoren und Einflüsse innerhalb der Institution Schule gewaltbereites Verhalten in der Schule begünstigen. Hier ist es notwendig, zwischen der Ebene der gewaltbereiten Schüler und der Ebene von institutionellen Faktoren, die ein solches Verhalten begünstigen, zu unterscheiden. Auf der Ebene der gewaltbereiten Schüler kann davon ausgegangen werden, dass Gewalt in die Schule importiert wird. Die Ursachen der Gewalttätigkeit stehen dabei mit individuellen, familiären und gesellschaftlichen Faktoren (s.o.) in Zusammenhang.

„Kinder, die bis zu ihrem Schuleintritt – aus verschiedenen Gründen – gelernt haben, ihre Probleme und Konflikte nicht sozial kompetent, sondern durch aggressives Verhalten zu lösen, zeigen diese ungünstigen Verhaltensweisen wahrscheinlich auch in der Schule.“ (Sanders / Krannich, 2002, S. 61)

Auf diese individuellen, familiären und gesellschaftlichen Faktoren wird hier nicht mehr näher eingegangen, da sie bereits weiter oben ausführlich dargestellt und diskutiert wurden. Es lassen sich jedoch eine Reihe von Hinweisen finden, dass die Schule als Institution selbst, durch die ihr eigene Struktur, strukturelle Gewalt auf Schüler ausübt (Bärsch, 1983; Valtin, 1955, zit. nach Sanders / Krannich 2002, S. 61; Hurrelmann, 2007). Durch dieses strukturell inhärente Gewaltpotenzial kann die Schule auch als Produzentin von Gewalt gesehen werden. Schulische Interaktionsprozesse tragen zu aggressivem und gewaltbareitem Verhalten von Schülern bei: „Übertragen auf die Bildungsinstitution Schule kann der Begriff [„strukturelle Gewalt“, d. Verf.] verwendet werden, um in kritischer Absicht auf die soziale Ungerechtigkeit der Machtverhältnisse zwischen Lehrkräften und Schülerschaft hinzuweisen“ (Hurrelmann, 2007, S. 21). Da die individuellen, familiären und gesellschaftlichen

Faktoren abgeklärt wurden, werden nachfolgend vor allem die der Schule eigenen Gewaltstrukturen und Faktoren untersucht, die zu aggressivem und gewaltbereitem Verhalten in der Schule beitragen. Als Bestandteile von struktureller Gewalt an Schulen sind dabei die Institutionalisierung der Schule, der Leistungsanspruch ohne individuelle Förderung, die ständige Beurteilung sowie die mit der Schulstruktur verbundenen Ausleseprozesse zu nennen (vgl. Sanders / Krannich, 2002, S. 61ff.).

6.4 Gewaltfördernde Faktoren im Schulalltag

„Die Ausgangspunkte für Gewaltentstehung innerhalb der Institution Schule finden sich in Schulorganisation, Sozialklima und in den personalen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern.“ (Hurrelmann, 2007, S. 131)

Wie bereits oben aufgezeigt wurde, liegen die Risikofaktoren für die Entstehung von Gewalt auf verschiedenen Ebenen. In einem ersten Schritt werden nun jene Faktoren auf der Ebene der Schulorganisation und des Sozialklimas diskutiert, die zu aggressivem und gewaltbereitem Verhalten von Schülern beitragen.

6.4.1 Schulisches Leistungsversagen

Werden Schüler als „leistungsschwach“ bewertet, kann es zu einer Beeinträchtigung in der Entwicklung des Selbstwertgefühls kommen. Die negativen Beurteilungen durch Lehrer, schlechte Noten, Klassenwiederholungen und Schulwechsel können aggressives Verhalten verursachen beziehungsweise auslösen. In solchen Fällen dient aggressives Verhalten von Schülern in erster Linie der Verteidigung und Kompensation. Es wird eingesetzt, um das negative Selbstwertgefühl anzuheben. Darüber hinaus beeinflussen die Benotungen während der Schulzeit in einem erheblichen Ausmaß die späteren beruflichen und sozialen Lebenschancen der Kinder und dienen dem Ausleseprozess. Ebenso können Langeweile und Unterforderung von Schülern sowie psychosoziale Auffälligkeiten beziehungsweise Anpassungsstörungen (vgl. Remschmidt, 1992, S. 164ff.) zu schulischem Leistungsversagen führen und in Folge Risikofaktoren von Gewalt darstellen.

6.4.2 Vernachlässigung der kindlichen Bedürfnisse

Sanders / Krannich (2002, S. 62) weisen darauf hin, dass schulisches Lernen in den meisten Fällen auf den passiven und reproduktiven Erwerb von Wissen beschränkt ist, wobei sie nicht hinreichend definieren, was sie unter „fest umrissenen“ Lerninhalten verstehen:

„Die Vernachlässigung der kindlichen Bedürfnisse beginnt mit der Einschränkung ihres natürlichen Bewegungsdrangs und des individuellen Lerntempos durch den 45–Minuten-Rhythmus und endet bei fehlender Mitbestimmung über Lerninhalte und Formen ihrer Vermittlung. (...) Überwiegend sollen fest umrissene, meist im Frontalunterricht dargebotene Lerninhalte, die für SchülerInnen oft keinen Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit aufweisen, kognitiv und damit einseitig angeeignet und verarbeitet werden.“

Hingegen wird einer anschaulichen und sinnlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit in der Schule kaum Platz eingeräumt. Ebenso ist wenig Raum für eine Reflexion von individuellen Erlebnissen und Erfahrungen vor dem Hintergrund fachspezifischer Themen und aktueller Problemlagen vorhanden. Insbesondere werden folgende Faktoren von Schülern und Experten als Gewalt fördernd angegeben:

- Zu wenig individuelle Förderung von Lernprozessen
- Die geforderten Leistungen sind zu weit von den persönlichen Bedürfnissen der Schüler entfernt
- Eintöniger und gleichmäßiger Unterrichtsverlauf
- Wenig Möglichkeiten sich eigenständig mit Lerninhalten und Lernverfahren auseinander zu setzen

6.4.3 Konkurrenz statt sozialer Kompetenz

Die Schule als sozialer Erfahrungsraum hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Kinder und Jugendliche verbringen mehr Zeit als früher in dieser sekundären Sozialisationsinstanz (vgl. Sanders / Krannich 2002, S. 62). Durch die oben angeführten Faktoren wie der bestehenden Leistungsorientierung und dem Ausleseprozess wird die Konkurrenz unter den Schülern gefördert. Dies führt zu Entsolidarisierung und Vereinzelung von Schülern. Der Ausbildung

sozialer Fertigkeiten und kommunikativer Kompetenzen wird hingegen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Vor allem für Kinder und Jugendliche, denen durch ihr Familiensystem keine oder nur geringe soziale Kompetenzen vermittelt wurden, ist die Schule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum von Bedeutung. Hier wäre die Institution Schule gefordert Erziehungs- bzw. Sozialisationsdefizite auszugleichen.

„Wird Gewalt als Ausdruck fehlender sozialer Kompetenz bzw. als Hinweis auf das Fehlen individueller Möglichkeiten zur Bewältigung und Verarbeitung psychisch belastender Situationen (...) verstanden, dann werden die besonderen Möglichkeiten und die Verantwortung der Schule als Erfahrungsraum deutlich.“ (Sanders / Krannich, 2002, S. 62)

6.4.4 Schulklima

Für die Abnahme von Gewalt an Schulen spielt die Atmosphäre, die an einer Schule herrscht, eine entscheidende Rolle (a. a. O., S. 63). Folgende *sozial-ökologische Faktoren* wirken sich dabei auf das Schulklima positiv aus:

- Kooperative Umgangsformen
- Ein hohes Maß an Identifikations- und Gestaltungsmöglichkeiten für Schüler und Lehrer
- Rückgang der Schülerzahl pro Klasse
- Möglichkeiten zur räumlichen und baulichen Schulgestaltung
- Untergliederung der Schulen in kleine Einheiten
- Die Einrichtung von Kaffees und Ruhezonen mit sozialer Betreuung

Neben der Ebene der Schulorganisation und des Sozialklimas, wie oben dargestellt, bilden die personalen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern einen Ausgangspunkt für die Gewaltentstehung innerhalb der Institution Schule (vgl. Hurrelmann 2007, S. 121-132). Aggressives und gewaltbereites Verhalten von Kindern und Jugendlichen muss deshalb auch im Kontext schulischer Interaktionsprozesse betrachtet werden. Besonders inkompetentes Lehrerverhalten im Sinne eines pädagogisch inkongruenten und inkompetenten Verhaltens stellt hier einen wichtigen Risikofaktor dar (vgl. a. a. O. S. 121).

6.5 Das Lehrerverhalten als Auslöser von Gewalt

„Wenn Lehrkräfte bereit sind zu handeln, Probleme und Konflikte wahrzunehmen, ein Klima der Verständigung zu schaffen, den Schülern Grenzen zu setzen und dabei respektvoll mit ihnen umzugehen sowie auch die Elternverantwortung einzufordern und mit ihnen zusammenzuarbeiten, dann kann es gelingen, den Anteil an Gewalt, den die Schule als System produziert, zurückzudrängen.“ (Hurrelmann, 2007, S. 132)

Implizit wurden im vorhergegangenen Kapitel bereits Faktoren genannt, die die Annahme zulassen, dass auch das Lehrerverhalten eine wichtige Rolle in Bezug auf die Entstehung von Gewalthandlungen in der Schule einnehmen kann. In Anlehnung an das Kap. 5 stellt sich die Frage, inwieweit es in der Institution Schule - ebenso wie beim elterlichen Erziehungsverhalten in der Institution Familie - entscheidend ist, wie kongruent und kompetent Erzieher in der Schule mit ihren Schülern interagieren und inwieweit diese Interaktionsprozesse Gewalt fördern oder hemmen können. Fuchs / Lamnek / Luedtke / Baur⁵⁰ (2005) weisen darauf hin, dass Gewalt als Verarbeitung von Schüler-Lehrer-Interaktionen ein Tabuthema darstellt, obwohl vorliegende deskriptive Ergebnisse darauf hinweisen, dass Lehrgewalt gegen Schüler keine vernachlässigbare Größe darstellt. Vor allem „Machtmissbrauch“ stellt laut Krumm⁵¹ (1998) eine zentrale Kategorie von Lehrgewalt dar. Fuchs u. a. (a. a. O., S. 41) zitieren aus einer von Krumm und Weiß (2000) durchgeführten qualitativen Erhebung unter 3.000 Studenten in Deutschland, Österreich und der Schweiz bei der ca. vier Fünftel der

⁵⁰ Prof. Dr. Marek Fuchs ist an der Universität Kassel tätig. Am Institut für Soziologie hat er eine Professur für empirische Sozialforschung inne (vgl. online im WWW unter URL: <http://cms.uni-kassel.de/index.php?id=7468> [Stand: 06. 08. 2007]). Gemeinsam mit PD. Dr. Jens Luedke (Oberassistent am Lehrstuhl für empirische Sozialforschung, Katholische Universität Eichstätt, Ingolstadt) und Prof. Dr. Siegfried Lamnek (Lehrstuhl für Soziologie an der Universität Eichstätt) erfolgte eine Reihe von Forschungsprojekten zum Thema „Gewalt an Schulen“. Der in oben zitierte Studie verwendete Gewaltbegriff umfasst dabei schwerpunktmäßig die physische, psychische und verbale Gewalt von Schülern gegen Schule, Mitschüler und Lehrer. Gewalt an Schulen wird in erster Linie als soziales, situations- und kontextabhängiges Phänomen betrachtet. Persönlichkeitsspezifische Merkmale von Tätern und Opfern werden hingegen in weit geringerem Ausmaß berücksichtigt. Der Studie liegt eine repräsentative Befragung von 4.523 Schülern (paper & pencil) an allgemein- und berufsbildenden Schulen zugrunde (vgl. 2005).

⁵¹ Em. Univ. Prof. Dr. Volker Krumm war ordentlicher Professor am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg. Des Weiteren leitete er die Abteilung für Bildungsforschung und Pädagogische Beratung. Einer seiner Forschungsschwerpunkte stellt unter anderem der Machtmissbrauch von Lehrern dar (vgl. 1998).

Studenten Kränkungserfahrungen angaben. Zentrale Gründe für solche Erfahrungen waren ungerechte Leistungsbeurteilungen (willkürliche Notengebung, unklare Leistungsanforderungen, leistungsfremde Faktoren, Verfahrensfehler, Vorurteile, Vergeltung), die im Sinne des oben angeführten Terminus „Machtmissbrauch“ zusammengefasst wurden. Zwei Drittel derjenigen, die über ungerechte Noten berichteten, gaben an, dass eine ungerechte Notengebung wiederholt auftrat, drei Zehntel von ihnen schätzten die erfahrenen Kränkungen dabei als mittelschwer bis schwer ein. Krumm (1998, S. 284) verweist auf eine von ihm 1997 durchgeführte repräsentative Fragebogenuntersuchung, bei der 17% der Schüler angaben, in den letzten vier Wochen von Lehrern „ungerecht behandelt“, „gekränkt“ oder „geärgert“ worden zu sein. Obwohl also Lehrgewalt, vor allem im Sinne von Machtmissbrauch und verbalen Übergriffen in der Schulpraxis nicht selten auftritt und ein Einfluss des Lehrerverhaltens auf das Gewalthandeln von Schülern anzunehmen ist, stehen Datenprobleme einer weiter gehenden Erfassung im Wege (vgl. Fuchs u. a., 2005, S. 41f.), da von Lehrern, aus Furcht vor sozialen Folgen, Angaben zu genanntem Phänomen weitgehend vermieden werden. Auch ist anzumerken, dass die aus Schülerstudien gewonnenen Angaben verzerrungsanfällig sind (eigenes Problemverhalten wird oft verzerrt erinnert oder dargestellt) und auch hier Einschränkungen der Datenqualität anzunehmen sind. Dass unangemessenes und inkompetentes Lehrerverhalten ein Auslöser von Schülergewalt sein kann, bleibt durch diese Einschränkungen jedoch unbestritten. Hurrelmann (ebd.) zählt mit dem Verweis auf Sprague und Walker (2005) folgende Faktoren des Lehrerverhaltens auf, die die Entwicklung von antisozialem und aggressivem Verhalten bei Schülern begünstigen können:

- Schlechte Unterrichtsqualität;
- Überwiegend strafendes Verhalten in der Klassenführung von Lehrern;
- keine ausreichende Würdigung von prosozialem Verhalten von Schülern;
- keine Stärkung von Eigenverantwortung der Schüler für ihr Verhalten;
- unklare Regeln und Erwartungen bezüglich des wünschenswerten Verhaltens;

- wenig Hilfestellung für Problemschüler;
- aggressives und entwürdigendes Verhalten von Lehrkräften;
- Uneinigkeit und mangelnde Abstimmung unter den Lehrkräften im Kollegium.

Faktoren wie „keine ausreichende Würdigung von prosozialem Verhalten von Schülern“ und „unklare Regeln und Erwartungen bezüglich des wünschenswerten Verhaltens“ verweisen auch hier auf die Bedeutung eines kompetenten Erziehungsstils, oder in Abwesenheit eines solchen, auf die negativen Auswirkungen, die durch inkompetentes Lehrerverhalten hervorgerufen werden können. Sanders und Krannich (2002, S. 64f.) unterscheiden zwischen der individuellen und der interpersonellen Ebene, auf der Konflikte zwischen Lehrern und Schülern auftreten können. Implizit greifen sie dabei auf psychologische Persönlichkeitsentwicklungstheorien sowie psychologische und soziologische Interaktionstheorien zurück, um Beziehungsdynamiken zwischen Lehrern und Schülern zu beschreiben und Erklärungsansätze anzubieten.⁵² Zur individuellen (Persönlichkeits-)Ebene zählen sie Interaktions- und Beziehungsmuster, Fähigkeiten und Schwächen von Lehrern und Schülern, die aggressives Verhalten auf Seiten der Kinder und Jugendlichen bedingen beziehungsweise fördern. So könnten beispielsweise Lehrer, geprägt durch ihre eigene Sozialisation auf bestimmte kindliche Verhaltensweisen pädagogisch ungünstig reagieren und aggressives Verhalten von Schülern auslösen oder begünstigen. Auf der interpersonellen Ebene steht die Interaktion zwischen den Schülern und Lehrern im Vordergrund. Durch das Zusammentreffen von verschiedenen Faktoren kann es zu negativen Interaktionskreisläufen zwischen Lehrern und Schülern kommen.

„Zeigt sich beispielsweise ein Kind im Unterricht sehr lebhaft, stört den Unterricht etc. (möglicherweise um Aufmerksamkeit zu erhalten) könnte das den Lehrer dazu (ver)führen, dem Kind negative Eigenschaften zuzuschreiben, es ständig zu ermahnen und damit in den Mittelpunkt zu rücken. Das Kind, das wiederum die Abneigung und Vorbehalte des Lehrers spürt und gleichzeitig durch die Aufmerksamkeit ‚belohnt‘ wird,

⁵² Zu gängigen Interaktionstheorien, die soziale Interaktionsprozesse in der Schule erklären und darstellen können vgl. Minsel und Roth (1978).

reagiert daraufhin verstärkt mit unerwünschtem, unsozialem Verhalten im Unterricht.“ (Sanders / Krannich, a. a. O., S. 64)

Ebenso verweisen Sanders u. a. (ebd.) auf das bereits oben angeführte Machtgefälle zwischen Lehrern und Schülern, das Schüler in ihren Möglichkeiten auf Lehrer Gewalt angemessen zu reagieren, einschränkt. Zum gleichen Ergebnis kommen Krumm und Weiß (zit. nach Fuchs u. a., 2005, S. 42). In der bereits oben angeführten Studie gaben über zwei Fünftel derjenigen, die Kränkungen erfahren hatten an, nichts dagegen unternommen zu haben, weil es ihnen nichts genützt hätte. Drei Zehntel befürchteten, alles wäre im Fall einer Intervention ihrerseits noch schlimmer geworden, drei Zehntel wussten nicht, was sie hätten unternehmen sollen und ein Viertel traute sich nicht. Die Autoren merken an, dass dies alles Begründungen von Ohnmächtigen seien, die das Machtgefälle der Lehrer-Schüler-Beziehung widerspiegeln. Die „Schülerinnen und Schüler fühlen sich hilflos gegenüber einem definitionsmächtigen, verbal kompetenteren Erwachsenen, der sie vor Altersgleichen erniedrigt“ (Fuchs u. a., 2005, S. 41).

Bezieht man oben vorgestellte lerntheoretische Theorien in die bisherigen Überlegungen und Darstellungen ein, so ist über das bisher festgehaltene hinaus anzunehmen, dass Pädagogen in der Schule überdies eine Vorbildfunktion und Modellfunktion ausüben. Fuchs u. a. (a. a. O., S. 42) verweisen in diesem Zusammenhang und vor dem Hintergrund der Tatsache, dass vor allem physische Gewalt überproportional häufig von Männern ausgeübt wird, darauf, dass vor allem männliche Lehrer mit ihrem Verhalten Schülern „Männerbilder“ vorleben. Sind diese durch eine erhöhte Gewaltbereitschaft und Gewaltaktivität geprägt, erfahren (männliche) Schüler von Lehrerseite keine Motivation, eigenes Gewaltverhalten zu verändern oder zu reflektieren. Bezieht man überdies Erkenntnisse der Frustrations-Aggressions-Hypothese (siehe oben) in die bisherigen Überlegungen ein, so ist es zulässig zu dem Schluss zu kommen, dass bei Schülern „Verärgerung, Frustration, Wut über ein entwürdigendes Lehrerverhalten in den Versuch münden, die eigene Männlichkeit zu bewahren, trotz eines relativen Mangels an Mitteln, sich effektiv zu behaupten; bei einer Einbindung in ein Milieu, das (körperliche) Gewalt positiv sanktioniert, bildet die körperliche Gewalt ein derartiges Mittel, sich zumindest temporär durchzusetzen und Überlegenheit subjektiv-erfolgreich herzustellen (...)“ (ebd.). Überdies kann

die Etikettierung und Stigmatisierung von Schülern durch Lehrer vor der gesamten Klasse zu einer Reduktion ihres Selbstwertgefühls, zu Ausgrenzungsmechanismen und damit zu einer höheren Wahrscheinlichkeit der Gewaltausübung führen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl in dieser Arbeit angeführte theoretische Modelle, als auch vorliegende Forschungsergebnisse den Schluss zulassen, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung einen deutlichen, wenngleich nicht unbedingt unmittelbaren Einfluss auf das Gewaltverhalten von Schülern ausübt. Lehrerverhalten bleibt sozial nicht ohne Folgen. Neben oben genannten Faktoren wie z.B. Schulklima, dem Leistungsaspekt und institutionellen Rahmenbedingungen kommt dem Machtmissbrauch durch erwachsene Bezugspersonen eine nicht unwesentliche Bedeutung zu. Machtmissbrauch in Form von verbalen Übergriffen von Lehrern, die auf die soziale Integration, die Identität oder Integrität von Schülern zielen, hinterlassen bei diesen Spuren. Übermäßig restriktives sowie autoritär-disziplinierendes Lehrerverhalten, Inkongruenz und Machtmissbrauch durch Lehrpersonen tragen zu einem Gewalt fördernden Sozialklima in Schulen bei.

7 Präventive Gewaltvorbeugung im Erziehungskontext

Im vorangegangenen Kapitel wurde argumentativ nachgewiesen, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung einen Einfluss auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Schülern ausübt. Ebenso verhält es sich mit der Eltern-Kind-Beziehung im familiären Kontext. In diesem Kapitel werden zwei Konzepte beschrieben, die, im Sinne einer präventiven Gewaltvorbeugung im Erziehungskontext, in den Institutionen Familie und Schule Anwendung finden könnten. Zum einen handelt es sich um das Erziehungskonzept von Anne-Marie und Reinhard Tausch⁵³, zum anderen um die Methode der gewaltfreien Kommunikation (GFK), die von Marshall B. Rosenberg⁵⁴ entwickelt wurde. Da beide Ansätze auf die Grundüberlegungen der Humanistischen Psychologie aufbauen, beinhaltet dieses Kapitel außerdem eine Einführung in deren Humanistisch-Psychologische Grundlagen. Die Ideengeschichte, das Menschenbild und die wesentlichen programmatischen Aussagen der Humanistischen Psychologie werden eingangs kurz beschrieben. Bezug nehmend auf aktuelle Befunde aus der pädagogischen Präventionsforschung, wird im Anschluss diskutiert, inwieweit sich beide Konzepte zur Anwendung im schulischen Kontext eignen und welche Implikationen damit einhergehen.

⁵³ Dr. rer. nat. Reinhard Tausch studierte und promovierte in Psychologie an der Universität Göttingen. Von 1961 – 1964 war er Leiter des Forschungsinstituts PH Kettwig in Duisburg. Seit 1965 hat er eine Professur für Psychologie an der Universität Hamburg inne (inzwischen Professor emeritus). Tausch ist ein Wegbereiter der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie in Deutschland (vgl. online im WWW unter URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Reinhard_Tausch [Stand: 08. 08. 2007]).

⁵⁴ Dr. Marshall B. Rosenberg promovierte 1961 als klinischer Psychologe an der University of Wisconsin-Madison. Er ist Gründer und Direktor des gemeinnützigen „Center for Nonviolent Communication“ (CNVC). Dort leitet er den Trainingsbereich. Seine Reputation beruht vor allem auf der Entwicklung des Konzeptes der Gewaltfreien Kommunikation (GFK), dem u. a. Erkenntnisse der klientenzentrierten Gesprächstherapie und Überlegungen Gandhis zur Gewaltfreiheit zugrunde liegen (vgl. 2001).

7.1 Die Humanistische Psychologie und ihre ideengeschichtlichen Bezüge

„Alleine habe ich keine Hoffnung, meiner Einsamkeit zu entkommen. Der Stein hat keine Hoffnung, etwas anderes zu sein als Stein. Aber durch Zusammenwirken fügt sich einer zum anderen und wird zum Tempel.“
(Antoine de Saint-Exupéry)

Die Humanistische Psychologie wird von Vertretern dieser psychologischen Denkrichtung häufig als „Dritte Kraft“ oder als „Dritte Revolution“ innerhalb der Wissensdisziplin Psychologie bezeichnet. Diese beiden Begriffe verweisen dabei auf drei verschiedene konzeptionelle Revolutionen in der Psychologie. Neben der Humanistischen Psychologie als „dritter Kraft“ stehen die Psychoanalyse (bzw. Tiefenpsychologie) und der Behaviorismus. Gemeinsam ist diesen drei Denkrichtungen, dass sie die wissenschaftlichen Grundlagen und Denkmodelle ihrer Zeit erschütterten.

Die Entstehungsgeschichte der Humanistischen Psychologie nahm in den fünfziger und sechziger Jahren des vorhergegangenen Jahrhunderts ihren Ausgang. Durch ihre Unzufriedenheit mit bestehenden Konzepten und Strukturen der akademischen Psychologie angeregt, entwickelten namhafte amerikanische Psychologen (u. a. Abraham Maslow, Charlotte Bühler, Carl Rogers) neuartige theoretische und praktische Konzeptionen. Die weltanschaulichen Wurzeln dieser Konzeptionen liegen dabei vor allem in philosophischen Entwürfen wie dem Existentialismus (Sartre, Heidegger), in der Phänomenologie (Husserl) sowie der funktionellen Autonomie (Allport) begründet. Ebenso beeinflusste die Gestaltpsychologie (Wertheimer, Köhler), die dialogische Philosophie (Buber), die Gestalttherapie (Perls) und die organismische Psychologie (Goldstein) die Ideengeschichte der Humanistischen Psychologie. Robert Hutterer⁵⁵ (1998) bezeichnet den ideengeschichtlichen Kontext der Humanistischen Psychologie als einen „Verdichtungsprozeß vielfältiger Einflüsse“ und führt über die bisher

⁵⁵ Dr. phil. Robert Hutterer ist außerordentlicher Universitätsprofessor und derzeit stellvertretender Leiter des Institutes für Bildungswissenschaften an der Universität Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen die humanistische Pädagogik und Sozialpädagogik sowie im

angeführten Konzepte hinaus eine Vielzahl von unterschiedlichen Strömungen, Gruppierungen bzw. Personen an, von denen „(...) Einflüsse mit unterschiedlicher Gewichtung für die paradigmatische Diskussion der Humanistischen Psychologie“ (a. a. O., S. 134) ausgegangen sind.

Die Bezeichnung „Humanistische Psychologie“ für die Bewegung der „Dritten Kraft“ stand dabei nicht von Anfang an fest, sondern wurde mit der Herausgabe des 1961 erschienen „Journal of Humanistic Psychology“ und der Gründung der „American Association of Humanistic Psychology“ (AAHP) - unter dem Vorsitz von Abraham Maslow - geprägt (vgl. Quitmann⁵⁶, 1991, S. 25). Nach ihrer „Geburtsstunde“ und den „Kinderjahren“ in den Vereinigten Staaten erreichte die Humanistische Psychologie Ende der sechziger Jahre schließlich auch Deutschland und Europa.

7.2 Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie

Einleitend ist festzustellen, dass es nicht zulässig ist von einem einheitlichen Menschenbild auszugehen, auf das sich alle Vertreter der Humanistischen Psychologie in gleicher Weise beziehen. Wiewohl es unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der anthropologischen Voraussetzungen der verschiedenen Ansätze der humanistischen Psychologie gibt, besteht jedoch weitgehend Einigkeit über die spezifische Bedeutung eines Menschenbildes für psychologische Forschung und Praxis. Namhafte Vertreter der Humanistischen Psychologie wie z.B. Bühler und Allen haben immer wieder auf die Bedeutsamkeit eines reflexiven Umgangs mit einem solchen hingewiesen (vgl. Hutterer, 1998, S. 127). Das Formulieren und Herausarbeiten des Menschenbildes Human- und Sozialwissenschaftlicher Ansätze wird als Basis jeglicher wissenschaftlicher Tätigkeit in eben diesen Wissenschaftsdisziplinen angesehen.

Besonderen den Forschungsschwerpunkt der personenzentrierten und klientenzentrierten Psychotherapie (vgl. 1998).

⁵⁶ Dr. phil. Helmut Quitmann absolvierte die Studien der Psychologie und der Erziehungswissenschaften an der Universität Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen vor allem die theoretische Auseinandersetzung mit humanistischer und kritischer Psychologie. Insbesondere die Relevanz psychologischer Theorien und Konzepte für die Praxis (v. a. Lehrerfort- und Weiterbildung, Organisationsentwicklung) steht dabei im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Neben Lehraufträgen an Hochschulen in Berlin und Reutlingen ist Quitmann im Bereich der Organisationsentwicklung tätig (vgl. 1991).

Auch wenn sie nicht explizit zur Sprache kommen, so beeinflussen anthropologische Grundannahmen die Forschung und die Bildung von Theorien. Jede psychologische Schule verfügt über ihre eigenen Annahmen über das anthropologische Sein des Menschen, jede Philosophie wiederum ist an kulturell-historische Bezüge und Gegebenheiten rückgekoppelt.

Trotz zum Teil unterschiedlicher anthropologischer Konzeptionen können folgende vier allgemeine Merkmale als wesentliche Aspekte des humanistisch-psychologischen Menschenbildes genannt werden (Völker⁵⁷, 1980 zit. nach: Hutterer, 1998, S. 130f.):

Autonomie und soziale Interdependenz. Damit ist die Fähigkeit des Menschen bezeichnet, sich trotz einer Gebundenheit in biologische und emotionale Abhängigkeit in Richtung Beherrschung der Umwelt und Unabhängigkeit von äußerer Kontrolle zu bewegen. Autonomie ist dabei die Kehrseite der Eigenverantwortlichkeit als Moment der Freiheit, die jedoch immer auch bezogen ist auf die Gemeinschaft (Gruppe, Familie, Gesellschaft). Autonomie und soziale Interdependenz stehen somit in einem unauflösbaren Wechselverhältnis.

Selbstverwirklichung. Das Moment der Selbstverwirklichung bezieht sich auf die Tendenz, neben homöostatischen Aktivierungsformen (Reduktion von Bedürfnisspannung zugunsten eines Gleichgewichtszustandes) anti-homöostatischen Strebungen zu folgen (Neugierverhalten, schöpferische Eigenaktivitäten), also solchen, die im Prinzip auch auf die Aufhebung eines Gleichgewichtszustandes, auf Erhöhung der Unsicherheit und der Risikobereitschaft gerichtet sind. Goldstein, Rogers und Maslow haben dieses Moment besonders betont.

⁵⁷ Prof. Dr. Ulrich Völker ist seit 1979 Professor für Psychologie an der Evangelischen Fachhochschule Berlin. Von 1978 bis 1982 war er Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Humanistische Psychologie. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen Stressbewältigung, Gesundheitsprävention sowie Selbst- und Fremdmanagement im betrieblichen Bereich. Außerdem widmet er sich der Kommunikationsförderung in sozialen Berufen (vgl. online im WWW unter URL: <http://www.evfh-berlin.de/evfh-berlin/html/oe/mitarbeiter/haupt-voelker-ulrich.asp> [Stand: 13. 08. 2007]).

Ziel und Sinnorientierung. Mit der Ziel- und Sinnorientierung des Menschen wird ein Merkmal angesprochen, das die Fähigkeit eines Richtungsbewusstseins in vielfältigen Abstufungen aufgreift. Bedeutungen, Werte, die über die unmittelbare materielle Existenz hinausgehen, symbolisch vermittelte Sinngehalte, die in Verbindung mit vorhandenen Strebungen neue Motivationsquellen darstellen, die das Handeln leiten.

Ganzheit. Mit diesem Merkmal wird ein Gegenpol zur analytisch-zergliedernden bzw. atomistischen Betrachtung aufgestellt. Den Menschen als Ganzheit im Blick zu behalten, bedeutet dabei, seine verschiedenen Seiten, Aspekte, Ebenen und Prozesse gleichzeitig als Bestandteile einer Einheit und in ihren Wechselbezügen zu untersuchen. Im Prinzip bedeutet die Betonung der Ganzheit, den Menschen als differenzierte Einheit zu sehen (z.B. seine kognitiv-intellektuellen, emotionalen und sozialen Prozesse, um nur eine Möglichkeit der Differenzierung zu nennen).

Neben den oben angeführten Merkmalen finden ebenso die *Beziehungsfähigkeit* bzw. *Beziehungsgebundenheit* des Menschen und die „(...) besondere Plastizität des Menschen in Verbindung mit seiner Innerlichkeit und Subjektivität sowie seiner äußeren Ausdruckskraft“ (Hutterer, 1998, S. 131) in Ansätzen der Humanistischen Psychologie besondere Beachtung. Ebenso verhält es sich mit dem „Problem der Angst als Phänomen menschlichen Daseins“ (a. a. O., S. 132). Hutterer (a. a. O., S. 129) sieht wesentliche Aspekte eines humanistischen Menschenbildes außerdem in den *vier Grundtendenzen des Lebens* (C. Bühler⁵⁸) aufgeführt:

⁵⁸ Charlotte Bühler war eine deutsche Psychologin. Sie war Mitbegründerin der Humanistischen Psychologie. Bühler widmete sich vor allem der Erforschung der Kinderpsychologie. Außerdem begründete die Wissenschaftlerin eine Schule experimenteller Forschungsarbeit auf der Basis von Jugendtagebüchern und Verhaltensbeobachtungen ("Wiener Schule"). Darüber hinaus war sie an der Entwicklung einer Reihe von Entwicklungs- und Intelligenztests für Kleinkinder beteiligt. Sie hatte mehrere Professuren an verschiedenen Universitäten (u. a. Universität Wien) inne (vgl. online im WWW unter URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Charlotte_B%C3%BChler [Stand: 16. 08. 2007]).

1. die Tendenz, persönliche Befriedigung in Sexualität, Liebe und Anerkennung des Ichs zu suchen;
2. die Tendenz zur selbstbeschränkenden Anpassung um der Zugehörigkeit und Sicherheit willen;
3. die Tendenz zur schöpferischen Expansion;
4. die Tendenz zur Integration und Aufrechterhaltung der inneren Ordnung.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Humanistische Psychologie über ein umfassend konstruiertes Menschenbild verfügt, das versucht den charakteristisch menschlichen Bedingungen gerecht zu werden. Emotionale, kognitive und soziale Prozesse werden ebenso erfasst wie intentionale und schöpferische Strebungen. Im Gegensatz zur triebtheoretischen Auffassung wird der Mensch nicht als von Trieben und Instinkten gesteuertes Wesen konstruiert, sondern es stehen menschliche Fähigkeiten wie Eigenverantwortlichkeit, Selbstreflexivität und Beziehungsfähigkeit im Mittelpunkt des humanistischen Menschenbildes.⁵⁹ Die Ganzheit und Unmittelbarkeit des Menschen werden ebenso wie seine Fähigkeit äußere und innere Wirklichkeiten symbolisch darzustellen, hervorgehoben. Ebenfalls findet die Entwicklungsfähigkeit des Menschen Berücksichtigung.

7.3 Programmatische Aussagen der Humanistischen Psychologie

Wie bereits weiter oben erwähnt, war es unter anderem die Unzufriedenheit mit den bestehenden akademisch-psychologischen Konzepten, die Vertreter der Humanistischen Psychologie anregte, eine neue wissenschaftliche und methodische Orientierung zu entwerfen. In Abgrenzung zur „traditionellen Psychologie“ entwarfen sie ein System, das zwar nicht geschlossen ist, jedoch über ausreichend charakterisierbare Merkmale verfügt, die es von anderen Systemen abgrenzen. Im Gegenentwurf zur „traditionellen Psychologie“ mit den

⁵⁹ Die Betonung des positiven Kerns der menschlichen Natur und das Interesse für ein „geglücktes Menschsein“ zog Vorurteile und Kritik an der Humanistischen Psychologie nach sich, sie fröne einem sozialen Romantizismus und tendiere zu anthropologischer Irrationalität. Zu der Diskussion des humanistisch-psychologischen Menschenbildes in Bezug auf die Frage nach der menschlichen Destruktivität vgl. Hutterer (1998, S. 420-430).

Schwächen wie „(...) Karrierismus, Mittelzentrierung, übermäßige Vorsicht, ein passives Menschenbild, Abstraktheit und ein dominierendes Interesse an Verallgemeinerungen“ assoziiert wurden (vgl. Hutterer, 1998, S. 17), entstand ein Entwurf, der durch gegenteilige Eigenschaften charakterisiert wurde. Der Schwerpunkt der Humanistischen Psychologie liegt auf der erlebenden Person und auf spezifisch menschlichen Fähigkeiten wie Kreativität, Wertsetzung und Selbstverwirklichung. Hutterer (a. a. O. S. 18) weist darauf hin, dass mit dem „Erleben als Ausgangspunkt beim Studium des Menschen“ weitgehende praktische und theoretische Implikationen verbunden sind, werden doch theoretische Erklärungen und auch sichtbares Verhalten auf das Erleben bezogen. Auch in Hinsicht auf wissenschaftliche Fragestellungen und Forschungsmethoden wurden neue Sichtweisen und Vorgehensweisen entworfen. Im Jahr 1964 formulierte James F. T. Bugental⁶⁰ eine Reihe von Prinzipien, die sich auf das Menschenbild und auf eine wissenschaftliche und methodische Orientierung der Humanistischen Psychologie beziehen. Unter der Überschrift „Basic Postulates and Orientation of Humanistic Psychology“ fasste Bugental dabei jene fünf Prinzipien zusammen, die sich auf die Beschaffenheit des Menschen beziehen (Bugental, 1964, zit. nach Hutterer, 1998, S. 19f.):

1. Das menschliche Wesen ist mehr als die Summe seiner Teile. Trotz der Wichtigkeit der Kenntnis seiner Einzelfunktionen, hat die Einzigartigkeit des Menschen als Ganzheit und Organismus Vorrang. Das „Person-Sein“ des Menschen steht im Mittelpunkt.
2. Menschliches Existieren vollzieht sich in zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Humanistische Psychologie studiert den Menschen in seinem zwischenmenschlichen Potential, als soziales Wesen und nicht isoliert von seinen sozialen Bezügen.
3. Der Mensch lebt bewusst. Ein Wesensmerkmal des Menschen ist es, daß er bewusst leben kann, dass er Bewusstheit über sich selbst

⁶⁰ Der Psychologe James F. T. Bugental war der erste Präsident der Association for Humanistic Psychology (AHP). Er formulierte eine Reihe von Merkmalen, die eine ideelle Basisorientierung und Grundpostulate der Humanistischen Psychologie darlegen (vgl. online im WWW unter URL: http://en.wikipedia.org/wiki/James_Bugental [Stand: 22. 08. 2007]).

(Selbstbesinnung) erreichen kann, unabhängig davon, wie viel dem Bewusstsein jeweils zugänglich ist. Diese Möglichkeit des bewussten Erlebens ist Grundlage und Voraussetzung dafür, menschliche Erfahrungen (eigene und fremde) überhaupt verstehen zu können.

4. Der Mensch ist in der Lage zu wählen und zu entscheiden. Unabhängig von der Diskussion, ob der menschliche Wille frei ist, ist die Möglichkeit der Wahl ein phänomenologisches Faktum. Dadurch kann der Mensch sein aktuelles So-Sein, den aktuellen Zustand überschreiten und sich wandeln.
5. Der Mensch lebt intentional (zielgerichtet und zielorientiert). Der Mensch lebt ausgerichtet auf Ziele und Werte oder hat eine gerichtete Orientierung, die einen Teil seiner Identität bildet. Diese Gerichtetheit kann klar, komplex oder paradox sein, sie wird jedoch als ein spezifisch menschliches Merkmal gesehen.

Unter der Überschrift „Orientation of Humanistic Psychology“ verfasste Bugental (ebd.) Prinzipien einer wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung, die eine wissenschaftsphilosophische Grundorientierung und ihre Postulate beschreibt:

1. Im Mittelpunkt der Humanistischen Psychologie steht der Mensch. Das heißt, dass Forschung von Menschen über Menschen und für Menschen durchgeführt wird. Die Humanistische Psychologie wendet sich damit gegen den wissenschaftlichen Anspruch auf ein starres Objektivitätsideal in Verbindung mit einem Distanzpostulat.
2. Für die Humanistische Psychologie sind Sinn und Bedeutung von Fragestellungen wichtiger als Forschungsmethoden oder methodische Prozeduren. Die Notwendigkeit der Entwicklung und Anwendung von Forschungsmethoden wird zwar gesehen, geht aber nicht auf Kosten von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen.
3. Die Humanistische Psychologie strebt eher persönliche als unpersönliche Überprüfung von Aussagen an. Die Bedeutung von statistischen Methoden oder experimentellen Verfahren wird nicht geleugnet, aber als das letzte und unersetzliche Überprüfungskriterium gilt die reflektierte persönliche

Erfahrung. Dazu ist die gründliche und differenzierte Erforschung der eigenen Erfahrung notwendig.

4. Die Humanistische Psychologie akzeptiert den Relativismus aller Erkenntnis. Das bedeutet, dass jegliches Wissen relative Bedeutung hat, wandlungsfähig und wandlungsbedürftig ist. Dies soll eine Aufforderung sein, das kreative Potential des Menschen zur Veränderung und Ausweitung des Wissens auszuschöpfen.
5. Die Humanistische Psychologie vertraut weitgehend auf die phänomenologische Orientierung. Ausgangspunkt und Grundlage jeglichen Wissens sind die unmittelbare Erfahrung und das unmittelbare Erleben.
6. Die Humanistische Psychologie lehnt die Beiträge anderer Perspektiven nicht ab, sondern versucht sie zu ergänzen und stellt sie in eine breitere Konzeption menschlicher Erfahrung. Dieser Grundsatz drückt einerseits das Moment der Methodentoleranz und andererseits das Moment der Integration aus. Wissen und Erfahrung sollen aus verschiedenen Quellen und über verschiedene Methoden aufeinander bezogen und integriert werden.

Nimmt man die Annahmen und Erkenntnisse der humanistischen Psychologie ernst und anerkennt ihr Gedankengut zur Beschaffenheit des Menschen, zum Wert subjektiver Erfahrung sowie zur Relativität jeden Wissens, so erschließen sich wesentliche Werte, auf die ein Erziehungskonzept, das humanistisch-psychologisch fundiert ist, aufbauen kann. Im Mittelpunkt einer solchen Konzeption werden der Mensch und seine sozialen Beziehungen stehen. Die Befähigung zu eigenständiger und selbst bestimmter Lebensbewältigung werden wesentliche Erziehungsziele darstellen.

7.4 Das Erziehungskonzept von Tausch und Tausch

Im Folgenden wird das Erziehungskonzept von Tausch & Tausch beschrieben. Es wird dargestellt, zu welchen Schlüssen die beiden Forscher gelangt sind und welches Verständnis von Erziehung ihrem Konzept zugrunde liegt. Außerdem

werden die Kernannahmen und -aussagen des Erziehungskonzeptes von Tausch & Tausch erläutert und wesentliche Begriffe geklärt. Es wird untersucht, welche Vorstellung Tausch & Tausch mit Erziehung(sprozessen) verbinden und welche erzieherischen Verhaltensweisen demnach eine Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu freien Individuen, die ihre Wahl- und Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen, fördern.

Die unten zitierte Textpassage, die wesentliche Kernannahmen des Konzeptes von Tausch & Tausch wiedergibt, lässt erkennen, welche Hauptfragestellung Tausch & Tausch in ihren Forschungen verfolgen und welche damit verbundenen Wertauffassungen von ihnen vertreten werden. Zur Beantwortung der Eingangsfragestellung halten sie dabei empirische Methoden für angemessen, da diese „(...) die Prüfung und Klärung von Vermutungen und Behauptungen (Hypothesen), die Forscher oder Praktiker äußern“, ermöglichen. Diese Vorgehensweise ermöglicht theoretische „(...) Aussagen über das seelische Geschehen, die mit größerer Wahrscheinlichkeit zutreffen“ (ebd.).

„Die Hauptfragestellungen der Erziehungs-Psychologie sind: Wie können Lehrer, Erzieher und Eltern wichtige seelische Vorgänge der persönlichen Entwicklung und des fachlichen Lernens von Kindern und Jugendlichen fördern? Diese Fragestellungen hängen teilweise mit Wertauffassungen zusammen: Welche persönliche Entwicklung wird angestrebt? Welche seelischen Vorgänge werden als bedeutungsvoll angesehen? Welche sollen durch die Begegnung mit dem Lehrer und Erzieher gefördert werden?

Unsere Wertauffassungen hierzu sind:

- Selbstbestimmung, Achtung der Person, Förderung der seelischen und körperlichen Leistungsfähigkeit sowie soziale Ordnung sind psychosoziale Grundwerte eines humanen Zusammenlebens von Menschen, in der Partnerschaft, in Betrieben, in der Politik und auch im befriedigenden Zusammenleben von Erwachsenen mit Jugendlichen.
- Als sehr wertvoll für die persönliche Entwicklung sehen wir u. a. folgende seelische Vorgänge an: Wahrnehmungslernen, Selbstachtung und günstiges Selbstbild, klärende Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben einschließlich der ethisch-religiösen Wertauffassungen sowie die Bewältigung von Streß-Belastungen“. (Tausch & Tausch, 1991, S. 9)

Die nachstehende Beschreibung des Erziehungskonzeptes von Tausch & Tausch orientiert sich an der Gliederung der obigen Textpassage. Eingangs wird untersucht, welche Vorstellung von Erziehung Tausch & Tausch vertreten. Darauf folgend werden die zentralen Wertauffassungen beschrieben, die diesem Konzept zugrunde liegen. Anschließend werden diejenigen seelischen Vorgänge erläutert, die nach den Erkenntnissen von Tausch & Tausch eine zentrale Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung einnehmen. Abschließend werden jene Dimensionen im Verhalten von Eltern und Erziehern ergründet, die nach dem vorliegenden Konzept Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung fördern. Fortwährend wird dabei der Bezug zu den Erziehungskontexten Schule und Familie hergestellt.

7.4.1 Definition von Erziehung nach Tausch und Tausch

„Erziehung ist ein gegenseitig befriedigendes, das bedeutsame Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung förderndes Zusammenleben von Menschen. Personen mit vielfältigen Erfahrungen, gewissen Fähigkeiten, mit Zeit und Interesse sind bemüht, durch ihre eigene Person jüngere oder andere Personen zu fördern und ihnen zu helfen, zu lernen und sich fortzuentwickeln. Und zwar in Richtung der psychosozialen Lebenswerte und in Richtung wesentlicher psychischer Grundvorgänge. Den konkret gelebten zwischenmenschlichen Beziehungen kommt hierbei eine hohe Bedeutung zu. Sie sind zu einem wesentlichen Teil Erziehung.“ (Tausch, 1991, S. 28f.)

Wie oben bereits erwähnt wird im Folgenden untersucht, welches Verständnis Tausch & Tausch von Erziehung haben. Für Tausch & Tausch steht dabei nicht der Begriff „Erziehung“ im Vordergrund sondern der Aspekt eines „gegenseitig befriedigenden humanen Zusammenlebens“ und „der Förderung von Personen“ (ebd.). In der Tradition humanistisch-psychologischer Ansätze wird dabei der Qualität von zwischenmenschlichen Beziehungen eine wesentliche Bedeutung zugemessen. Beruht die Beziehung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen auf bestimmten Qualitäten, profitieren beide davon und können ihre Persönlichkeit weiter entwickeln: „Es ist also eine helfende, erleichternde und fördernde Beziehung von Erwachsenen zu Jugendlichen. (...) Je offener, gleichwertiger, echter und gegenseitig verstehend sowohl Erwachsene als auch Jugendliche sind,

um so mehr wird auch die Persönlichkeit von Erziehern und Lehrern durch ihr Zusammensein mit Jugendlichen gefördert.“ (a. a. O., S, 29)

Da es sich bei Erziehung um einen intentionalen Vorgang handelt, der sich immer auch auf Werte und Ziele bezieht, ist die Tätigkeit von Erziehern (bewusst oder unbewusst) von Wertauffassungen beeinflusst. Aufgrund dieses Sachverhalts und in der Tradition der Humanistischen Psychologie argumentierend, betonen Tausch & Tausch die Reflexion von Wertauffassungen, die erziehungspsychologische Fragestellungen beeinflussen.⁶¹

Für Tausch & Tausch stehen dabei nicht so sehr abstrakte Erziehungsideale oder Ziele im Vordergrund. Erziehungsziele, die Persönlichkeitscharakteristika betreffen werden tendenziell negativ beurteilt (vgl. a. a. O. S. 19). Die Leitlinien für die Tätigkeit von Erziehern bilden nach Tausch & Tausch *vier psychosoziale Grundwerte* menschlichen Zusammenlebens. Zu der Abkehr von ideellen Erziehungszielen sahen sich Tausch & Tausch dabei unter anderen durch diese Überlegung veranlasst:

„Zu dieser Suche nach Grundwerten menschlichen Zusammenlebens wurden wir besonders durch folgendes veranlaßt: Die Herausstellung und Anerkennung hoher Ideale, Werte und Ziele verhindert oft nicht inhumanes Verhalten. Hunderttausende von Menschen wurden zu vielen Zeiten verfolgt, gequält und getötet, unter Berufung auf hohe politische, religiöse oder ethische Ideale.“ (a. a. O. S. 20)

Die folgenden vier psychosozialen Grundwerte, die im folgenden Kapitel ausführlicher erläutert werden, werden von Tausch & Tausch als bedeutsamer eingestuft als hohe Erziehungsziele und ideale Persönlichkeitsmerkmale:

- Selbstbestimmung einer Person
- Achtung der Person
- Förderung der seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit einer Person
- Soziale Ordnung

⁶¹ Siehe Eingangszitat.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Qualität von Beziehungen eine wesentliche Rolle für Erziehung, wie sie von Tausch & Tausch verstanden wird, spielt. Mehr noch: konkret gelebte Beziehungen sind zum Teil Erziehung. Erziehungsziele werden hingegen tendenziell kritisch beurteilt. An die Stelle von auf Persönlichkeitscharakteristika ausgerichteten Zielen treten bei Tausch & Tausch deshalb vier psychosoziale Grundwerte (s. u.).

7.4.2 Zentrale Wertauffassung bei Tausch & Tausch

In diesem Kapitel wird im Besonderen auf die zentrale Wertauffassung eingegangen, die im vorigen Kapitel kurz dargestellt wurde. Wie bereits erwähnt nehmen klar definierte Wertannahmen eine zentrale Rolle im Konzept von Tausch & Tausch ein. Den oben dargestellten Begriffen „Selbstbestimmung“, „Achtung der Person“, „Förderung der seelischen und körperlichen Funktions- und Leistungsfähigkeit“ und dem „Grundwert der sozialen Ordnung“ kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Unter dem Grundwert „*Selbstbestimmung*“ wird dabei der Wunsch von Menschen nach freier Lebensführung verstanden. Im Konzept von Tausch & Tausch ist dies ein zentraler Wert für all jene Menschen, die sich nicht-diktatorische Lebensformen wünschen. Es bedeutet frei zu sein von Zwang und Dirigierung durch andere, frei zu sein von Angst, Unterdrückung und auch von erheblichen inneren und äußeren Beeinträchtigungen (vgl. a. a. O., S. 21). Selbstbestimmung ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der Freiheit einer Person alles zu tun. Die anderen 3 psychosozialen Grundwerte schränken den Grundwert Selbstbestimmung ein: „Selbstbestimmung bedeutet nicht Freiheit für eine Person, alles zu tun. Die Freiheit wird eingeschränkt durch die 3 anderen psychosozialen Grundwerte“ (ebd.).⁶² Umgelegt auf Schulen und Familien kann die Selbstbestimmung für Jugendliche in:

⁶² Ebenso wie bei der Freiheit von Angst, Furcht, Demütigung und Missachtung (s. u.), betonen Tausch & Tausch im Zusammenhang mit der „Einschränkung der Freiheit“ die Selbstbestimmung des Individuums: „So kann jede heranwachsende Person lernen, persönliche Freiheit verantwortlich und sinnvoll ohne Beeinträchtigung der Achtung und Rechte anderer zu nutzen sowie über sich und sein Leben selbst zu bestimmen.“ (ebd.).

- Freiheit der Äußerung eigenen Fühlens und Denkens, sofern andere hierdurch nicht gedemütigt und in ihrer seelischen Funktionsfähigkeit beeinträchtigt werden;
- weitgehender Freiheit von fortlaufender Dirigierung und Fremdbestimmung ihrer Tätigkeit durch Lehrer und Eltern;
- Freiheit von Angst, Furcht, Demütigung und Missachtung der eigenen Person durch andere, bestehen.

Tausch & Tausch (vgl. ebd.) betonen, dass Erzieher aufgefordert sind, möglichst behutsam mit Einschränkung und Dirigierung in Form von Befehlen, Anordnungen und Vorschriften umzugehen. Im Schulunterricht sind die Kleingruppenarbeit und die selbst gewählte Einzelarbeit dem Frontalunterricht ~~zu~~ vorzuziehen. Außerdem kommt der Förderung einer selbständigen Wertebildung bei Jugendlichen und der Förderung des Wahrnehmens eigenen Erlebens und der Auseinandersetzung damit eine erhebliche Bedeutung zu.

Der Grundwert *Achtung der Person* bezieht sich auf „die Achtung der seelischen und körperlichen Unversehrtheit einer Person, die Achtung der weitgehend grundsätzlichen Gleichwertigkeit von Personen, unabhängig von Alter, sog. sozialem Status, Beruf oder Rasse“ (a. a. O., S. 22). Des Weiteren bezieht dieser Wert das Recht von Personen auf die Befriedigung von wesentlichen seelischen und materiellen Bedürfnissen ein. Bezogen auf Schule und Familie bedeutet dieser Grundwert, dass Erwachsene aufgefordert sind, demütigende oder missachtende Aussagen und Verhaltensweisen zu unterlassen, sowie auf ihre und die seelische Gesundheit der Heranwachsenden Rücksicht zu nehmen.

Der Grundwert *Förderung der seelischen und körperlichen Funktions- und Leistungsfähigkeit* bezieht sich auf die Förderung von Fähigkeiten, die es jungen Menschen ermöglichen, die Erfüllung von eigenen Lebensbedürfnissen und Wünschen, durch eigene Arbeit, sicherzustellen. Eine seelische und körperliche Funktionsfähigkeit befähigt Heranwachsende, qualifizierte Leistungen zu

erbringen, um eigene und bei Bedarf auch gemeinnützige Bedürfnisse befriedigen zu können. Unter die Förderung von seelischer und körperlicher Funktions- und Leistungsfähigkeit zählen für Tausch & Tausch (ebd.):

- Selbstachtung und günstiges Selbstkonzept, Offensein für das eigene Erleben und aktive Auseinandersetzung damit;
- Funktionsfähigkeit zu befriedigenden förderlichen zwischenmenschlichen Beziehungen, charakterisiert durch Achtung-Wärme, einführendes Verstehen sowie Echtheit;
- Beruflich-fachliche Kompetenz, also relevante Kenntnisse und Fertigkeiten in dem ausgeübten Beruf.

Bezogen auf die Schule als Bildungsinstitution bedeutet dies, dass alle Unterrichtsinhalte darauf zu prüfen sind, inwiefern sie für die spätere Berufstätigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung der überwiegenden Mehrheit von Schülern bedeutend sind. Die Gestaltung von Unterrichtseinheiten sollte unter dem Gesichtspunkt erfolgen, inwieweit sie beiträgt, die körperlich-seelische Funktionsfähigkeit zu erhalten oder zu fördern. Statt der Förderung von egozentrischem Ehrgeiz sollten prosoziale Verhaltensweisen, statt dem Auswendiglernen, die kognitive Bewältigung komplexer Aufgaben gefördert werden (vgl. a. a. O., S. 24).

Der *Grundwert der sozialen Ordnung* ergibt sich für Tausch & Tausch (vgl. a. a. O., S. 25) aus der Wahrnehmung, dass Gemeinschaften eine gewisse Ordnung und Regelung ihres sozialen Zusammenlebens benötigen. Die Grundwerte Selbstbestimmung und Achtung der Person sollten durch soziale Regelungen gewährleistet sein.⁶³ Tausch & Tausch betonen die Notwendigkeit, Kinder schon im Kindergarten zur Selbstbestimmung anzuregen und Formen von sozialer Kooperation mit anderen erfahrbar zu machen: „Diese tagtägliche Erfahrung von

⁶³ Tausch & Tausch (vgl. 1991, S. 25) führen hierbei nicht an, dass im Umkehrschluss die Grundwerte „Selbstbestimmung“ und „Achtung der Person jedes einzelnen“ der jeweiligen Regelung sozialen Zusammenlebens als Kernwerte zugrunde liegen müssen.

persönlicher Freiheit, aber auch von Akzeptierung sozialer Regelungen ist sehr wichtig für das spätere befriedigende Zusammenleben von Gruppen.“ (ebd.) Nach den Erkenntnissen von Tausch & Tausch erleichtern diese grundlegenden Lernprozesse die selbstverständliche und einsichtsvolle Annahme von sozialen Ordnungen.

Tausch & Tausch (ebd.) schlagen vor, das menschliche Zusammenleben in Familien und Schulen nach der Einschätzung der 4 Grundwerte zu evaluieren. Entscheidend wäre dabei, dass die 4 Grundwerte möglichst gleichzeitig auftreten und gleichwertig ausgeprägt sind. Auf die Ergebnisse einer solchen Evaluierung könnten in Folge notwendige Veränderungsschritte aufbauen.

Neben den 4 Grundwerten werden im Konzept von Tausch & Tausch gewissen „*seelischen Grundvorgängen (Prozeßqualitäten)*“ als Werte in der täglichen Erziehung, eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Wie im Eingangszitat bereits angeführt, sind dies vor allem förderliches Wahrnehmungslernen einer Person, Selbstachtung einer Person und günstiges Selbstbild sowie Offensein einer Person für das eigene Erleben und das Auseinandersetzen damit. Tausch & Tausch (vgl. a. a. O., S. 26) kritisieren in diesem Zusammenhang, dass Erziehung und Unterrichtung von Jugendlichen meist auf statische Endziele hin ausgerichtet sind. Diese liegen oft in einer fernen Zukunft und es ist nie sicher, ob, beziehungsweise inwiefern sie überhaupt erreicht werden können z.B. berufliche „Position“ oder Reifezeugnis. Im Gegensatz dazu betonen Tausch & Tausch den Prozesscharakter von Erziehung. Die folgende Textpassage bringt diesen Ansatz, anhand eines anschaulichen Beispiels verständlich gemacht, zum Ausdruck:

„Erzieher setzen gleichsam junge Läufer auf ferne Endziele an, die diese in Jahren oder Jahrzehnten erreichen sollen. Ihre Erziehung dient weitgehend diesen Endzielen. Was aber wenn die Läufer diese Endziele erreicht haben? Oder wenn sie diese nicht erreichen? (...) Wir sehen es als viel wesentlicher an, wenn Erzieher großes Gewicht legen würden auf die Art des Laufens ihrer jungen Läufer, etwa ob diese entspannt, unverkrampft, ökonomisch laufen und dabei offen für ihre Erfahrungen sind.“ (ebd.)

Umgelegt auf den Schulunterricht ist es zum Beispiel nicht nur wichtig, ob Endziele (z. B. Beherrschung von bestimmten mathematischen Aufgaben) erreicht

wurden. Ebenso wichtig ist für Tausch & Tausch die Frage wie gelernt, gearbeitet und gedacht wurde, d.h. welche gefühlsmäßigen, kognitiven und sozialen Erfahrungen die Lernenden dabei gemacht haben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Tausch & Tausch reflektiert mit den ihren Konzepten zugrunde liegenden Werten umgehen. Zum einen sind dies Werte, die die psychosoziale Gesundheit der Heranwachsenden gewährleisten und fördern und an die Stelle von auf Persönlichkeitscharakteristika zielende Erziehungsziele treten. Zum anderen stellt der Prozesscharakter der Erziehung selbst, also die Konzentration auf die Person mit ihrem Erleben und ihren Erfahrungen im Gegensatz zu einer allein auf starre Endziele ausgerichteten Erziehung, einen zentralen Wert im Erziehungskonzept von Tausch & Tausch dar.

7.4.3 Wahrnehmungslernen, Selbstachtung / Selbstkonzept und offenes Auseinandersetzen mit dem eigenen Erleben

Dieses Kapitel widmet sich jenen seelischen Vorgängen (s. o.), denen im Konzept von Tausch und Tausch eine besondere Bedeutung zukommt und die eine Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu freien Individuen, die ihre Wahl- und Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen, fördern. Im Wesentlichen sind dies Wahrnehmungslernen, Selbstachtung und Selbstkonzept sowie offenes Auseinandersetzen mit dem eigenen Erleben.

Unter *Wahrnehmungslernen* wird der Umstand verstanden, dass die Art des gegenwärtigen und zukünftigen Erlebens und Verhaltens von Kindern und Jugendlichen dadurch beeinflusst wird, was sie bei anderen Personen wahrnehmen.⁶⁴ Für Lehrer und Eltern ergibt sich dadurch: „Wenn sie sich selbst (...) so verhalten, wie sie dies bei Kindern und Jugendlichen anstreben, dann können sie bedeutsam das persönliche und fachliche Lernen von Kindern und Jugendlichen fördern“ (Tausch & Tausch, 1991, S. 31). Der Vorbildwirkung von Pädagogen kommt damit eine zentrale Rolle zu. Wenn Erwachsene die oben

⁶⁴ Diese Annahme von Tausch & Tausch stützt sich auf die Erkenntnisse der sozial-kognitiven Lerntheorie und damit verbunden dem Lernen am Modell (s. o.).

beschriebenen Grundwerte zwischenmenschlichen Zusammenlebens und die hier beschriebenen bedeutsamen seelischen Grundvorgänge fördern wollen, so müssen sie diese Verhaltensweisen auch selber leben. Wahrnehmungslernen umfasst dabei das Lernen von komplexen sozialen, gefühlsmäßigen, sprachlichen und motorischen Verhaltensweisen.

Für den Erziehungskontext Schule ergibt sich daraus, dass Lehrer durch die Art ihres Verhaltens das soziale, gefühlsmäßige und intellektuelle Verhalten ihrer Schüler beeinflussen können. Tausch & Tausch (vgl. a. a. O., S. 46) weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche viele Stunden eines Jahres in der Schule verbringen und Lehrer aufgrund ihrer Position in der Klasse, ihren Befugnissen und ihren Wissenskenntnissen von diesen fortwährend wahrgenommen werden. Häufig weisen die Pädagogen jedoch ungünstige und destruktive Verhaltensweisen für das Wahrnehmungslernen auf.

Die Dimension *Selbstachtung und Selbstkonzept* bezieht sich auf die Erkenntnis von Carl Rogers (1951), dass eine positive Einstellung zu sich selbst, die mit positiven Empfindungen, Gefühlen und Einstellungen verbunden ist, wesentlich für die seelische Funktionsfähigkeit und konstruktive Persönlichkeitsentwicklung, sowie das soziale Zusammenleben ist. *Selbstachtung* wird in diesem Zusammenhang als „die gefühlsmäßige wertende Einstellung einer Person zu sich selbst“ definiert (Tausch & Tausch, 1991, S. 51). Mit dem Verweis auf verschiedene Studien (a. a. O., S. 51-67) betonen Tausch & Tausch den Zusammenhang von Selbstachtung einer Person mit ihrem sozialen, gefühlsmäßigen und intellektuellen Verhalten. Für die Entwicklung von Selbstachtung ist es dabei wesentlich, dass Kinder und Jugendliche von Erwachsenen und ihresgleichen achtungsvoll und wertschätzend behandelt werden.

Das *Selbstkonzept* einer Person hängt mit der Selbstachtung einer Person zusammen, ist jedoch nicht so unmittelbar erfahrbar wie die Selbstachtung. Das Selbstkonzept wird wesentlich durch die Erfahrungen einer Person mit sich selbst, mit Mitmenschen und Umwelt bestimmt:

„Das Selbstkonzept ist das unbewußte und bewußte Bild (Konzept), das wir von uns selbst, von unserer eigenen Person haben. Es bildet sich aus den Erfahrungen, die wir mit uns machen. Jemand mit häufigen

Misserfolgen wird eher das Konzept (Bild) einer erfolglosen Person von sich haben und wird entsprechend diesem Bild zukünftig handeln.“ (a. a. O., S. 51)

Neben der Selbstachtung kommt auch der Selbstwirksamkeit als wesentlicher Teil des Selbstkonzeptes Bedeutung zu: „Machen Kinder bzw. Erwachsene häufig die Erfahrung, daß sie belastende Situationen selbstwirksam bewältigen können, dann ist dies von großer Bedeutung bei zukünftigen Streßbelastungen.“ (ebd.)

Da das Selbstkonzept einer Person erhebliche Auswirkungen auf ihr persönliches Wohlbefinden und die Wahrnehmung ihrer Umwelt hat und entscheidend durch ihre Eltern und Lehrer beeinflusst wird, (vgl. a. a. O., S. 53-67) ergeben sich einige Implikationen für Erziehung und Unterricht, insofern die Förderung des Selbstkonzeptes einer Person als wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung angenommen wird (ebd.):

- Lehrer und Erzieher schränken all das ein, was die Selbstachtung und das Selbstkonzept der Jugendlichen ungünstig beeinflusst (z.B.: Demütigungen, Drohungen, Beschimpfungen) und nehmen ihren Schülern gegenüber eine positive Erwartungshaltung ein;
- Lehrer vermeiden schulische Arbeitssituationen und Bedingungen, die die Selbstachtung der Schüler beeinträchtigen. Mangelhafte Leistungen von Schülern werden unabhängig von dem Wert, der Würde und der Achtung der Person des Schülers gesehen;
- Informationen werden einfach, verständlich und gut gegliedert dargeboten;
- Lehrer und Erzieher lassen durch Schüler und Kollegen einschätzen, inwieweit sie das Selbstkonzept im Unterricht fördern oder beeinträchtigen;
- Lehrer und Erzieher kümmern sich um ihre eigene Selbstachtung;
- Erziehende fördern ein günstiges soziales Gruppenklima;
- Erwachsene fördern die sportliche Betätigung von Kindern und Jugendlichen;
- Erzieher stehen bei Bedarf für hilfreiche Einzelgespräche zur Verfügung.

Ebenso wie die beiden oben angeführten Dimensionen stellt das *offene Auseinandersetzen mit dem eigenen Erleben* einen bedeutenden seelischen Vorgang dar. Tausch & Tausch (a. a. O., S. 68) verstehen darunter das sensible Offensein einer Person für ihr Erleben und davon getrennt das Auseinandersetzen mit diesem Erleben, die aufrichtige Selbstklärung:

„Wenn Menschen sich mit dem eigenen Erleben, den Erfahrungen und dem Verhalten auseinandersetzen, dann kommen sie meist zur Klärung, Bestätigung oder Korrektur ihrer Wertungen und ihres Verhaltens. Hierdurch wird eine angemessene persönliche Entwicklung sowie ein selbstbestimmtes verantwortliches Handeln gefördert.“ (ebd.)

Nach der Definition von Tausch & Tausch (vgl. 1991, S. 68f.) bedeutet ein offenes Auseinandersetzen mit dem eigenen Erleben, dass eine Person offen für sie betreffende Reize, Empfindungen und Wahrnehmungen aus ihrer Umwelt und aus ihrem eigenen Organismus ist. Bezogen auf ihr Innenleben ist eine Person insbesondere für ihr Fühlen und für die Fülle ihrer Erinnerungen, Erfahrungen und Vorstellungen offen. Diese Charakterisierung beinhaltet dabei, dass keine Abwehrhaltungen gegenüber inneren und äußeren Erfahrungen bestehen und die Erfahrungen ungefiltert wirken können. Für Tausch & Tausch sind dabei Denken und Fühlen gleichermaßen bedeutsam. Des Weiteren sehen sie es als vorteilhaft an, wenn eine Person zu erfühlen versucht, „was das Erleben, was eine Erfahrung für sie bedeutet. Sie zieht ihr Fühlen und die gefühlten Bedeutungen als „Referenz“ heran, als etwas, auf das sie sich hilfreich beziehen kann, als ein hilfreiches Mittel bei der Suche nach Klärung“ (a. a. O., S. 69).

Wie können das Offensein und Auseinandersetzen einer Person mit dem eigenen Erleben durch Erzieher gefördert werden? Tausch & Tausch (vgl. a. a. O., S. 92-95) sehen hier folgende Möglichkeiten:

- Lehrer gestatten ihren Schülern im Unterricht offen über ihr Fühlen zu sprechen, über ihr Interesse, Langeweile, Neugierde oder Verzweiflung;
- Erzieher und Lehrer bieten intensive sportliche Aktivitäten und fördern intensive gemeinschaftliche Arbeitseinsätze. Auch durch die Lektüre von bedeutsamen Büchern oder durch Fernsehstücke können das Erleben einer Person und ihre Auseinandersetzung damit erheblich aktiviert werden;

- Echtheit-Fassadenfreiheit des Erziehers im Aussprechen, welche Gefühle in ihm durch den jugendlichen Partner ausgelöst werden. Eine derartige Konfrontation durch die Mitteilung der eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen, deutlich gekennzeichnet als persönliche Eindrücke, stimulieren die Auseinandersetzung einer Person mit sich selbst;
- Erzieher und Lehrer sind offen und setzen sich mit ihrem eigenen selbst intensiv auseinander. Sie ermöglichen so ihren jugendlichen Partnern ein entsprechendes Wahrnehmungslernen.

Aus den obigen Erläuterungen wird deutlich, dass die Förderung der, von Tausch & Tausch als wesentlich angesehenen, seelischen Grundvorgänge weit reichende Konsequenzen für die gängige Unterrichtsgestaltung und darüber hinaus für das gesamte Schulsystem nach sich zieht. Auf diesen Aspekt wird am Schluss dieses Kapitels näher eingegangen. Zunächst werden die förderlichen Dimensionen im Verhalten von Eltern und Erziehern nach Tausch & Tausch erörtert.

7.4.4 Förderliche Dimensionen im Verhalten von Eltern und Erziehern

Im Folgenden werden jene Dimensionen im Verhalten von Eltern und Erziehern ergründet, die nach dem vorliegenden Konzept Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung fördern. Dies sind vor allem Haltungen und Tätigkeiten, die auf die Qualität von zwischenmenschlichen Beziehungen gerichtet sind. Im Vordergrund stehen dabei: Achtung-Wärme-Rücksichtnahme, einführendes Verstehen der inneren Welt des anderen, Echtheit-Fassadenfreiheit und fördernde nicht-dirigierende Tätigkeiten. Für Tausch & Tausch (a. a. O., S. 27) besteht dabei folgender Zusammenhang zwischen diesen förderlichen Haltungen und Tätigkeiten und den oben beschriebenen psychosozialen Lebenswerten:

„Wir sehen sowohl die Vorgänge in einer Person als auch die förderlichen Haltungen und Tätigkeiten gegenüber anderen als weitgehend notwendige Bedingungen für die seelische Funktionsfähigkeit und für hilfreiche zwischenmenschliche Beziehungen von Personen an. Werden diese inneren Vorgänge, Haltungen und Tätigkeiten bei Kindern und Jugendlichen fortwährend, gleichsam in jeder Stunde ihres Kindergartens, ihrer Schule und ihrer Ausbildung gelebt, so werden hierdurch erheblich die psychosozialen Lebenswerte (...) ermöglicht und gefördert.“

Einleitend ist des Weiteren festzuhalten, dass Tausch & Tausch die Wirkungen der vier folgenden Dimensionen eingehend empirisch überprüft haben. Bei der Dimension *Achtung-Wärme-Rücksichtnahme* beispielsweise geschieht dies mit Hilfe einer Übersichts- und Einschätzungsskala, die emotionale Dimensionen zwischenmenschlicher Begegnungen beschreibt und operationalisiert (vgl. a. a. O., S. 119ff.). Diese Dimension bezieht sich demnach auf gefühlsmäßige Haltungen, Einstellungen und Reaktionen von Person zu Person. Durch Achtung-Wärme-Rücksichtnahme in gelebten Beziehungen werden die seelische Gesundheit, die Selbstachtung, prosoziale Verhaltensweisen und kognitive Prozesse beim fachlichen Lernen gefördert. Achtung-Wärme-Rücksichtnahme drückt sich dabei in einer fürsorglichen Haltung der anderen Person gegenüber, in der Achtung des Lehrers für seine Schüler, in dem intensiven Bemühen des Erziehers, für seine Schüler zu sorgen und ihr persönliches und fachliches Lernen zu erleichtern, aus. Die gefühlsmäßigen Haltungen eines Lehrers zu seinem Schüler können dabei in vielfältigen Formen zum Ausdruck kommen. So können Haltungen wie Wärme, Ermutigung und Achtung sprachlich, aber auch in Gestik, Mimik oder Maßnahmen geäußert werden. Durch die Anerkennung der anderen Person spürt diese, dass sie als Person von grundsätzlich gleichem Wert und Recht wahrgenommen und behandelt wird. Ihre Würde als Person wird dadurch geachtet. Achtung und Wärme sind dabei grundsätzlich und nicht an bestimmte Bedingungen gebunden. Sie schließen die ganze Person des anderen ein, anstatt einzelne Verhaltensweisen hervorzuheben. Tausch & Tausch (a. a. O., S. 177) halten es für günstig, wenn Erzieher bei einem guten Beziehungsverhältnis ihr eigenes Fühlen und Denken dem Jugendlichen gegenüber bei gleichzeitiger Rücksichtnahme auf dessen innere Welt ausdrücken, z.B.: „Ich bin sehr erleichtert, dass Du es geschafft hast.“ Ermutigungen sind dann günstig, wenn sie Achtung und positive Zuwendung sowie Verständnis einer Person für die andere beinhalten, z.B.: „Nicht den Mut verlieren, es wird bestimmt das nächste Mal besser“, oder „Ich glaube, besser kannst Du es nicht mehr machen, es war fehlerfrei.“

Auch die Dimension des *emführenden Verstehens* stellt nach Tausch & Tausch (vgl. a. a. O., S. 178-213) ein förderliches Verhalten dar. Der Erzieher sollte bemüht sein, die seelische Welt des Jugendlichen zu verstehen. Er stellt sich Fragen wie: Was fühlt der Schüler? Was macht ihm Schwierigkeiten? Er versucht gleichsam in die Haut des Schülers zu schlüpfen und sensitiv für dessen Äußerungen zu sein. Einführendes Verstehen ermöglicht es dem Erwachsenen in Folge seine Handlungen und Aktivitäten in angemessener Weise auf die seelische Welt des Heranwachsenden abzustimmen. Außerdem trägt es zur Selbstklärung der Jugendlichen bei, wenn Erwachsene das, was sie von deren Erlebniswelt verstanden haben, was die Äußerungen für deren Selbst und deren Fühlen bedeutet, zurückspeiegeln. Damit sich das Gegenüber in seiner inneren Welt verstanden fühlt, ist es hilfreich, wenn dies in einer konkreten, einfach verständlichen, akzeptierenden und erlebnisnahen Form geschieht. Insbesondere für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden ist es wichtig, dass Erzieher ihre innere Welt verstehen, um diese auch fördern zu können:

„Lehrer, Eltern und Erzieher treffen im Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen viele Maßnahmen und handeln häufig. Wenn sie dabei vorher die innere Welt der Kinder und Jugendlichen einführend zu verstehen suchen und wenn ihre Handlungen und Maßnahmen angemessen sind für die innere Welt der Kinder-Jugendlichen, dann werden sie in hohem Maße förderliche Bedingungen für die konstruktive Persönlichkeit ihrer Partner schaffen. Sie werden dann in hohem Maße *personenzentriert handeln*. Ihre Maßnahmen und Handlungen sind zentriert in der inneren Welt der anderen, darin, wie sie diese innere Welt fördern können. Und dies ist sowohl für Erwachsene als auch für Jugendliche weit befriedigender und fördernder als Dirigierung-Lenkung, Dominieren oder das „Formen“ von anderen Personen.“ (a. a. O., S. 206f.)

Auch für den Schüler selbst ist es vorteilhaft, wenn er sich einführend in die innere Welt seiner Mitmenschen hineinversetzen kann. Diese Fähigkeit verbessert die Qualität seines zwischenmenschlichen Zusammenlebens und ist für seine spätere Funktionsfähigkeit, für sein späteres Leben in Familie, Beruf und Partnerschaft von Vorteil. Tausch & Tausch regen deshalb an, diese Fähigkeit durch gezielte Unterrichtsinhalte zu fördern. Im Sinne des Wahrnehmungslernens sollen auch die Lehrer selbst in der inneren Welt ihrer Schüler einführend verstehend zentriert sein und dieses auch sprachlich ausdrücken.

Unter der Dimension *Echtheit – Aufrichtigkeit* verstehen Tausch & Tausch (vgl. 1991, S. 214f.), dass die Äußerungen, das Verhalten, die Maßnahmen sowie Gestik und Mimik einer Person mit ihrem inneren Erleben, ihrem Fühlen und Denken übereinstimmt. Es bedeutet auch, dass eine Person im Kontakt mit anderen ihre eigene Wahrnehmung und das eigene Fühlen ausdrückt. Wenn Echtheit dabei mit den anderen Dimensionen wie Einfühlung und Rücksichtnahme einhergeht, können Verletzungen und Widerstände vermieden werden. Echtheit gliedert sich in Aufrichtigkeit anderen gegenüber und Aufrichtigkeit sich selbst gegenüber. Das heißt sie umfasst auch den Aspekt der Selbstklärung und Selbstauseinandersetzung. Aspekte der Dimension Echtheit umfassen dabei: eine Person verhält sich ungekünstelt, natürlich und spielt keine Rolle, sie ist ohne professionelles, routinemäßiges Gehabe, sie lebt ohne Fassade und Panzer und verhält sich in individueller und vielfältiger Weise. Verhält sich ein Lehrer seinen Schülern gegenüber möglichst ohne Fassade, transparent und selbstoffen so führt dies auch zu größerer Selbstöffnung bei den Schülern. Die Offenheit und die aktive Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit ihrem eigenen gefühlten Erleben werden gefördert. Sind die Schüler in fortwährendem Kontakt zu ihrem inneren Erleben, eigenen Gefühlen und ihrem Gedankengut, fällt es ihnen leichter, sich von Ideologien und der kritiklosen Anpassung an Trends und Modeerscheinungen abzugrenzen, da sie ihr eigenes Fühlen und persönliches Denken vermehrt als Referenzen für ihre Handlungen nutzen (vgl. a. a. O., S. 228). Des Weiteren wird die persönliche Begegnung zwischen Lehrern und Schülern gefördert. Die Schüler können ihren Lehrer als echte Person mit persönlichem Fühlen, Erfahrungen und individuellen Wünschen wahrnehmen. Seelische Energie, die sonst für das Aufrechterhalten der Fassade verwendet werden muss, steht für eine konstruktive und kreative Unterrichtsgestaltung zur Verfügung.

Die Dimension *fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten* kann nicht abgelöst von den vorhergegangenen Betrachtungen der anderen Dimensionen gesehen werden. Tausch & Tausch (a. a. O., S. 243) gehen davon aus, dass Erzieher, die einfühlsam in der seelischen Welt der Kinder und Jugendlichen zentriert sind und

an ihr warm-sorgend anteilnehmen sowie aufrichtig sich selbst und anderen gegenüber sind, Handlungen und Tätigkeiten tätigen, die der seelischen Welt der Jugendlichen angemessen ist:

„Versteht eine Person die innere Welt eines anderen, nimmt sie daran warm und sorgend Anteil und setzt sie sich selbst echt und offen mit ihrem eigenen Erleben und der Situation auseinander, ergeben sich für diese Person aus diesen g l e i c h z e i t i g gelebten Haltungen im Zusammenleben mit anderen entsprechende Einzeltätigkeiten. Diese Tätigkeiten sind die natürliche Konsequenz der gleichzeitig gelebten Grundhaltung des einführenden Verstehens, der Achtung-Wärme sowie der Echtheit. Sie ergeben sich in der konkreten Begegnung von Person zu Person in den jeweiligen Lebenssituationen. Diese Tätigkeiten stimmen in ihrer Art und in ihrer Durchführung mit den 3 gelebten humanen Dimensionen überein, sie widersprechen diesen nicht. Sie sind Ausdruck dieses einführenden Verstehens des anderen, der Achtung-Wärme für ihn, der Echtheit zu ihm.“ (a. a. O., S. 243f.)

Die aus diesen Haltungen resultierenden Tätigkeiten fördern demnach bedeutsame seelische Grundvorgänge und eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung. Sie entsprechen im Wesentlichen den oben angeführten 4 psychosozialen Lebenswerten. Fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten sind dabei sozial reversibel, das heißt, dass Heranwachsende in ähnlicher Weise gegenüber Erwachsenen aktiv werden können, ohne gegen die Achtung der Erwachsenen zu verstoßen. Es handelt sich um Tätigkeiten, die das zwischenmenschliche Beziehungsverhältnis fördern. Außerdem fördern sie das selbständige und selbstverantwortliche Lernen und setzen Kreativität bei anderen frei.

Tausch & Tausch (vgl. a. a. O., 246f.) merken im Zusammenhang mit den nicht-dirigierenden Tätigkeiten an, dass jeder Kontakt zwischen Erwachsenen und Kindern eine Beeinflussung darstellt. Wesentlich ist jedoch in welcher Art und Weise und welche Vorgänge bei Kindern und Jugendlichen beeinflusst werden. Anhand von ihren Untersuchungsbefunden (ebd.) belegen sie, dass nicht-dirigierende Tätigkeiten im Gegensatz zu starker Dirigierung und Lenkung produktives und phantasie- und ideenreiches Schülerverhalten fördert. Anhand ihrer Befunde empfehlen Tausch & Tausch (vgl. a. a. O., S. 243-331) folgende förderliche Tätigkeiten für den Schulunterricht:

- Ermöglichen von Kleingruppenarbeit im Unterricht

- Bemühen um verständliche Wissensvermittlung
- Förderung des hilfreichen Zusammenlebens von Personen in einer „guten Gruppe“
- Erleichterung des Lernens durch materielle und menschliche Lernhilfen
- Ermöglichen von eigenständigen Denkvorgängen im Unterricht
- Förderung eines günstigen Arbeitsverlaufs im Unterricht
- Bemühungen bei Interessengegensätzen und Konflikten

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Tausch & Tausch eine umfassende Theorie der „Erziehung“ entwickelt haben. Basierend auf Annahmen und Erkenntnissen der Humanistischen Psychologie beinhaltet ihr Entwurf ein komplexes Wertesystem und darauf aufbauend theoretische sowie praktische Überlegungen und Handlungsanweisungen für eine konstruktive Gestaltung von Beziehungen. Für Tausch & Tausch stellt die Vermittlung von Fachwissen in der Institution Schule dabei nur einen Aspekt von Bildung in Schulen dar. Erziehung wird von ihnen weiter gefasst, sie soll Heranwachsende zu einer aktiven Lebensbewältigung befähigen, sie soll anregen, angemessene Strategien zu entwickeln, um mit den „Untiefen des Lebens“ umgehen zu lernen. Sie umfasst soziale Wertebildung genauso wie anregende körperliche Betätigung. Im Mittelpunkt steht dabei das Individuum selbst, sein Denken und Fühlen, seine Empfindungen und seine subjektive Wahrnehmung. Erzieher und Lehrer sind aufgefordert sich als ganze Person und nicht nur in ihrer Rolle als Bildungsbeauftragte in Erziehungsprozesse einzubringen. Tausch & Tausch sprechen sich gegen gängige Unterrichtspraktiken aus, die Jugendlichen wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten und Wahlfreiheiten lassen. Vielmehr treten sie für die Mitgestaltung von Schülern bei Lerninhalten, für das Recht auf Selbstbestimmung und die Förderung von eigenständigen Denkvorgängen ein. Insbesondere betonen Tausch & Tausch die Beziehung zwischen Pädagogen und ihren Schülern, der bei Lernvorgängen eine wesentliche Bedeutung zukommt und die im förderlichsten Fall von Achtung, Wärme, Rücksichtnahme sowie Echtheit und Verstehen geprägt ist.

7.5 Das Konzept der gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg

Ebenso wie das Konzept von Tausch & Tausch, ist das vom amerikanischen Psychologen Marshall B. Rosenberg entwickelte Konzept der Gewaltfreien Kommunikation (GFK), ideengeschichtlich in der humanistisch-psychologischen Denktradition verwurzelt. Insbesondere fließen Erkenntnisse aus der klientenzentrierten Gesprächstherapie aber auch Überlegungen von Mahatma Gandhi zur Gewaltfreiheit in das Konzept der GFK ein.

Bei der GFK handelt es sich dabei um eine Kommunikations- und Konfliktlösungsmethode, die die Umgestaltung von sprachlichem Ausdruck zur Absicht hat. Es werden aktives Zuhören, eine klare gefühlsbetonte Sprache und die Aufmerksamkeit in zwischenmenschlichen Begegnungen geschult. Rosenberg betrachtet die Gewaltfreie Kommunikation als eine Methode zur Verbesserung des zwischenmenschlichen Miteinanders. Sie bietet ein Modell, das es Personen ermöglicht, über die Verbindung mit ihren eigenen Gefühlen und Bedürfnissen, einen intensiven Kontakt zu anderen Personen aufnehmen zu können.

„Die GFK hilft uns bei der Umgestaltung unseres sprachlichen Ausdrucks und unserer Art zuzuhören. Aus gewohnheitsmäßigen, automatischen Reaktionen werden bewusste Antworten, die fest auf dem Boden unseres Bewusstseins über das stehen, was wir wahrnehmen, fühlen und brauchen. (...) Die GFK trainiert uns, sorgfältig zu beobachten und die Verhaltensweisen und Umstände, die uns stören, genau zu bestimmen. Wir lernen, in einer bestimmten Situation zu erkennen, was wir konkret brauchen und es klar auszusprechen.“ (Rosenberg, 2001, S, 22)

Die GFK stellt dabei weniger einen lösungsorientierten als viel mehr einen prozessorientierten Ansatz dar. Grund dafür ist, dass Konflikte in systemischer Tradition als offene Räume gesehen werden. Es geht nicht darum, welche Person Recht behält oder welche Person sich durchsetzen kann, sondern darum, dass alle Beteiligten sich verstehen können, indem sie sich über ihre Gefühle und Bedürfnisse austauschen und dadurch in der Lage sind, eine Lösung zu finden, die den Bedürfnissen aller gerecht wird. Ziel ist also, die Anliegen aller Parteien aufzuspüren und zu berücksichtigen.

Der Name „Gewaltfreie Kommunikation“ bezieht sich dabei gleichermaßen auf eine Haltung wie auch auf eine Methode. Dies wird im folgendem Zitat von Rosenberg (2001, S. 23) deutlich:

„Ich stelle fest, daß meine kulturellen Wurzeln meine Aufmerksamkeit in eine Richtung lenken, wo ich sehr wahrscheinlich nicht das bekomme, was ich haben möchte. Und so habe ich die GFK als eine Methode entwickelt, die meine Wahrnehmung trainiert, damit das Licht der Bewusstheit in eine Richtung scheint, die das Potential hat, mir das zu geben, wonach ich suche. Was ich in meinem Leben möchte, ist Einfühlsamkeit, einen Fluß zwischen mir und anderen, der auf gegenseitigem Geben von Herzen beruht.“

Rosenberg vertritt den Standpunkt, dass die Methode der GFK ihre Wirkung am besten entfalten kann, wenn sie mit der besagten Absicht genutzt wird und spricht sich gegen eine rein „methodisch-technisierte“ Anwendung aus. In seinen Schriften und Aussagen (s. o.) ist erkennbar, wie eng die Entwicklung der GFK mit dem persönlichen Welt- und Menschenbild Rosenbergs verbunden ist.

7.5.1 Das Grundmodell der Gewaltfreien Kommunikation

„Wir sehen Beziehungen in einem neuen Licht, wenn wir mit Hilfe der GFK unsere eigenen, zugrunde liegenden Bedürfnisse und die der anderen wahrnehmen.“ (ebd.)

Rosenberg geht davon aus, dass Menschen unter freien Bedingungen gerne geben und die empathische Verbindung zum Mitmenschen suchen. Die GFK kann helfen, persönliche Bedürfnisse, Empfindungen und Gefühle verständlich auszudrücken und empathisch zuzuhören. Empathie stellt dabei eine unerlässliche Grundvoraussetzung gelingender Kommunikation dar. Das Grundmodell soll demnach helfen, sich anderen Personen verständlich zu machen und das Verständnis für die Aussagen anderer zu erhöhen.

Die vier Kernkomponenten, auf denen die GFK beruht, bezeichnet Rosenberg mit den Begriffen „Beobachtung“, „Gefühle“, „Bedürfnisse“ und „Bitten“. Die Bedeutung der vier Begriffe entspricht im Wesentlichen ihrer Verwendung im

Alltag. Darüber hinaus gehende Bedeutungszusammenhänge werden im Folgenden geklärt (vgl. a. a. O., S. 25f.).⁶⁵

1. Beobachtungen

Zuerst beobachten wir, was in einer Situation tatsächlich geschieht: Was hören wir andere sagen, was sehen wir, was andere tun? Hierbei ist es wichtig, tatsächlich eine Beobachtung zu äußern und sie nicht mit einer Bewertung zu vermischen. Z.B. ist die Aussage: „Du bist zu großzügig“ keine Beobachtung. Erstens impliziert sie eine Bewertung, ein Urteil über den anderen, und zweitens ist sie zu abstrakt und allgemein. Eine Beobachtung getrennt von einer Bewertung wäre hingegen: „Wenn du dem Straßenmusiker 20 Mark gibst, dann finde ich, dass du zu großzügig bist“. Wird eine Beobachtung mit einer Bewertung vermischt, neigt das Gegenüber dazu, nur die Kritik zu hören. Die Chance, dass unsere Bedürfnisse gehört werden und dass auch wir die Bedürfnisse des anderen hören, verringert sich. Es geht also im Wesentlichen darum, dem Gegenüber einfach zu beschreiben, was jemand macht, und wahrzunehmen ob wir es mögen oder nicht.

2. Gefühle

Im nächsten Schritt sprechen wir aus wie wir uns fühlen, wenn wir diese Handlung beobachten. Fühlen wir uns verletzt, erschrocken, froh, amüsiert, irritiert etc.? Wir erklären dem anderen also, was wir bei seiner Handlung fühlen und können ihn auch nach seinem Gefühl fragen. Ob wir nun bei unserem oder seinem Gefühl bleiben, beides hilft, um in empathischen Kontakt zu kommen. Wichtig ist es hierbei, Verantwortung für die eigenen Gefühle zu übernehmen und „echte“ Gefühle zu äußern. Beispiele hierfür sind: „Ich bin aufgeregt, erleichtert, oder überglücklich“; die Aussage: „Ich fühle mich missbraucht“ hingegen, drückt statt unserer eigenen Gefühle eher unsere Interpretation anderer Menschen aus. Bei Aussagen wie: „Ich habe das Gefühl, dass du es besser wissen solltest“

⁶⁵ Der GFK-Prozess wird in der Sprache von Rosenberg wiedergegeben. In seinem Sinne scheint es nicht zweckmäßig die vorgegebenen Handlungsschritte in die unpersönliche dritte Person zu transformieren.

vermischen sich Gefühle und Gedanken. Hier ist es für den Verstehensprozess erforderlich zwischen dem, wie wir uns fühlen, und dem, was wir denken, wie andere reagieren oder sich uns gegenüber verhalten, zu unterscheiden. Ausschlaggebend ist, nicht nur unsere Gefühle, sondern auch die Bedürfnisse hinter unseren Gefühlen wahrzunehmen.

3. Bedürfnisse

Wie bereits oben erwähnt, besteht der dritte Schritt darin, unsere Bedürfnisse anzusprechen, die hinter den geäußerten Gefühlen stehen. Das Bewusstsein aller drei Komponenten ist uns gegenwärtig, wenn wir die GFK einsetzen, um klar und ehrlich auszudrücken, wie es uns gerade geht. Hinter bestimmten Gefühlen stehen nach Rosenberg konkrete Bedürfnisse oder Wünsche. Oftmals sind die Bedürfnisse aber nicht auf den ersten Blick erkennbar und bleiben uns selbst und anderen verborgen, dann können wir uns ratend den Bedürfnissen des anderen nähern. Gerade bei Handlungen oder Aussagen, die uns ärgern, hilft es uns, die dahinter liegenden Bedürfnisse zu erfragen und zu verstehen. Möglicherweise lehnen wir zum Beispiel sexistische Aussagen ab, verstehen wir jedoch die dahinter liegenden Bedürfnisse, kommt es zur Empathie. Wir können dann unsere Wertvorstellung durchaus verteidigen, die aus unseren Bedürfnissen entspringt, ohne den Kontakt zum anderen zu verlieren. In einem praktischen Beispiel kann die Verbindung der drei Bestandteile so aussehen: „Felix, ich ärgere mich, wenn ich zwei zusammengerollte schmutzige Socken unter dem Küchentisch sehe und noch drei neben dem Fernseher, weil ich in den Räumen, die wir gemeinsam benutzen, mehr Ordnung brauche“.

4. Bitten

Im obigen Beispiel würde die Mutter, nach dem Konzept der GFK, an das bisher geäußerte die vierte Komponente – eine sehr spezifische Bitte, anhängen: „Würdest du bitte deine Socken in dein Zimmer oder in die Waschmaschine tun?“ Die vierte Komponente der GFK bezieht sich also darauf, was wir vom anderen wollen oder brauchen. Nach Rosenberg (ebd.) geht es dabei um ein mehr an Lebensqualität: „Dieses vierte Element bezieht sich darauf, was wir vom anderen

wollen, so dass unser beider Leben schöner wird. Was kann er oder sie konkret tun, um unsere Lebensqualität zu verbessern?“ Man bringt also die Bitte mit seinen Bedürfnissen und Gefühlen in Verbindung. Bitten sollen nach Rosenberg in einer konkreten und positiven „Handlungssprache“ formuliert werden. Man soll also nicht äußern, was jemand tun oder nicht tun sollte, sondern was man sich von jemandem erbittet.

Die eine Seite von GFK besteht also darin, die vier angeführten Informationsseiten klar in Worten und Gesten auszudrücken. Da es sich bei dieser Methode um ein Kommunikationsmodell handelt, das auf Geben und Nehmen beruht, nimmt man auf der andern Seite die gleichen vier Informationsteile von seinen Mitmenschen auf: „Wir treten mit ihnen in Kontakt, indem wir uns darauf einstimmen, was sie beobachten, fühlen und brauchen, und wenn wir dann den vierten Teil hören, ihre Bitte, entdecken wir, was ihre Lebensqualität verbessern würde.“ (ebd.) Rosenberg selbst verwendet häufig die Technik des Paraphrasierens, um Missverständnissen vorzubeugen und zu klären, welche Gefühle und Bedürfnisse sein Gegenüber hat. Dieses Grundmodell sollte nach Rosenberg nicht stur angewendet werden und kann in der Reihenfolge variieren. Es sollte an unterschiedliche Situationen ebenso wie an kulturelle und persönliche Gegebenheiten angepasst werden. Zusammengefasst besteht der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation also aus:

- den konkreten Handlungen, die wir beobachten können und die unser Wohlbefinden beeinträchtigen;
- den Gefühlen in Verbindung mit dem, was wir beobachten;
- unseren Bedürfnissen, Werten, Wünschen usw., die hinter diesen Gefühlen stehen;
- der konkreten Handlung, um die man bittet, damit das Leben reicher wird.

In einer Formel ausgedrückt ergibt das: Wenn *a*, dann fühle ich mich *b*, weil ich *c* brauche. Deshalb möchte ich jetzt gerne *d*. Diese als "Viererschritt" bezeichnete

Kerntechnik der Gewaltfreien Kommunikation benutzt man im Idealfall solange, bis sie zu einer inneren Haltung geworden ist.

Abschließend bleibt anzumerken, dass die GFK nicht von heute auf morgen anwendbar ist und regelmäßiger Übung bedarf. Sie stellt weniger eine Technik sondern vielmehr eine Haltung oder einen Bewusstseinszustand dar. Inwieweit die Methode auch bei massiven Übertretungen durch andere eingesetzt werden kann, ist in der Fachwelt umstritten.⁶⁶ Unbestritten ist jedoch, dass, wenn methodische Teilkomponenten in der Alltagspraxis, in Beratungen und bei Konfliktlösungsprozessen Anwendung finden, die GFK die Chance erhöht, im zwischenmenschlichen Zusammenleben empathisch miteinander umzugehen, und die gegenseitigen Bedürfnisse zu erkennen und zu erfüllen. Inwieweit und wie die Methode der gewaltfreien Kommunikation im Schulalltag eingesetzt werden kann, wird im nächsten Kapitel geklärt.

7.5.2 Gewaltfreie Kommunikation und ihre Anwendung im Schulalltag

„Jedes Dominanzsystem verfolgt wissentlich oder unwissentlich das Ziel, den Status quo aufrechtzuerhalten (...).“ (Rosenberg, 2004, S. 146)

Rosenberg (2004) spricht sich explizit für die Verwendung der GFK im Schulalltag aus und hat diese Methode bereits an mehreren Schulen in den Vereinigten Staaten erprobt. Unter dem Titel „Erziehung, die das Leben bereichert – Gewaltfrei Kommunikation im Schulalltag“, hat er praktische Erkenntnisse und Vorschläge zur Anwendung seiner Methode in Schulen beschrieben. Darin spricht sich Rosenberg für eine Veränderung des Schulsystems hin zu Prozess- anstelle von Zielorientierung und zur Veränderung der Rolle der Lehrer aus. Derzeit verfolgt die Schule, die Rosenberg als Dominanzsystem bezeichnet, erfolgreich drei wesentliche Ziele (2004, S. 147):

⁶⁶ Darüber hinaus wird kritisiert, dass zerstörerische und destruktive Persönlichkeitsanteile ausgeblendet werden. Kritiker sprechen davon, dass Verantwortungslosigkeit, Skrupellosigkeit oder Faulheit nicht angemessen betrachtet würden (vgl. Hutterer, 1998, S. 420-430).

1. das Kastensystem aufrechtzuerhalten (Vorteile für Kinder privilegierter Schichten)
2. den Schülern beizubringen, für äußere Belohnungen zu arbeiten (...), statt sich damit auseinanderzusetzen, ob das, was sie lernen, ihnen im Leben zugute kommen wird
3. die Sichtweise zu zementieren, dass man Autoritäten gehorchen muss.

Im Gegensatz dazu plädiert Rosenberg, aufbauend auf seine Methode der gewaltfreien Kommunikation für die Schule als eine Organisation, die das Leben bereichert. Wesentlich ist für ihn dabei, dass zwischen den Mitgliedern eine empathische Verbindung besteht. Die beteiligten Personen sind sich „der Interdependenz ihrer Beziehungen zueinander bewußt“ (a. a. O., S. 26) und engagieren sich für die Bedürfniserfüllung der Anderen und der eigenen Bedürfnisse. Die Beteiligten sorgen für sich und einander und handeln mit der Intention, das eigene Leben und auch das Leben Anderer zu bereichern. Es werden keine Mittel von Machtausübung eingesetzt. Jede Person bekommt was sie braucht, jedoch nicht auf Kosten anderer.

Rosenberg (2004, S. 27) spricht in diesem Zusammenhang von „lebensbereichernder Erziehung“. Lebensbereichernde Erziehung versucht ein symbiotisches Schulsystem aufzubauen. Autonomie und Interdependenz stellen hier wichtige Kernelemente dar. Diese Schulen sind gekennzeichnet durch die Aspekte, partnerschaftlich zusammen zu arbeiten, kooperativ und einvernehmlich Arbeitsziele festzulegen, eine prozessorientierte Sprache zu gebrauchen (gewaltfreie Kommunikation). Diese Sprache lenkt die Aufmerksamkeit auf:

- die Gefühle und Bedürfnisse, die den jeweiligen Menschen motivieren;
- die Frage, welche Aktivitäten den eigenen Bedürfnissen am besten gerecht werden und zwar nicht auf Kosten des anderen Menschen.

Wesentlich ist, dass Schüler durch ihre ursprüngliche Lebensfreude motiviert werden und nicht durch Angst vor Strafe oder versprochene Belohnungen. Zu Beginn jedes Schuljahres sollen die Bedürfnisse des Einzelnen mittels spezieller Testverfahren festgestellt werden. An Stelle von Zensuren treten Beurteilungen

der Lernfähigkeit der Schüler, in denen beschrieben wird, welche Fertigkeiten und welches Wissen sie erworben haben. Rosenberg hält außerdem die Einrichtung von interdependenten Lerngemeinschaften für förderlich, die Schüler dazu anhält, sich um die Anderen zu kümmern und Anderen beim Lernen zu helfen, statt mit ihnen um eine begrenzte Anzahl von Preisen für besonders gute Leistungen zu kämpfen. Es handelt sich um „eine Gemeinschaft, deren Anliegen es ist, alle Schüler/innen darin zu unterstützen, daß sie ihre Ziele erreichen“ (a. a. O., S. 28). Alle Regeln und Bestimmungen werden einvernehmlich von den Beteiligten festgelegt. Schüler, Lehrer, Eltern und Verwaltungsangestellte werden einbezogen. Zur Machtausübung meint Rosenberg (ebd.), dass diese nur zum Schutz von Bedürfnissen wie Gesundheit und Sicherheit ausgeübt werden sollte, niemals mit der Absicht, jemanden zu bestrafen.

Rosenberg (vgl. a. a. O., S. 33-69) tritt dafür ein, die Schüler auf das Erkennen von lebensbereichernden Inhalten vorzubereiten. Dies geschieht mittels der oben vorgestellten Haltung der gewaltfreien Kommunikation, wobei Empathie für den Anderen eine wesentliche Rolle spielt. Insbesondere kritisiert Rosenberg die häufige Verwendung von moralisierenden Kategorien wie richtig/falsch, korrekt/unkorrekt oder gut/schlecht im Unterricht und schlägt stattdessen vor von den eigenen Bedürfnissen und Werten auszugehen.

„Viele Menschen bekommen es mit der Angst zu tun, wenn sie mich – wie sie meinen – empfehlen hören, man solle keinerlei Urteile fällen, und deshalb glauben, ich träte für eine generelle Laissez-faire-Haltung ein. Genau das Gegenteil ist der Fall: Menschen, die an das glauben, woran ich glaube, haben feste Überzeugungen und solide Wertvorstellungen, doch ihre Urteile basieren auf diesen Werten, nicht auf moralischen Urteilen.

Aufgrund obiger Überlegungen plädiert Rosenberg dafür die Einschätzung schulischer Leistungen auf der Basis von Wertvorstellungen vorzunehmen. Lehrer „werten“ die Leistungen der Schüler, indem sie z.B. sagen: „Das sehe ich auch so“ oder „das sehe ich anders“.

Bei diesen Aussagen Rosenbergs ist zu kritisieren, dass der subjektiven Wertauffassung von einzelnen Personen eine tragende Bedeutung zugeschrieben wird. Objektive Kriterien hingegen treten in den Hintergrund. Am Beispiel der Mathematik jedoch kann diese „Einschätzung schulischer Leistungen auf der Basis von Wertvorstellungen“ ad absurdum geführt werden. Nimmt man z.B. die

Rechenaufgabe 4 plus 5 und als Ergebnis 9, so ist dieses Ergebnis aufgrund der Logik des mathematischen Systems durchaus als „richtig“ aufzufassen. Des Weiteren ist die Frage zu stellen, worin sonst, wenn nicht auf moralischen Urteilen (auf Basis der Werte des jeweiligen Lehrers), dieser zu der Auffassung „das sehe ich anders“ gelangen sollte. Im obigen Zitat Rosenbergs müsste es daher nicht: „nicht auf moralischen Urteilen“ sondern wenn dann: „nicht auf moralisierenden Urteilen“ heißen. Diese unzureichende Ausdifferenzierung des Moralbegriffs Rosenbergs ist in diesem Zusammenhang zu kritisieren.

Rosenberg (vgl. a. a. O., S. 86-121) tritt für partnerschaftliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern ein. Ebenso wie Tausch & Tausch (s. o.) kritisiert er, dass die Schulbehörden im Alleingang Lernziele festlegen und den Lehrern damit die Definitionsmacht zukommt, was Schüler lernen müssen und wie sie sich verhalten sollen. Im Gegensatz dazu argumentiert er für das partnerschaftliche Aufstellen von (Lern-)Zielen und Beurteilungskriterien. Er stellt dabei klar, dass er kein autoritäres Konzept (die Lehrer bestimmen die Ziele) aber auch kein antiautoritäres Konzept (nur die Schüler bestimmen die Ziele) anstrebt, sondern eine lebensbereichernde Erziehung, die nur Ziele verfolgt, auf die sich Lehrer und Schüler gemeinsam geeinigt haben. Dabei stellt die Klärung der Frage: „Welche Bedürfnisse bzw. lebensbereichernde Qualitäten durch die jeweiligen Lernziele befriedigt werden?“ einen wichtigen Referenzpunkt dar.

„Der Prozeß der gemeinsamen Festlegung von Zielen durch Lehrer/innen und Schüler/innen kann mit der Empfehlung eines bestimmten Studienbereichs durch den Lehrer beginnen und mit einer Erklärung dessen, welche Bedürfnisse dadurch abgedeckt würden. Erkennt der Schüler den Wert des vorgeschlagenen Stoffes und willigt er ein, sich damit zu beschäftigen, ist eine von beiden Seiten akzeptierte Zielsetzung gefunden. Gemeinsame Ziele lassen sich auch finden, wenn eine Schülerin einen bestimmten Studienbereich vorschlägt und der Lehrer bereit ist, diesen aufzugreifen und zu unterstützen.“ (a. a. O., S. 86)

Falls die Schüler nicht bereit sind, sich bestimmte Ziele zu Eigen zu machen, setzen die Lehrer die Methode der gewaltfreien Kommunikation ein, um herauszufinden, aus welchen Gründen sie dazu nicht bereit sind. So können die Lehrer herausfinden, „ob es Möglichkeiten gibt, den Schüler/innen das für sie Interessante an den betreffenden Zielen zu verdeutlichen“ (a. a. O., S. 87). Gelangen die Lehrer jedoch - durch das Verständnis der Ablehnungsgründe - zu

der Überzeugung, dass es besser wäre, andere Ziele als die von ihnen vorgeschlagenen zu verfolgen, erfolgt eine partnerschaftliche Zielvereinbarung.

Anhand der Zielvereinbarung kann in Folge geprüft werden, ob die definierten Ziele erreicht wurden oder nicht und was ein bestimmter Schüler noch lernen muss. Rosenberg spricht sich gegen Zensuren aus und bevorzugt stattdessen Berichte darüber, was die Schüler zu Beginn der Unterrichtsphase noch nicht konnten und an deren Ende können.

Zu Rosenberg kann abschließend festgehalten werden, dass er für die Transformation von Schulen zu einer „Gemeinschaft Lernender auf der Grundlage gegenseitiger Verbundenheit“ eintritt. Neben den oben genannten Veränderungen, hält er geeignete Konfliktlösungsverfahren, freiwillige Tutorendienste und individuell ausgerichtete Lernmaterialien an Schulen für förderlich. Die Rolle der Lehrer definiert er eher als „Reiseberater“, der die Reise des Lernens so gestaltet, dass sie den Bedürfnissen des betreffenden Schülers entspricht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl das Konzept von Tausch & Tausch als auch das Konzept von Rosenberg vielfältige und komplexe Ansätze zur Gewaltprävention in Schulen enthalten. Da alle drei Wissenschaftler davon ausgehen, dass nicht nur Schüler, Lehrer, Schulverwaltung und Eltern für das Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen verantwortlich sind, sondern ebenso strukturelle Gegebenheiten in den jeweiligen Schulen sowie gesamtgesellschaftliche und auch bildungspolitische Strukturen⁶⁷, hätte eine umfassende Gewaltprävention in ihrem Sinne weit reichende Konsequenzen.

Sowohl Tausch & Tausch als auch Rosenberg treten für Schulen ein, die sich in Hinblick auf ihre Strukturen deutlich von den gegenwärtigen Schulen unterscheiden. Damit verbunden ist auch die Kritik am bestehenden Gesellschaftssystem und der Anspruch dieses zu transformieren. So schreibt Rosenberg (2004, S. 147): „Da es ihnen an einer politischen Perspektive fehlte, übersahen sie meist, daß das öffentliche Erziehungswesen in den USA aufgebaut wurde, um die Bevölkerung dazu zu bringen, sich entsprechend den Zielen der

⁶⁷ Dabei handelt es sich um eine Annahme, die durch die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigt wird (s. o.).

dominanzorientierten Wirtschafts- und Regierungsorganisationen zu verhalten. Jede Reform, die dieser grundlegenden Tatsache nicht Rechnung trägt, hat wahrscheinlich keinen Erfolg“. Für die Situation in Deutschland konstatieren Tausch & Tausch im Wesentlichen denselben Sachverhalt und fordern das Recht auf Mitbestimmung von Schülern bei Unterrichtsinhalten und Unterrichtsgestaltung (s. o.).

Die Einführung einer derartigen Gesprächskultur hätte jedoch Folgen für die Hierarchie-Kultur in Schulen und würde neue Anforderungen an Prozesstransparenz, Kritikfähigkeit, Schulung der Beteiligten und an Raumgegebenheiten für gemeinsamen Austausch stellen. Außerdem erfordert sie ein hohes Maß von Courage und Übung, werden doch eigene Motive, Werte und Interpretationen nachvollziehbar gemacht und damit angreifbar. Inwieweit und mit welchen Implikationen diese Konzepte im Kontext Schule umgesetzt werden können, wird im Folgenden diskutiert.

7.6 Charakteristiken von Gewaltprävention

Wie bereits erwähnt ist die Erziehungswissenschaft, als Handlungswissenschaft gefordert, Ansätze zur Verfügung zu stellen, die erzieherische Praxis gestalten und verbessern. Im Folgenden wird ein Bezug zu aktuellen Befunden und theoretischen Diskursen im Bereich der Gewaltprävention hergestellt. Es werden Charakteristiken und Anforderungen an Präventionsmaßnahmen im Kontext der Schule angeführt, an denen oben vorgestellte Erziehungskonzepte gemessen werden. Ziel ist es zu einer Einschätzung zu gelangen, inwieweit die Anwendung der vorgestellten Erziehungskonzepte im Bereich der schulischen Gewaltprävention möglich und - im Sinne von Gewaltminderung - nutzenorientiert scheint. Der theoretische Bezugsrahmen - Charakteristiken und aktuelle Befunde zur Gewaltprävention - wird im Folgenden erläutert.

Gewaltpräventive Maßnahmen zeichnen sich durch eine Reihe von Charakteristiken aus, die eine theoretische Klassifikation von Gewaltpräventionskonzepten ermöglichen. Im Folgenden wird ein solcher theoretischer Bezugsrahmen hergestellt, der es ermöglicht, die oben vorgestellten

Erziehungskonzepte und ihre Bedeutung für den Bereich der schulischen Gewaltprävention zu diskutieren.

Folgt man Jäger⁶⁸ (1999, S. 207ff.) so kann zwischen drei - inhaltlich und zeitlich verschieden geordneten - Zugängen unterschieden werden:

1. *primäre Prävention*: Diese Form der Prävention zielt darauf ab, Voraussetzungen zu schaffen, die bewirken, dass das problematische Verhalten überhaupt nicht auftritt.
2. *sekundäre Prävention*: Die sekundäre Prävention hat zum Ziel, das bereits eingetretene problematische Verhalten zu reduzieren und zum Verschwinden zu bringen.
3. *tertiäre Prävention*: Hier wird die Begrenzung von problematischem Verhalten, das bereits eingetreten ist und von dem angenommen wird, dass es nicht mehr zum Verschwinden gebracht werden kann, angestrebt.

Diese Zugänge können auch als *Strategien* bezeichnet werden, die sich durch *planvolle Vorgaben* und *Realisierungen* auszeichnen, mit denen das vorgegebene Ziel erreicht werden soll. In Anlehnung an die Diagnostik können diese Strategien in Makro- und Mikrostrategien unterschieden werden.

Unter den Begriff „*Makrostrategien*“ können jene Strategien untergeordnet werden, die sich auf Rahmenbedingungen und/oder die Herstellung von Vernetzungen mit anderen Systemen, die dem Ziel dienen Gewalt zu verhindern oder zu reduzieren, beziehen. Die Rahmenbedingungen betreffen dabei unter anderem die organisatorischen Voraussetzungen für das Funktionieren von Systemen wie z.B. der Schule. Das Funktionieren des Systems setzt dabei eine Vereinheitlichung in der Reaktion der Verantwortlichen auf ein gezeigtes Verhalten voraus.

⁶⁸ Reinhold S. Jäger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau.

Der Begriff „*Mikrostrategien*“ bezieht sich hingegen auf Eingriffe und Interventionen, die auf die Veränderung von Verhaltensweisen Einzelner, des Verhaltens von dyadischen Systemen oder des Verhaltens von Gruppen abzielen. Darunter können pädagogische Maßnahmen ebenso wie therapeutische Interventionen verstanden werden, deren Ziel die Herbeiführung von Verhaltensänderung bzw. Interaktionsprozessen ist.

Jäger (1999, S. 208) verweist im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Strategien darauf, dass sie in hierarchisch gegliederten Systemen, wie dem der Schule, nur unter bestimmten Implikationen umsetzbar sind. Zum einen müssen die gesetzlichen Voraussetzungen für die Durchführung der jeweiligen Maßnahmen gegeben sein. Zum anderen sollte ein: „von der Mehrheit der Verantwortlichen getragener Wille zur Veränderung“ (ebd.) vorhanden sein.

Zur Umsetzung von Präventionsmaßnahmen hat Jäger (1999, S. 209) acht Thesen formuliert, die der „Handlungsorientierung für das Angehen gegen Gewalt“ dienen.

These 1: Gewalt – soweit sie von einzelnen oder von Gruppen auf einzelne oder Gruppen ausgeübt wird – steht im Widerspruch zu den Prinzipien einer demokratisch orientierten Gesellschaft. Davon unberührt ist das Gewaltmonopol des Staates, das zur Erhaltung der demokratischen Gesellschaft als unabdingbar erscheint. Diese angesprochene Gewalt von Einzelnen oder Gruppen zu reduzieren und zu beseitigen ist, Aufgabe jedes Demokraten und aller Personen dieser Gesellschaft. Gewaltprävention erfordert insgesamt eine intensive und gezielte Diskussion über Werte sowie eine Einigung über das Sanktionieren von Gewalt.

These 2: Gewalt ist als ein Problem aufzufassen, das einer individuellen und gesellschaftlichen Lösung bedarf. Bevor Handlungen zu seiner Veränderung initiiert werden, ist eine Problemanalyse unabdingbar. Hierzu müssen alle analytischen Instrumentarien eingesetzt werden, die verfügbar sind.

These 3: Präventive Maßnahmen müssen angesichts der vielfachen Verflechtung von Gewalt in den Institutionen unserer Gesellschaft primär dort begonnen

werden, wo unter den gegebenen sozialräumlichen und ortsspezifischen Bedingungen die am ehesten Betroffenen erreicht und zugleich mit einem Sach- und insbesondere Handlungswissen ausgestattet werden können, das in einer zumindest mittleren zeitlichen Reichweite Erfolg verspricht.

These 4: Veränderungen sind Resultat systematischen Lernens. Das Lernen bleibt unbestimmt, wenn es nicht kontrolliert wird. Die Kontrolle ist dabei Bestandteil jeglicher präventiver Bemühungen und Voraussetzung für eine Optimierung von Präventionsansätzen.

These 5: Eine Vielzahl von präventiven Entwürfen ist bereits verfügbar. Diese Verfügbarkeit zu garantieren, ist eine notwendige Rahmenbedingung von Gewaltprävention.

These 6: Präventive Arbeit innerhalb der Gewaltthematik ist eine Daueraufgabe und nicht durch einmalige Aktionen zu realisieren.

These 7: Präventive Arbeit ist nur dann erfolgreich, wenn Synergien genutzt werden und alle politischen, administrativen und erzieherisch relevanten Personen und Personengruppen einbezogen werden.

These 8: Gewaltprävention ist eine Investition in die Zukunft und hilft zugleich, langfristig in der Gesellschaft Kosten einzusparen: Gewaltprävention führt dazu, dass mittelfristig Einfluss auf die Kinder- und Jugendkriminalität genommen wird. Sie darf nicht daran scheitern, dass sie unter den gegebenen Bedingungen der Öffentlichen Haushalte zu teuer ist.

Scheithauer⁶⁹ (2003; S. 125), der sich mit Bullying als spezifische Form von Gewalt an Schulen befasst, weist darauf hin, dass auf der „Basis der Befunde zu den unterschiedlichen Ausdrucksformen, den risikoerhöhenden Bedingungen und begleitenden Faktoren des Bullying“ theoretisch begründete und empirisch überprüfte Maßnahmen entwickelt worden sind, um Gewaltphänomene an Schulen zu bearbeiten. Diese Maßnahmen setzen dabei auf verschiedenen Ebenen an, die mit der primären, sekundären und tertiären Prävention im Sinne Jägers (s.

⁶⁹ Dr. phil. Herbert Scheithauer ist seit 1997 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Klinische Psychologie, Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen: Aggressives Verhalten, Bullying und Verhaltensstörungen im Kindesalter, Entwicklungsförderung und Metaanalyse.

o) vergleichbar sind: „Diese Maßnahmen beziehen sich nicht nur auf eine bereits vorhandene Bullying-Problematik (*Interventionen*), sondern auch auf die *Förderung* von Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen, die dem Auftreten von Bullying entgegenwirken, indem sie unter anderem die Entwicklung prosozialen Verhaltens unterstützen (*Präventionen*). Im Unterschied zu Jäger fasst er begrifflich jedoch allein die primäre Prävention im Sinne Jägers als Prävention im engeren Sinne auf. Maßnahmen, die sich auf eine bereits vorhandene Gewaltproblematik beziehen bezeichnet er als Interventionen.

Scheithauer (ebd.) verweist darauf, dass neben dem Einsatz von bestrafenden Elementen inzwischen auf komplexe, multimodale Interventions- bzw. Präventionsprogramme zurückgegriffen wird, um Bullying in Schulen zu verhindern bzw. zu reduzieren. Die Maßnahmen setzen dabei auf verschiedenen Ebenen (z.B. Schüler-/Klassen-/Lehrer-/Schulebene) an.

In Hinsicht auf die Täter können weitere Differenzierungen der Ansätze vorgenommen werden (a. a. O., S. 130). *Moralistische Ansätze* setzen auf die Erzeugung eines moralischen Drucks und einer forcierten Erwartungshaltung an das Verhalten der Schüler. Sie beziehen sich vor allem auf schulische Appelle der Wert- und Normorientierung in Richtung Respekt und Toleranz im täglichen Umgang miteinander. Moralistische Ansätze setzen jedoch eher unspezifisch und allgemein an.

Legalistische (bestrafende) Ansätze zeichnen sich durch das Aufstellen von Regeln aus. Werden diese aufgestellten Regeln überschritten folgen Sanktionen unterschiedlicher Art und Härte. Als Vorteile können die relativ schnelle Implementierung, das Senden einer eindeutigen Botschaft über akzeptable und nicht akzeptable Verhaltensweisen, die Variabilität der Sanktionen in Abhängigkeit von der Schwere des Delikts und das gemeinsame Aushandeln der Regeln und der Sanktionen durch Schüler und Lehrpersonal angeführt werden. Kritisch zu betrachten ist, dass bei legalistischen Ansätzen Bestrafungen anstelle von Prävention im Vordergrund stehen. Außerdem erweisen sich die Notwendigkeit einer genauen und gegebenenfalls langwierigen faktenbasierten Aufklärung der Vorfälle, die mangelhafte Wirkung von Strafen für manche Täter

und damit verbundene Vergeltungsversuche, die Gefahr einer inkonsequenten, autoritären und willkürlichen Anwendung der Regeln sowie der Verzicht auf eine langfristige gemeinsame Lösung durch Täter und Opfer als nachteilig.

Humanistische Ansätze betrachten Gewalt vor allem aus einer individuellen Perspektive und basieren auf dem Versuch Bullying individuell zu betrachten und nachzuvollziehen. Zuhören und Kommunizieren stellen dabei wesentliche Elemente der humanistischen Ansätze dar. Ziel ist es das Verhalten, die Emotionen und Kognitionen der Täter zu verändern. Die Bereitschaft, dem Täter vorurteilsfrei gegenüberzutreten und mit ihm zu kooperieren sowie das Anstreben von langfristigen Lösungen, stellen weitere Kernideen dar. Allerdings setzt dies die Bereitwilligkeit der Täter zur Zusammenarbeit voraus. Interventionen erfolgen vor allem auf der Beziehungsebene.

In einer Zusammenfassung konstatiert Scheithauer (2003, S. 185) vor allem folgende Aspekte, die den Erfolg einer Interventionsmaßnahme bedingen:

- das Erkennen des Ausmaßes von Bullying an der Schule (Diagnose) und die daran anknüpfende Entscheidung für eine Veränderung der Situation,
- das Treffen einer Auswahl (Selektion) von Kernmaßnahmen, die den Besonderheiten der jeweiligen Schule (z.B. Problemsituation, Zielgruppen, Ressourcen, Motivation und Engagement des Lehrkörpers) Rechnung trägt,
- die Anpassung der Maßnahmen an die eigenen Bedürfnisse (Adaptation) und
- die dauerhafte und konsequente Umsetzung der Maßnahmen.

7.7 Diskussion der vorgestellten Konzepte

Im Folgenden werden die beiden vorgestellten Konzepte vor dem Hintergrund aktueller Erkenntnisse der pädagogischen Präventionsforschung analysiert und diskutiert. Wie oben bereits erwähnt ist es das Ziel zu einer Einschätzung zu gelangen, inwieweit die Anwendung der vorgestellten Erziehungskonzepte im Bereich der schulischen Gewaltprävention möglich und - im Sinne von Gewaltminderung - nutzenorientiert erscheint.

Das Konzept von Tausch & Tausch tritt für eine Förderung von prosozialen Verhaltensweisen, wie z.B. der sozialen Kooperation, Perspektivenübernahme und Empathiefähigkeit von Schülern ein. Wie weiter oben nachgewiesen wurde, stellt das Aneignen von prosozialen Verhaltensweisen einen wichtigen Faktor in der Gewaltprävention dar. Ebenso findet in dem vorgestellten Konzept die Vorbildwirkung (Lernen am Modell) von Erziehern Berücksichtigung, wenn von Erziehern gefordert wird, selbst auf Demütigungen, Drohungen und Beschimpfungen zu verzichten. Auch die von Tausch & Tausch vorgestellten und theoretisch fundierten Grundwerte sind positiv zu beurteilen. Den von Heitmeyer (s.o) konstatierten Desintegrationsrisiken und dem damit verbundenen Gewaltpotential könnten dadurch vorgebeugt werden, stehen doch die Förderung von Orientierungsprozessen von Schülern, eigenständige Werteentwicklung und Wahrnehmung des eigenen Erlebens und der Auseinandersetzung damit, im Vordergrund der Konzeption. Insbesondere die theoretisch umfassend fundierte Werteebene stellt eine Stärke der Konzeption dar, erfordert Gewaltprävention nach Jäger (vgl. 1999) doch eine intensive und gezielte Diskussion über Werte und das Sanktionieren von Gewalt. In Bezug auf den Aspekt des Sanktionierens jedoch, ist eine Schwäche der Konzeption festzustellen. Zum einen findet der Aspekt, dass Kinder Gewalterfahrungen aus der Familie in die Schule mitbringen zu wenig Beachtung. Zum anderen bietet die Konzeption keine Antwort auf die Frage, wie mit Kindern und Jugendlichen umgegangen werden soll, die bereits aggressiv-dissoziales Verhalten in der Schule zeigen oder gezeigt haben. Ebenso werden destruktive Verarbeitungs- oder Persönlichkeitsmechanismen auf Seiten von Erziehern nicht ausreichend berücksichtigt, gehen Tausch & Tausch doch grundlegend davon aus, dass die Zentrierung auf die innere Welt von Kindern und Jugendlichen befriedigender für den Erzieher ist, als Dirigierung und Lenkung und damit dem Dominieren und „Formen“ von anderen Personen. Dies ist in der positiven Formulierung des Menschenbildes des Konzepts von Tausch & Tausch grundgelegt, das destruktive und zerstörerische menschliche Impulse nicht ausreichend berücksichtigt. Vor dem Hintergrund der aktuell geführten Kontroverse und den widersprüchlichen Forschungsergebnissen (vgl. Scheithauer,

2003, S. 78f.) die sich auf die Fragestellung beziehen, ob Gewalttäter ihr Verhalten aufgrund von sozialen Defiziten zeigen oder ob ihr Vorgehen als kühl, zielorientiert und kalkulierend (dominant, statusorientiert, machiavellistisch manipulierend in interpersonalen Situationen) einzustufen ist, scheint es legitim zu fordern, dass Gewaltpräventionsmaßnahmen zwischen Tätern mit Defiziten in der sozialkognitiven Informationsverarbeitung und kühl kalkulierenden Tätern (mit machiavellistischen Eigenschaften) zu unterscheiden haben. Diese Forderung kann das Konzept von Tausch & Tausch nicht erfüllen, obwohl es die Notwendigkeit einer Ordnung und Regelung des menschlichen Zusammenlebens postuliert. Maßnahmen wie diese sozialen Regeln durchgesetzt werden sollen, werden in der Konzeption nicht berücksichtigt. Aufgrund der idealtypischen Konzeption des Konzeptes von Tausch & Tausch ist es überhaupt fraglich inwieweit die gesamte Lehrerschaft einer Schule bereit ist sich auf eine solche komplexe Konzeption und die zugrunde liegenden Wertauffassungen einzulassen. Sinnvoller erscheint es Teilkonzepte (z.B. Psychosoziale Grundwerte als Wertepräambel für eine Schule) in die Praxis zu übernehmen, falls sich die Mehrheit des Lehrpersonals auf bestimmte Teilkonzepte einigen können.

In Bezug auf das Konzept von Rosenberg (s.o) ist festzustellen, dass ebenso wie auch bei der Konzeption von Tausch & Tausch der Empathieförderung und der Förderung von Perspektivenübernahme eine wesentliche Bedeutung zukommt. Damit verfügen beide Konzepte über einen wesentlichen Baustein, der in vielen Präventionsprogrammen (vgl. Scheithauer 2003) konzeptionell verankert ist.

Ähnlich wie bei Tausch & Tausch bleibt die Frage offen, inwieweit die Annahme berichtigt ist, dass Menschen unter freien Bedingungen Rücksicht auf die Bedürfnisse von Mitmenschen nehmen und die empathische Verbindung zu ihren Mitmenschen suchen. Diese Annahme stellt jedoch eine Grundvoraussetzung der Konzeption von Rosenberg dar. Auch lassen sich keine Hinweise darauf finden, inwieweit die Methode bei gewalttätigen Übergriffen eingesetzt werden kann. Generell ist eine idealtypische und ausschließlich positiv formulierte Vorstellung Rosenbergs in Bezug auf sein Menschenbild festzustellen. Im Sinne dieser positiven Konstruktion wird die Notwendigkeit von Autoritäten und des staatlichen Gewaltmonopols kritisch beurteilt.

Analysiert man die oben vorgestellten Konzepte von Tausch & Tausch und Rosenberg in Bezug auf den beschriebenen theoretischen Bezugsrahmen, so ist zusammenfassend festzustellen, dass beide Konzepte unter den Begriff der „Primären Prävention“ einzuordnen sind. In diesem Bezugsrahmen ist ihre Anwendung in Schulen – als Gewaltpräventionsmodelle, die Voraussetzungen dafür schaffen, dass gewalttätige Verhaltensweisen gar nicht erst auftreten – zu befürworten. Als sekundäre und tertiäre Präventionsmaßnahmen scheinen beide Konzepte jedoch nicht geeignet zu sein. Kommt man in der von Scheithauer (s.o) geforderten Diagnose über das Ausmaß von Gewalt an einer Schule zu dem Schluss, dass Maßnahmen im primären, sekundären und tertiären Präventionsbereich (Multimodale Programme) gesetzt werden sollten, ist eine Kombination mit weiterreichenden Interventionsmaßnahmen zu empfehlen. Hervorzuheben ist bei beiden Konzepten die theoretische Fundierung und die Förderung der Aneignung von prosozialen Verhaltensweisen. Hinsichtlich empirischer Befunde, die eine Erprobung und ausreichende Evaluation im Schulkontext nachweisen, besteht insbesondere in Bezug auf die Konzeption Rosenbergs Forschungsbedarf. Empirisch ausreichend belegte Befunde (Effektivitätsstudien) zur Erprobung und Wirkung der Methode der gewaltfreien Kommunikation werden von Seiten Rosenbergs nicht erbracht.

8 Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit konnte argumentativ nachgewiesen werden, dass es zulässig ist, von einem Zusammenhang zwischen dem Erziehungsverhalten von Eltern und der Entwicklung von Gewalt bei Kindern und Jugendlichen auszugehen. Ebenso verhält es sich mit dem Zusammenhang zwischen dem Erziehungsverhalten von Lehrern und der Entwicklung von Gewalt bei Kindern und Jugendlichen. Auch wurde gezeigt, dass die Begriffe „Aggression“ und „Gewalt“ qualitativ voneinander abgegrenzt werden können. Ob Aggression ein natürlicher Bestandteil menschlichen Seins ist, konnte hingegen nicht eindeutig geklärt werden. Wie im Kapitel 3.2 argumentativ begründet wurde, hängt Aggression mit der Durchsetzung eigener Bedürfnisse zusammen. Inwieweit Aggression auch dann noch auftritt, wenn eigene Bedürfnisse konstruktiv erfüllt werden, wie es dem Konzept der gewaltfreien Kommunikation entspricht, bleibt fraglich. Die Konzepte der Humanistischen Psychologie präferieren eindeutig lerntheoretische Annahmen und verneinen den Einfluss von Trieben oder Genen. Hier ergeben sich interessante Fragestellungen in Bezug auf die natürliche Beschaffenheit des Menschen, die (noch) nicht geklärt werden können. Je nach theoretischem Hintergrund erhält man unterschiedliche Antworten.

Wissenschaftlich belegt ist, dass es konkrete Erziehungsmethoden und Haltungen gibt, die Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sich positiv auf das zwischenmenschliche Zusammenleben auswirken. Dies ist, vor allem für die angewandte Pädagogik, von weit reichender Relevanz. Trotz der berechtigten Kritik (s. o) an den Konzepten von Tausch & Tausch und Rosenberg beinhalten beide Entwürfe persönlichkeitsfördernde Komponenten und zeigen Schwachstellen der vorhandenen institutionellen (Schul)Strukturen auf. Hier stoßen die beiden Entwürfe mit ihren Feststellungen an gesellschafts- und bildungspolitische Grenzen. Im Sinne von Tausch & Tausch und Rosenberg würde es einer „sanften Revolution“ benötigen, um die vorliegenden Erkenntnisse umfassend in die Praxis umsetzen zu können. Zwischenzeitlich ist es jedoch angemessen, zumindest Teilaspekte und Ansätze in die pädagogische Praxis zu übertragen. Gerade in einer Zeit, in der Wertepluralismus und

Individualisierungstendenzen, mit all ihren Vorteilen, auch die Gefahren sozialer Desintegration und Desorientierung beinhalten, scheint es angemessen, Schüler in ihrer selbstständigen Wertebildung, in sozialen Orientierungs- und Aushandlungsprozessen auf der Basis von wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen pädagogisch zu begleiten.

Literaturverzeichnis

Albrecht, Günter: Soziologische Erklärungsansätze individueller Gewalt und ihre empirische Bewährung.- In: Heitmeyer, Wilhelm / Hagan, John (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*.- Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002, S. 764-801

Benard, Cheryl / Schlaffer, Edit: *Einsame Cowboys. Jungen in der Pubertät*.- München: Kösel, 2000

Bernhard, Armin: *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (Bd. 1).- Baltmannsweiler, 2007

Biedermann, Thomas / Plaum, Ernst: *Aggressive Jugendliche. Fakten, Theorien, Hintergründe und methodische Zugangsweisen*.- Wiesbaden: DUV, Dt. Univ.-Verlag, 1999

Bierhoff, Hans Werner / Wagner, Ulrich (Hrsg.): *Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen*.- Stuttgart (u.a.): Kohlhammer, 1998

Bugental, James F. T: The third force in psychology.- In: *Journal of Humanistic Psychology*, H. 4, S. 19-26.- Zit. nach: Hutterer, Robert: *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität*.- Wien (u.a.): Springer, 1998

Cierpka, Manfred (Hrsg.): *Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen*.- Göttingen (u.a.): Hogrefe, 2002

Collmann, Birgit: Familie: Gewalttätiges Verhalten Jugendlicher – eine klare Reaktion auf unklare Erziehung?- In: Heitmeyer, Wilhelm: *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*.- Weinheim (u.a.): Juventa- Verlag, 1995, S. 315-332

Deegener, Günther: *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Erzieher.*- Göttingen (u.a.): Hogrefe- Verlag, 2002

Elias, Norbert: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes* (Bd. 1).- Frankfurt (u.a.): Suhrkamp, 1981⁸

Elias, Norbert: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation* (Bd. 2).- Frankfurt (u.a.): Suhrkamp, 1981⁸

Essau, Cecilia A. / Conradt, Judith: *Aggression bei Kindern und Jugendlichen.*- München (u.a.): Reinhardt, 2004

Fraiberg, Selma: *Das verstandene Kind. Die ersten fünf Jahre.*- Hamburg: Hoffmann und Campe, 1991

Fromm, Erich: *Anatomie der menschlichen Destruktivität.*- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1994

Fuchs, Marek u.a.: *Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005

Galtung, Johan: *Strukturelle Gewalt.*- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1975

Guggenbühl, Allan: *Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen.*- Freiburg (u.a.): Herder Verlag, 2006

Hanewinkel, Reiner / Eichler, Dorette: *Gewalt an Schulen Schleswig-Holsteins.*- In: Schäfer, Mechthild / Frey, Dieter (Hrsg.): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen.*- Göttingen (u.a.): Hogrefe- Verlag, 1999, S. 53-63

Heitmeyer, Wilhelm: *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus.*- Weinheim (u.a.): Juventa- Verlag, 1995

Heitmeyer, Wilhelm / Hagan, John (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung.*- Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002

Heller, Ágnes: Aufklärung und Radikalismus - Kritik der psychologischen Anthropologie Fromms.- In: Heller, Agnes: *Instinkt, Aggression, Charakter. Einleitung zu einer marxistischen Sozialanthropologie.*- Hamburg (u.a.): Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung, 1977.- Zit. nach: Lévy, Alfred: *Traditionen und Perspektiven im Werk von Erich Fromm.*- Humboldt Univ. Berlin, Diss., 2000.- Online im WWW unter **URL:** <http://www.edoc.hu-berlin.de/dissertationen/levy-alfred-2000-12-12/PDF/Levy.pdf> [Stand: 12.04.2006]

Herber, Hans-Jörg / Hofmann, Franz (Hrsg.): *Schulpädagogik und Lehrerbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Josef Thonhauser.*- Innsbruck (u.a.): Studien-Verlag, 1998

Hurrelmann, Klaus: Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen.- Online im WWW unter **URL:** <http://www.kassel.de/cms01/prokassel/praevention/info/weitere/04181/index.html> [Stand: 12.04.2006]

Hurrelmann, Klaus: *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.*- Weinheim (u.a.): Juventa- Verlag, 1994

Hurrelmann, Klaus / Bründel, Heidrun: *Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise.*- Weinheim (u.a.): Beltz Taschenbuch, 2007

Hutterer, Robert: *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität.*- Wien (u.a.): Springer, 1998

Jäger, Reinhold S.: Gewaltprävention.- In: Schäfer, Mechthild / Frey, Dieter (Hrsg.): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen.*- Göttingen (u.a.): Hogrefe- Verlag, 1999, S. 203-244

Imbusch, Peter: Der Gewaltbegriff.- In: Heitmeyer, Wilhelm / Hagan, John (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung.*- Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002, S. 26-57

Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung.*- Opladen: Leske und Budrich, 2002

Krumm, Volker: Löst eine bessere Lehrerausbildung die „Schulkrise“? – Über Bedingungen von Lehrerverhalten.- In: Herber, Hans-Jörg / Hofmann, Franz (Hrsg.): *Schulpädagogik und Lehrerbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Josef Thonhauser.*- Innsbruck (u.a.): Studien- Verlag, 1998, S. 275-299

Krumm, Volker / Weiss, Susanne: Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen.- In: psychosozial, Jg. 23, H. 1, S. 57-73.- Zit. nach: Fuchs, Marek u.a.: *Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005

Lévy, Alfred: *Traditionen und Perspektiven im Werk von Erich Fromm.*- Berlin: Humboldt-Universität, Dissertation, 2000

Lorenz, Konrad: *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression.*- München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1998²¹

Mentzos, Stavros: *Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven.*- Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1999

Meves, Christa / Illies, Joachim: *Mit der Aggression leben.*- Freiburg (u.a.): Herder Freiburg im Breisgau, 1983⁷

Melzer, Wolfgang u.a.: Gewalt in Familie und Schule.- In: Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung.*- Opladen: Leske und Budrich, 2002, S. 837-863

Minsel, Beate / Roth, Klaus Wolfgang (Hrsg.): *Soziale Interaktion in der Schule. Studienprogramm Erziehungswissenschaft, Bd. 5.*- München (u.a.): Urban und Schwarzenberg, 1978

Neidhardt, Friedhelm (Hrsg.): *Aggressivität und Gewalt in unserer Gesellschaft.*- München: Juventa- Verlag, 1973

Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch.*- Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 1998

Olweus, Dan: *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können.*- Bern (u.a.): Huber, 1996²

Petermann, Franz: Aggressives Verhalten.- In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch.*- Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 1998, S. 1017-1023

Quitmann, Helmut: *Humanistische Psychologie. Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund.*- Göttingen (u.a.): Hogrefe- Verlag, 1991²

Ratzke, Kathrin / Cierpka, Manfred: Der familiäre Kontext von Kindern, die aggressive Verhaltensweisen zeigen.- In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): *Kinder mit*

aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen.- Göttingen (u.a.): Hogrefe- Verlag, 2002², S. 25-60

Remschmidt, Helmut: *Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter.*- Stuttgart (u.a.): Thieme, 1992

Rosenberg, Marshall B.: *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens.*- Paderborn: Junfermann, 2001⁷

Rosenberg, Marshall B.: *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag.*- Paderborn: Junfermann, 2004²

Rosenberg, Marshall B.: *Kinder einführend unterrichten. Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können.*- Paderborn: Junfermann, 2005

Sack, Fritz: Zur Definition der Gewalt – am Beispiel Jugend.- In: Neidhardt, Friedhelm (Hrsg.): *Aggressivität und Gewalt in unserer Gesellschaft.*- München: Juventa- Verlag, 1973, S. 39-61

Sanders, Martin / Krannich, Sabine: Schule als Kontext für aggressives Verhalten von Kindern.- In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): *Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen.*- Göttingen (u.a.): Hogrefe- Verlag, 2002², S. 61-70

Schäfer, Mechthild / Frey, Dieter (Hrsg.): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen.*- Göttingen (u.a.): Hogrefe- Verlag, 1999

Scheithauer, Herbert (u.a.): *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte* (Bd. 8).- Göttingen (u.a.): Hogrefe- Verlag, 2003

Schmidt-Mummendey, Amèlie: *Bedingungen aggressiven Verhaltens.*- Bern (u.a.): Huber, 1972

Schuster, Beate: Gibt es eine Zunahme von Bullying in der Schule? Konzeptuelle und methodische Überlegungen.- In: Schäfer, Mechthild / Frey, Dieter (Hrsg.): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen.*- Göttingen (u.a.): Hogrefe- Verlag, 1999, S. 90-104

Smith, Peter K.: Aggression und Bullying in Schulen.- In: Schäfer, Mechthild / Frey, Dieter (Hrsg.): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen.*- Göttingen (u.a.): Hogrefe- Verlag, 1999, S. 19-40

Sprague, Jeffrey R. / Walker, Hill M.: *Safe and Healthy Schools. Practical Prevention Strategies.*- New York: Guilford Press, 2005, zit. nach: Hurrelmann, Klaus / Bründel, Heidrun: *Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise.*- Weinheim (u.a.): Beltz Taschenbuch, 2007

Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): *Jugendtrends in Ostdeutschland. Bildung, Freizeit, Politik, Risiken.*- Opladen: Leske und Budrich, 2002

Sturzbecher, Dietmar u.a.: Jugendgewalt und Reaktionen des sozialen Umfelds.- In: Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): *Jugendtrends in Ostdeutschland. Bildung, Freizeit, Politik, Risiken.*- Opladen: Leske und Budrich, 2002, S. 182-209

Tausch, Reinhard / Tausch, Anne-Marie: *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person.*- Göttingen (u. a.): Hogrefe, 1991¹⁰

Thiersch, Hans: Aggressives Verhalten als Problem für den Pädagogen.- In: Neidhardt, Friedhelm (Hrsg.): *Aggressivität und Gewalt in unserer Gesellschaft.*- München: Juventa- Verlag, 1973, S. 105-124

Tillmann, Klaus-Jürgen u.a.: Gewalt in der Schule.- In: Heitmeyer, Wilhelm / Hagan, John (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*.- Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002, S. 1078-1105

Völker, Ulrich: Grundlagen der Humanistischen Psychologie.- In: Völker, Ulrich (Hrsg.): *Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen*.- Weinheim: Beltz, 1980.- Zit. nach: Hutterer, Robert: *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität*.- Wien (u. a.): Springer, 1998

Würtenberger, Thomas: Gewalt und Kriminalität in der Familie.- In: Neidhardt, Friedhelm (Hrsg.): *Aggressivität und Gewalt in unserer Gesellschaft*.- München: Juventa- Verlag, 1973, S. 63-82

Zirk, Wolfgang: *Jugend und Gewalt. Polizei-, Sozialarbeit und Jugendhilfe*.- Stuttgart (u.a.): Boorberg, 1999

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Ulrike Rodlmayr
Anschrift: Herrenstrasse 1
6322 Kirchbichl
Geboren: am 29. 03. 1952, Gmunden
Familienstand: verheiratet

Ausbildung:

1958 – 1962 Volksschule Roith-Ebensee
1962 – 1966 Hauptschule Ebensee
1966 – 1970 Fachschule für Damenkleidermacher Ebensee
1992 Studienberechtigungsprüfung Universität Wien

Berufserfahrung:

1970 – 1971 Modosalon Hissinger in Salzburg
1971 – 1973 Büroangestellte Firma Steinkogler in Ebensee
1974 – 1976 Büroangestellte Firma Steinkogler in Ebensee

Aus- und Weiterbildung:

1988 NLP- Resonanztraining
2002 Ausbildung zum Sterbebegleiter bei der Hospizbewegung
2003 Ausbildung in Bowentechnik

Sonstiges:

1973 Geburt meiner Tochter Tanja
1976 Geburt meines Sohnes Oliver
1978 Geburt meines Sohnes Peter
1987 Mitarbeit beim Sozialkreis Georgenberg
1998 – 2004 Auslandsaufenthalte

Abstract

Die vorliegende Abhandlung beschäftigt sich in erster Linie mit der Fragestellung, welche Faktoren an der Aggressions- und Gewaltentstehung bei Kindern und Jugendlichen beteiligt sind. Diese Faktoren werden in Folge eingehender untersucht und dargestellt. Insbesondere wird erläutert, welche Rolle erzieherische Verhaltensweisen im Prozess der Gewaltentwicklung spielen. Zur Klärung dieser Fragestellungen wird auf theoretische Positionen und empirische Untersuchungen zurückgegriffen. Neben einem Überblick über Formen und Ausprägungen von Aggression und Gewalt bietet die Arbeit eine Einführung in die unterschiedlichen theoretischen Erklärungsmodelle, die entwickelt wurden, um die Entstehung von Aggression und Gewalt zu erklären. Am Beispiel der Institution Schule wird der Unterschied zwischen personellen und institutionellen Gewaltformen verdeutlicht. Des Weiteren werden zwei Gewaltpräventionskonzepte beschrieben, die im pädagogischen Kontext der Schule Anwendung finden können. Anhand von aktuellen Befunden aus der Präventionsforschung wird die Anwendbarkeit und Reichweite dieser beiden Modelle im Kontext Schule diskutiert.

This paper primarily deals with the question: which factors take part in the development of aggression and violence of children and juveniles. These factors are being analysed and described in detail. In particular it is explained which role educational behaviour plays in the process of development of violence. Theoretical positions and empirical studies clarify these questions. Alongside a survey of the various forms and characteristics of aggression and violence this paper offers an introduction into the different theoretical explanation models that were developed to illustrate the origin of aggression and violence. The example school clarifies the difference between personal and institutional forms of violence. Furthermore there is a description and discussion of two violence-prevention concepts, which can be used in the pedagogic context of school.