

Schülergewalt und aktuelle Individualisierungsrisiken

**- Ein Beitrag zur Analyse
gesamtgesellschaftlicher, familialer und schulischer
Entstehungsbedingungen -**

Dissertation
eingereicht am Fachbereich 14
Gesellschaftswissenschaften,
Philosophie und Theologie
der Universität Dortmund

von
Renate Holderrieth

Februar 2002

1. Gutachter: Prof. Dr. Friedrich-W. Stallberg
2. Gutachter: Prof. Dr. Bettina Hannover

Danken möchte an dieser Stelle insbesondere Herrn Prof. Dr. Friedrich-W. Stallberg, der mir in zahlreichen begleitenden Gesprächen wichtige Ratschläge und Impulse für diese Arbeit gegeben hat. In meinen Dank einschließen möchte ich auch Frau Prof. Dr. Bettina Hannover, die mich in meinem Vorhaben ermutigt hat, sowie Herrn Dr. Rudolf Schiffmann, der mir vor allem in der Anfangsphase eine große Hilfe war.

Meinem Mann

Inhalt

Einleitung..... 1

*Teil I Forschungsstandermittlungen zu Schülergewalt
– Realitätsbezug –*

1. Schülergewalt in der öffentlichen Wahrnehmung8

2. Definitionskriterien zu Schülergewalt.....13

3. Die Entwicklung der Forschungslage.....17

4. Überblick über meine Ermittlungen zum Aufkommen von Schülergewalt20

4.1 Auswertung der Datenbank-Suchergebnisse.....20

4.2 Neuere empirische Befunde zur Quantität von Schülergewalt.....24

4.2.1 Die Ebene der personalen Gewalt24

4.2.1.1 Täter- und Opferdimensionen auf der sozialen Lehrer-Schüler-Beziehungsebene.....25

4.2.1.2 Täter- und Opferdimensionen auf der sozialen Schüler-Schüler-Beziehungsebene27

4.2.2 Geschlechtsspezifische Diskrepanz bei Schülergewalt.....29

4.2.3 Ausländische Schüler und Gewalt an deutschen Schulen32

4.3 Schulformbezogenes Aufkommen von Schülergewalt.....35

4.4 Die quantitative Dimension der verschiedenen Schülergewaltphänomene.....37

4.4.1 Mobbing38

4.4.2 Verbale Aggressionen39

4.4.3 Gewalt gegen Sachen (Vandalismus)41

4.4.4 Physische Gewalt.....42

4.4.5 Sexuelle Belästigungen.....44

4.4.6 Extreme Gewaltausprägungen44

4.4.6.1 Erpressungen44

4.4.6.2 Waffen.....45

4.4.7 Zusammenfassung.....47

5. Entwicklungstendenzen zum Ausmaß von Schülergewalt.....	48
5.1 Die quantitative Ebene	48
5.2 Die qualitative Ebene	51
6. Kritische Betrachtungen zur sozialwissenschaftlichen Forschungsqualität bei Schülergewaltermittlungen	54
6.1 Die empirische Methode	54
6.2 Theoriekonzepte	56
7. Zusammenfassung.....	58

Teil II Ursachenforschung zu Schülergewalt

A Gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse als Rahmenbedingungen für Schülergewalt - makrosoziologische Ebene -	60
1. Der Modernisierungsprozeß.....	60
1.1 Definitive Erläuterungen zu Modernisierung	61
1.2 Die historische Modernisierungsdimension.....	63
1.3 Die gegenwärtige Modernisierungsphase in der Kritik	64
1.4 Deutschland und die Modernisierung.....	68
1.5 Zusammenfassung	71
2. Individualisierung als Theoriekonzept zum makro-, meso- und mikrosoziologischen Erklärungsansatz von Schülergewalt	72
2.1 Definitive Erläuterungen zu Individualisierung	72
2.2 Die historische Dimension des Individualisierungsprozesses	75
2.2.1 Die westliche Individualisierung.....	75
2.2.2 Deutschland und die Individualisierung.....	79
2.3 Individualisierung in der Gegenwartsgesellschaft	80
2.3.1 Individualisierungsambivalenzen.....	82
2.3.2 Problematische Individualisierungstendenzen	84
2.3.2.1 Gemeinschaftsverluste.....	86
2.3.2.2 Zwischenmenschliche Beziehungen	88
2.3.2.3 Moralische Orientierungsverluste.....	91
2.4 Zusammenfassung	93

B	Sozialisationseinflüsse aus dem individualisierten familialen Bereich auf die Genese von Schülergewalt - mesoz soziologische Ebene -	94
1.	Familie als Institution der Gesellschaft	95
1.1	Die Bedeutung gesellschaftlicher Institutionen	95
1.2	Die Institution Familie	96
1.3	Die historisch gewachsene traditionelle Familie	97
2.	Individualisierte Familienstrukturen und ihre Einflüsse auf Bedingungen der Primärsozialisation	101
2.1	Familiale Pluralisierungs- bzw. Differenzierungstendenzen	101
2.2	Das Ehescheidungsrisiko in der Postmoderne	104
2.3	Die Problematik der Scheidungskinder	107
2.3.1	Scheidungskinder in nichtehelichen Lebensgemeinschaften	110
2.3.2	Scheidungskinder in Ein-Eltern-Familien	111
2.3.3	Scheidungskinder in Stieffamilien	113
2.4	Zusammenfassung	116
3.	Individualisierungstendenzen im innerfamilialen Bereich in bezug auf veränderte primärsozialisatorische Rahmenbedingungen - mikrosoziologische personale Ebene -	118
3.1	Demokratisierte Eltern-Kind-Beziehungen	119
3.2	Ehescheidung und neue Tendenzen im Eltern-Kind-Verhältnis	121
3.3	Sozialisation und Erziehung in der durch Individualisierungseinflüsse veränderten Kindheit	123
3.3.1	Sozialisation, Primärsozialisation, Sekundärsozialisation	123
3.3.2	Familiale Erziehung gestern und heute	125
3.3.2.1	Der traditionelle Erziehungsbegriff	126
3.3.2.2	Familiale Erziehung in der Postmoderne	126
3.3.2.2.1	Erziehungsstile in der Postmoderne	128
3.3.2.2.2	Erziehungsunsicherheiten der Eltern	130
3.3.2.3	Verhandlungsstrategie als moderner Erziehungsstil	131
3.3.2.3.1	Merkmale der Verhandlungsstrategie	131
3.3.2.3.2	Verhandlungsstrategie als neue Erziehungspraxis	132

3.3.2.3.3	Intrafamiliale Belastungen durch Verhandlungsstrategie	134
3.3.2.3.4	Verhandlungsstrategie und Konsequenzen für Kinder.....	135
3.4	Individualisierte Persönlichkeitsstrukturen und veränderter Sozialcharakter bei Einzelkindern	136
3.5	Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der Familie	137
3.6	Zusammenfassung	140

C Der Bereich Schule im sozialen Ursachengefüge des Schüलगewaltphänomens 143

1. Äußere und innere schulspezifische Struktureinflüsse auf gewaltförmige Schülerhandlungen - mesosozilogische Ebene -	143
1.1 Schule als gesellschaftliches Teilsystem	144
1.1.1 Die Institution Schule	144
1.1.2 Die Krise der traditionellen Schule	145
1.1.3 Bildungsreformen der Schule in der Postmoderne.....	147
1.2 Diskontinuitäten zwischen familialer und schulischer Sozialisation - Schuleintrittskrise -.....	150
1.3 Schulformstrukturen im Hinblick auf Schüलगewalt	154
1.3.1 Primarstufe.....	155
1.3.2 Sonderschule	158
1.3.3 Sekundarstufen I und II im dreigliedrigen Schulsystem und in der Gesamtschule	159
1.3.3.1 Gesamtschule	160
1.3.3.2 Realschule	162
1.3.3.3 Gymnasium	163
1.3.3.4 Hauptschule	165
1.4 Innerschulische organisatorische Struktureinflüsse als indirekte Verstärkung gewaltförmiger Schülerverhaltensweisen	173
2. Schule als individualisierter interaktioneller Lebens- und Handlungsraum der Schüler - mikrosoziologische personale Ebene -	176
2.1 Das soziale Schüler-Schüler-Interaktionsfeld.....	176
2.2 Lehrer-Schüler-Sozialbeziehungen	183

2.3 Werteppluralisierung und Schulklasse	187
2.4 Konkurrenzverschärfung in der Schulklasse	193
3. Resümee.....	201
Literaturverzeichnis	205

Einleitung

Forschungsgegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit ist die soziale Schülergewaltproblematik.

Mein Forschungsinteresse resultiert vorwiegend aus beruflicher Motivation, die genährt wurde aus langjährigen pädagogischen Einblicken in Schule als Lernort und als sozialer Handlungsraum von Schülern. Wie meine Erfahrungen zeigten, war eine sich unter der Schülerschaft anbahnende Entwicklung mit zunehmenden Abweichungen von sozialverträglichen Interaktionen nicht zu übersehen.

Aus meiner kritischen Haltung gegenüber meist nur aus situativen Gegebenheiten eingeschätztem bzw. begründetem Problemverhalten von Schülern und weitgehend von subjektiven pauschalen Alltagserklärungen für sozial auffällige Schülerhandlungen erwuchs das Interesse der Verfasserin, die Thematik sozialwissenschaftlich genauer zu hinterfragen.

Die von mir zunächst nur vermutete Ursache für gravierendere Veränderungen im sozialen Miteinander des Schulbereichs schien für mich nicht unwesentlich – jedoch eher unterschwellig und weitgehend diffus – im gesellschaftlichen Wandel zu liegen. Seminare bei Prof. Dr. R. Hitzler über die Modernisierungsproblematik bestärkten mich 1998 darin, die sozialen Rahmenbedingungen zur Schülergewalt aus dieser Perspektive zu untersuchen.

Die gewählte spezielle Fragestellung zu meinen wissenschaftlichen Nachforschungen verweist auf den Zusammenhang zwischen Schülergewalt und Individualisierung.

Ausgegangen wird bei dem vorliegenden Forschungsansatz von der Annahme der Verfasserin, daß die dynamisch fortschreitenden Individualisierungsprozesse in allen Lebensbereichen Veränderungen bewirken. Besonders die heute zunehmend individualisierte familiäre Sozialisation könnte in

Verbindung mit autoritären schulischen Strukturen gewaltförmige Aktions- bzw. Reaktionsweisen unter Schülern beeinflussen.

Anders formuliert lautet die präzisiertere Fragestellung: Inwieweit kann durch ein Kausalgefüge zwischen der gesamtgesellschaftlichen Ebene und mesostrukturellen Individualisierungseinflüssen im familialen und schulischen Bereich auf der mikrosozialen Schülerhandlungsebene eine prozeßhafte Gewaltgenese begünstigt werden?

Eine ähnlich umfassende, mehrebenenanalytische Ursachensuche ist meines Erachtens in der einschlägigen Forschung noch nicht hinreichend genug verfolgt worden.

Mir ist aufgefallen, daß es bei den sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zu Schüलगewalt ein deutliches Übergewicht bei der empirischen Forschung zu Umfang und Erscheinungsformen dieser sozialen Problematik gibt.

Da die Schüलगewaltentwicklung von der Gesellschaft mit Sorge betrachtet wird, gibt sie Anlaß zur Suche nach Erklärungen. Es liegen zwar hinsichtlich der Erforschung von Ursachen psychologische, pädagogische und vor allem soziologische Erklärungsansätze vor, die sich – abgesehen von der ausführlicheren Beschäftigung mit dem schulischen Bereich – weitestgehend auf begrenzte Reichweiten im gesellschaftlichen und familialen Bezugsrahmen beziehen.

In der einschlägigen Literatur wird eine bisher eher noch defizitär erforschte Erklärungsebene zu Schüलगewalt als ein kritischer Punkt in der Forschung angesehen (Teil I 6.2). Besonders für empirische Befunde kann das Interpretationsprobleme mit sich bringen. Angesichts einer dynamischen gesellschaftlichen Entwicklung durch forcierte Individualisierungstendenzen fehlt es somit an komplexen integrierenden Theorieansätzen.

Da nur umfassendere wissenschaftliche Untersuchungen die Theorielücke in der schulbezogenen Gewaltforschung schließen können, sind meine eigenen Erkenntnisbemühungen auf ein komplexes Ursachengefüge mit kausaler

Verknüpfung verschiedener sozialer Analyseebenen (Makro-, Meso- und Mikroebenen) im Hinblick auf interaktionelle gewaltförmige Schülerhandlungen ausgerichtet.

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es deshalb, die gesamtgesellschaftliche soziale Umwelt mit ihren Veränderungen durch Individualisierungseinflüsse unter besonderer Berücksichtigung individualisierter familialer Sozialisationsprozesse in Verbindung mit schulischen Strukturen in die Untersuchungen zur Erklärung von Schülergewalt einzubeziehen.

Mit einer deutlichen Akzentsetzung auf das Ursachen- und Bedingungsgefüge soll von der Verfasserin ein Forschungsbeitrag zu dem sozialen Problem von Schülergewalt geleistet werden.

Zu dieser somit weitgehend abgesteckten Erklärungsanalyse für schulbezogene Gewalt will die Verfasserin in den folgenden Untersuchungen die von ihr gewählte Strukturierung der in zwei große Teilbereiche gegliederten Forschungsarbeit in groben Zügen beschreiben.

Um zunächst eine begriffliche Basis für die Schülergewaltthematik zu schaffen, werden Ausweitungstendenzen eines Gewaltverständnisses, das durch Individualisierungseinflüsse über den eng gefaßten Begriff körperlicher Gewalt hinausgeht und mit psychischer Gewalt und Gewalt gegen Sachen ein breiteres Spektrum von direkten und indirekten Gewaltphänomenen eröffnet, vorangestellt. Institutionelle und strukturelle Aspekte werden sowohl im Familien- als auch im Schulkapitel noch gesondert angesprochen.

Entsprechend der methodischen Strukturierung der vorliegenden Forschungsarbeit wird in Teil I dann zum Ausmaß von Schülergewalt ermittelt. Der Überblick zum neueren quantitativen empirischen Forschungsstand stellt über eine Auswertung von zahlreichen Datenbank-Treffern zur Stichwortkombination 'aggression school' den Aktualitäts- bzw. Realitätsbezug her.

Bei den quantitativen Schülergewaltermittlungen zum schulformbezogenen Aufkommen, zur sozialen Lehrer-Schüler-Beziehungsebene, zur Schüler-

Schüler-Beziehungsebene, zu Erscheinungsformen und zur Ausländerfrage wird zurückgegriffen auf die empirischen Forschungsbefunde namhafter Soziologen, die sich mit dieser Thematik beschäftigt haben.

Die für das Bedingungsgefüge von Schülergewalt wichtigen Fragenkomplexe werden in Teil II dieser Forschungsarbeit in den gesamtgesellschaftlichen, familialen und schulischen Kapiteln untersucht. Der Erkundungsweg meiner Erkenntnisbemühungen ist dabei zielbewußt ausgerichtet auf Verknüpfungen relevanter schulunabhängiger und schulabhängiger Problemfaktoren, die sich in schulischen Problemsituationen von Kindern und Jugendlichen bündeln und verstärkt in gewalttätigen Schülerhandlungen zum Ausdruck kommen können.

Den schrittweisen Erkenntnisaufbau beginne ich mit der historischen Dimension der Modernisierung, aus der heraus sich die Individualisierung entwickelt hat.

Für das in Teil II A im Vordergrund meines theoretischen Erklärungsansatzes stehende komplexe Ursachengefüge der empirisch nachgewiesenen gewaltförmigen Schülerverhaltensweisen bildet die Individualisierungstheorie von Ulrich Beck die Grundlage.

Individualisierung, die seit Beginn der Moderne im ausgehenden Mittelalter auf kontinuierlichen Veränderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen basiert, bezieht sich auf die Art des Eingebundenseins des einzelnen Menschen in die ihn umgebende Umwelt und problematisiert die Diagnose unserer Gegenwartsgesellschaft.

Der stetig weiter fortschreitende Individualisierungsprozeß, der aus einer unterindividualisierten Lage der Individuen herausführen sollte, mündet nach jahrhundertelangem Fortschrittsoptimismus heute in das gegenteilige Extrem einer Überindividualisierung ein. Vor allem Kinder und Jugendliche sind von sozialen Risiken durch Individualisierungsambivalenzen, die im Kontext des

Ursachen- und Bedingungsgefüges für Schülergewalt in bezug auf eine gewisse Mitverantwortung untersucht werden sollen, betroffen.

In dem mehrebenenanalytisch und multifaktoriell angelegten Grundkonzept meines sozialwissenschaftlichen Erklärungsprozesses für Schülergewalt wird in Teil II B zwar die makrosoziologische gesamtgesellschaftliche Erforschungsebene verlassen, jedoch behalten im Hinblick auf Kinder und Jugendliche ambivalente Individualisierungseinflüsse innerhalb der Kausalkette für das Ursachengefüge der sozialen Schülergewaltproblematik eine Schlüsselstellung.

Da der gesellschaftliche Teilbereich Familie in Kausalzusammenhängen mit dem gesamtgesellschaftlichen Individualisierungsprozeß verbunden ist, werden einige durch Individualisierung wesentlich veränderte familiäre Sozialisationsbedingungen bzw. Risikokonstellationen für Schülergewalt analysiert.

In Erkenntnisschritten vorangebracht werden sollen im Familienkapitel im Hinblick auf außerschulische Entstehungsbedingungen für Schülergewalt vor allem relevante Erklärungsverbindungen für den ursächlichen Zusammenhang zwischen destabilisierenden individualisierten Familienbedingungen und sozialer schulbezogener Gewalt.

Um herauszufinden, inwieweit zentrale Faktoren des gesamtgesellschaftlichen Individualisierungsprozesses auf der familialen Mesoebene letztendlich Schülergewalt begünstigen können, konzentrieren sich die Untersuchungen im Familienkapitel auf risikoreiche Primärsozialisationsbeeinflüsse für Kinder und Jugendliche.

Vor allem werden die Problematik der Scheidungskinder, das Aufwachsen in einer neuen nichtehelichen Lebensgemeinschaft, das Aufwachsen in Stieffamilien oder in Ein-Eltern-Familien sowie demokratisierte Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungsunsicherheiten der Eltern diskutiert.

Angesichts dessen, daß soziale Veränderungen durch fortschreitende Individualisierungstendenzen im Familienbereich neben den gesamtgesellschaftli-

chen Ausgangsfaktoren auch nur ein Mosaikstein für die Erklärung von Schülergewalt sein können, werden in Teil II C schulspezifische Einflußfaktoren in die soziale Ursachensuche für gewaltförmige Schülerhandlungen einbezogen.

Die Verfasserin wendet sich der Frage zu, inwieweit – trotz nicht zu ignorierender schulexterner Einflüsse auf individualisierte problematische Lebens- und Sozialisationsbedingungen betroffener Schüler – die schülergewaltbegünstigende Problematik nicht nur von außen in die Schule hineingetragen wird.

Das Forschungsinteresse der Untersuchungen in dem Schulkapitel richtet sich im Hinblick auf die Schülergewaltgenese zunächst auf Diskrepanzerfahrungen, die Schulkinder schon zu Beginn ihrer Schullaufbahn in der Grundschule durch Diskontinuitäten zwischen familialer und schulischer Sozialisation machen.

Da sich die Schülergewaltproblematik durch alle Schulformen zieht, werden außer der Primarstufe vor allem die schulformbezogenen Unterschiede im Bereich der Sekundarstufe bezüglich eventueller Begünstigungen von Schülergewalt untersucht.

Besonders die zunehmend ungünstige Entwicklung mit Steigerungsraten bei gewalthaltigen Handlungen von Hauptschülern gibt Anlaß, hier umfangreichere Nahforschungen anzustellen.

Auch innerschulische organisatorische Strukturen werden mit in das Ursachenkalkül zu Schülergewalt einbezogen.

Auf der mikrosozialen Handlungsebene für gewaltförmige Schülerhandlungen steht vor allem im Blickpunkt das interaktionelle Kommunikationsfeld des Schüler-Schüler-Beziehungsgefüges, so daß nach den objektiv gegebenen schulischen Rahmenbedingungen noch die subjektive Handlungsebene der sozialen Schülerrolle in der Klassengemeinschaft diskutiert wird.

Von besonderem Forschungsinteresse ist auf der personalen Handlungsebene der heute weitgehend fehlende Wertekonsens, der sozialunverträgliche Problemlagen, Spannungen, Konflikte und gewalthaltige Bewältigungsmuster bei Kindern und Jugendlichen gleich mitproduzieren kann.

Unter dem Gesichtspunkt der Abnahme sozialer Interaktionsqualität steht am Schluß des Schulkapitels noch die Frage an, ob und warum es unter Individualisierungsbedingungen eine Verschärfung der Konkurrenzsituation in der Schulklasse gibt. Die Forschungen wenden sich deshalb vor allem einem zunehmend erfolgsorientierten Lern- und Leistungsklima zu, das durch aufgestaute Aggressionsbereitschaft in Konfliktsituationen spontan zur Begünstigung gewalthaltiger Kommunikationsformen der Schüler beitragen kann.

Teil 1 Forschungsstandermittlungen zu Schülergewalt – Realitätsbezug –

1. Schülergewalt in der öffentlichen Wahrnehmung

Wie Fuchs u.a. zeigen, ist der Trend zu gewalttätigem Schülerverhalten ja nicht ganz neu, aber scheinbar nicht zu stoppen. Schon seit den 70er Jahren bis Ende der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts beschäftigten sich wissenschaftliche Studien mit von tradierten Normvorstellungen abweichendem Schülerverhalten, das vorwiegend monokausal als Schülerreaktion auf institutionell schulische Einflußfaktoren gedeutet wurde. Der Begriff Schülergewalt stand damals noch nicht zur Debatte. Eventuell auch im Zusammenhang mit den sich durch Individualisierungseinflüsse verschiebenden Bewertungsmaßstäben wurde nun durch massenmedial geprägte Vorstellungen Schülergewalt als ein sich verstärkender temporärer Prozeß wahrgenommen. Ausgegangen wurde sowohl von der unterschweligen Behauptung einer quantitativen Zunahme als auch von einer neuen Qualität von Schülergewalt, die in erhöhter Aggressivität und Brutalität der alltäglichen Schülerauseinandersetzungen und in einer Zunahme verbaler Verachtung gesehen wurde.¹

Durch vermehrte sensationelle Berichte in den Massenmedien rückte die angstverursachende Schülergewaltproblematik zunehmend in den Blickpunkt

¹ Vgl. Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J.: Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen 1996, S. 3; sowie Holtappels, H.G.: Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1985, 5. Jg., S. 291-323; und auch Hurrelmann, K.: Gewalt in der Schule, in: Schwind, H.-D., Baumann, J. u.a. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), Bd. III. Berlin 1990, S. 363-379.

der Öffentlichkeit und löste in der Gesellschaft Mißbilligung² sowie große Besorgnis über eine möglicherweise bevorstehende anomische Phase der Gesellschaft aus. Bei aller notwendigen wissenschaftlichen Kritik an einem Übermaß medialer Aufmerksamkeit und damit einhergehenden Realitätsverschiebungen³ sowie Schlagzeilen in den Printmedien, die flächendeckende und explodierende brutale Schülergewalt an deutschen Schulen signalisierten, dürfen laut Tillmann in der Gewaltdebatte⁴ jedoch die dazu vermehrt gegebenen realen Schülergewaltanlässe nicht übersehen werden.

Parallel zur Bewußtmachung in der Öffentlichkeit durch die Medienberichterstattung stießen bei der Lehrerschaft einschlägige Publikationen in der sozialwissenschaftlichen und schulpädagogischen Fachliteratur infolge Erfahrungen mit immer schwierigerem und aggressiverem Schülerverhalten auf breite Resonanz und auf Diskussionsbedarf.⁵

Auch in jüngster Zeit wird in immer wiederkehrenden Intervallen in den Medien über spektakuläre Einzelereignisse dramatisierend berichtet. Verallgemeinernde Annahmen entstehen aus Vermutungen, daß aufsehenerregende Fälle nur ein kleiner Teil einer höheren Dunkelziffer sein könnten. Da außerdem befürchtet wird, daß mit zeitlicher Verzögerung eine vergleichbare Entwicklung wie bei amerikanischen Schulverhältnissen auch bei uns bevorste-

² Vgl. Holtappels, H.G.: Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung, in: Holtappels, H.G., Heitmeyer, W., Melzer, W., Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 38.

³ Vgl. Tillmann, K.-J.: Gewalt an Schulen. Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung, in: Die Deutsche Schule 89/1997, S. 36; vgl. auch: Schubarth, W.: Gewalt an Schulen als Medienereignis, in: Schubarth, W., Melzer, W. (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1995, S. 104-114.

⁴ Vgl. Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U., Popp, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München 2000², S. 52 f.

⁵ Vgl. Tillmann, K.-J. in: 89/1997, S. 37.

hen könnte, reagiert die Öffentlichkeit mit erhöhter Sensibilität auf Schülergewaltberichte.⁶

Wenn die üblichen Rängeleien vorwiegend männlicher Heranwachsender zu allen Zeiten als vorübergehendes pubertäres Phänomen interpretiert wurden, warum beschäftigt sich dann seit einem Jahrzehnt die westliche Gesellschaft vornehmlich mit sozialen Hintergründen gewaltförmiger Schülerinteraktionen?

Folgt man der Ansicht von Fuchs u.a., so trägt wesentlich dazu bei, daß Gewalt aufgrund unseres erreichten hohen Modernisierungs- und Zivilisationsstandes prinzipiell als eine vormoderne Form des Umgangs mit Konflikten und Problemen zu bewerten ist.⁷

Mit einzubeziehen ist auch die Situation im Nachkriegsdeutschland, das unter dem Eindruck der Hitlerdiktatur und der grauenvollen Barbarei des Zweiten Weltkrieges (1939-1945) stand. 1949 wurden als Novum die Grundrechte – der objektive Wert der Menschenwürde, das allgemeine Freiheitsrecht und das Gleichheitsgrundrecht mit dem Gleichberechtigungsgrundsatz von Mann und Frau – als Wert- und Anspruchsniveau für alle Bürger in den Artikeln 1-3 des Grundgesetzes der demokratischen Verfassung der Bundesrepublik Deutschland und als „Grundvoraussetzung zur vielberufenen Mündigkeit“ festgelegt. Wenn man jedoch „radikal die individuelle Freiheit zu Ende denkt“, kann dies eine unerträgliche, unterschiedslose Gleichmacherei begünstigen, die in einem Spannungsverhältnis zu dem klar auf Freiheit und freier Persönlichkeitsentfaltung liegenden Akzent steht. Garantieren kann unsere freiheitliche demokratische Grundordnung ohnehin nur Startchancengleichheit und nicht Erfolgsgleichheit. Die menschenrechtsfundierte Ideologie unserer modernen Gesellschaft reagiert empfindsam auf Verletzungen ihrer Ziele bzw. Ideale. Da im demokratischen Verständnis besonders

⁶ Vgl. Heitmeyer, W.: Das Theoriekonzept, in: Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 43.

die neuartige enthemmtere Gewaltgeneigtheit der jetzigen Schülergeneration die Menschenwürde stark beeinträchtigt und damit als undemokratische Verhaltensweisen einzustufen ist, steht sie im deutlichen Widerspruch zur Menschenwürde jedes einzelnen Individuums. Konflikte sind auch in demokratischen Gesellschaften nicht zu vermeiden, jedoch wird hier auf zivilisiertes, rationales, gewaltloses Austragen in Form von Aushandeln gesetzt.⁸

Schülergewalt wird von Heitmeyer sogar in Verbindung gebracht mit einer drohenden demokratischen Krise.⁹

Wenn unser herrschendes politisches System hoch gespannte Erwartungen an Ideale demokratischer Verhaltensweisen in allen Lebensbereichen anstrebt, so kann schlußfolgernd Schülergewalt bei der Erlernung demokratischer Umgangsweisen nur als ein großes Hindernis bezeichnet werden.

Vor dem Hintergrund unserer demokratischen Ideologie wäre meines Erachtens ergänzend noch darauf hinzuweisen, daß zwischen der Schülergewaltrealität und dem demokratischen Anspruchsniveau, Auseinandersetzungen in vernünftiger und friedlicher Form verbal anzugehen, nicht nur bei Kindern und Jugendlichen durch vermehrte Tendenzen zu gewaltförmigem Verhalten erhebliche, nicht tolerierbare Differenzen bestehen. Vorwiegend bei jüngeren strafmündigen Erwachsenen trägt eine zunehmende Gewaltproblematik dazu bei, daß Gefängnisse heute überfüllter sind als je zuvor. Laut Kriminalstatistik für das Jahr 2000 gibt es in westlichen Gesellschaften (Amerikas Gesellschaft ist noch viel gewalttätiger als die Europas) so viele Gefängnisinsassen wie noch nie. In Deutschland saßen zum Beispiel im Jahr 2000 viermal so viele Gefangene in den Gefängnissen wie vor 30 Jahren.

(... Fortsetzung)

⁷ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 1 f.

⁸ Vgl. Dürig, G.: Einführung zum Grundgesetz, S. VII-XXV, in: Grundgesetz. 30. neubearbeitete Auflage, Stand: 20.08.1993, München

Bemerkenswert ist, daß die Kriminalität bei Jugendlichen gegenüber der Erwachsenenkriminalität überproportional zugenommen und einen neuen Höchststand erreicht hat.¹⁰ Darüber wird aber in den Medien weniger aufgeregt berichtet als über Schülergewalt.

Da die Entwicklungs- und Ausbildungsphase der Kinder und Jugendlichen einmünden soll in die Zukunftsfähigkeit unserer demokratischen Gesellschaft, reagiert die deutsche Öffentlichkeit gerade im Hinblick auf Schülergewalt mit gesteigerter Sensibilität und entdeckt die vielfältigsten Gewaltphänomene.¹¹

Die zunehmende Neigung zu Gewaltdramatisierungen hängt auch eng zusammen mit der Gefährdung der als Wert heute hoch geschätzten Individualität und wird als ein Eingriff in die individuelle Freiheit betroffener Schüler gewertet.¹²

Aus der Sensibilität im Erleben gewalttätiger Verhaltensformen resultieren sowohl das Umsetzen in „schärfere (Re-)Aktionsweisen“ als auch eine zunehmende Publizität. Beides hat auf die Bereitschaft zur „Stigmatisierung von Gewalttätigkeiten“ verstärkenden Einfluß.¹³

(... Fortsetzung)

⁹ Vgl. Heitmeyer, W.: Einleitung: Auf dem Weg in eine desintegrierte Gesellschaft, in: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 1. Frankfurt am Main 1997, S. 10.

¹⁰ Vgl. Bundesministerium des Innern: Die Kriminalität in der Bundesrepublik – Polizeiliche Kriminalstatistik für das Jahr 2000. Berlin.

¹¹ Vgl. Menzel, B.: Devianz im Wandel, in: Brusten, M., Menzel, B., Lautmann, R.: Devianz im Wandel. Oldenburger Universitätsreden Nr. 102, 1998, S. 29-40.

¹² Vgl. Stallberg, F.-W.: Schule als Kontrollinstanz. Ein kriminologischer Bezugsrahmen, in: Kriminologisches Journal, 9. Jg., Heft 3, München 1977, S. 184.

¹³ Weinreich, J.P.: Aggressiv-gewalttätiges Verhalten von Schülern. Entwicklung und Bedeutung der Schule als sozioökologischer Lebensraum und ihre Wahrnehmung durch die Schüler. Dissertation Kiel 1987, S. 28.

2. Definitionskriterien zu Schüलगewalt

Im Zentrum für Schüलगewalt stehen Schüler, Schule und Gewalt. Da eine durch Individualisierungseinflüsse erweiterte Definition von Schüलगewalt auch entsprechend erweiterter Erläuterungen bedarf, gelten meine Bemühungen einem angemessenen begrifflichen Bezugsrahmen. Bei der Beantwortung der Frage, was denn heute als Schüलगewalt bezeichnet wird, sollen deshalb einige sozialwissenschaftliche Interpretationen zur Erfassung des zugrundegelegten Gewaltverständnisses in dieser Forschungsarbeit herangezogen werden.

Die für den Bereich Schule typische Gewalt kann wohl grundsätzlich in ähnlicher Weise wie in außerschulischen Lebensbereichen nach institutioneller, struktureller und personaler Gewalt differenziert werden.

Prinzipiell ist zu sagen, daß Definitionsmerkmale der Gewaltkriterien immer auch in Zusammenhang stehen mit der jeweiligen politischen Richtung bzw. deren Ideologie. Außerdem steht fest, daß direkte personale Gewalt ein interaktives Produkt ist, das in einen situativen Kontext eingelagert ist.¹⁴ Weinreich argumentiert, daß erst die formelle gesellschaftliche Mißbilligung bestimmter aggressiver Handlungen die Gewaltetikettierung begründet.¹⁵

Gewaltanwendung als Mittel der Bewältigung von sozialen Problemen ist heute zunehmend tabu. Das war in der Vergangenheit nicht immer so. Noch vor wenigen Jahrzehnten galt Gewalt als tolerierter Bestandteil alltäglichen Handelns.

Menzel referiert 1998 darüber, daß sich im Zuge veränderter strafrechtlich relevanter Gewalt seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts auch allgemein der Gewaltbegriff gewandelt hat. „War zunächst noch die Anwendung physi-

¹⁴ Vgl. Heitmeyer, W.: Der Untersuchungsansatz: Die Schattenseiten der Individualisierungsprozesse., in: Heitmeyer W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 70 f.

scher Kraft Definitionskriterium“, so wurde vom Bundesgerichtshof (Urteil des 2. Strafsenats des Bundesgerichtshofs vom 08.08.1969) der „Schwerpunkt der Definition vom Täterverhalten auf die Zwangseinwirkung beim Opfer verlegt“. Der Gewaltbegriff wurde immaterialisiert.¹⁶

Dieses immaterialisierte Gewaltverständnis ist, wie Weinreich argumentiert, „die Quintessenz einer kontinuierlichen Vergeistigung der ursprünglichen Definition, die vor dem Hintergrund immer raffinierterer Methoden moderner Zwangsausübung unumgänglich war“.¹⁷

Folgt man der weiteren Argumentation von Weinreich, so liegen nach dem Verständnis von Galtung heute bereits Gewalteinwirkungen vor, wenn durch Beeinträchtigungen für das moderne Individuum Verminderungen seiner potentiellen somatischen und geistigen Verwirklichungsmöglichkeiten eintreten. In diesem Sinne versteht sich jedes gewaltförmige Verhalten – und damit auch Schülergewalt – als Behinderung individueller Selbstverwirklichung.¹⁸

Insgesamt weist das aktuelle Gewaltverständnis hin auf Ausweitungstendenzen, die über den eng gefaßten Begriff der körperlichen Gewalt hinausgehen und mit psychischer und struktureller Gewalt sowie Gewalt gegen Sachen ein breites Spektrum von Gewaltphänomenen eröffnen. Besonders psychische Gewalt sensibilisiert dafür, wann Gewalt beginnt. Die in den ausgeweiteten Gewaltbegriff mit einbezogene indirekte strukturelle Gewalt ist in dieser Forschungsarbeit besonders im Hinblick auf institutionelle schulorganisatorische Einflüsse von Relevanz.

(... Fortsetzung)

¹⁵ Vgl. Weinreich, J.P. 1987, S. 17.

¹⁶ Vgl. Menzel, B, in: Brusten, M. u.a. 1998, S. 34.

¹⁷ Weinreich, J.P. 1987, S. 20.

¹⁸ Vgl. Weinreich, J.P. 1987, S. 22; sowie Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbeck bei Hamburg 1975, S. 9 ff.

In Lebenskontexte von Kindern und Jugendlichen können auch aber andere Formen struktureller Gewalt mehr oder weniger eingelagert sein: beispielsweise Staatsgewalt, Amtsgewalt, richterliche Gewalt, militärische Gewalt, kirchliche Gewalt, Lehrgewalt, elterliche Gewalt.¹⁹

Um eine möglichst große Bandbreite der an Schulen vermuteten Normverstöße und Gewalthandlungen²⁰ zu erfassen, orientieren sich fast alle Soziologen – im Vergleich zu einem früher allgemein eher eng gefaßten Gewaltbegriff – heute vorwiegend an einem weiten Gewaltbegriff, der neben physischer, psychischer und verbaler Gewalt als Vorstufe zu Gewalt auch nonverbale Gesten und Waffenbesitz miteinbezieht.²¹

Auch Heitmeyer weitet seinen Gewaltbegriff auf Vorstufen zu körperlicher Gewalt aus und denkt dabei an den engen Zusammenhang mit weitgehend tolerierten und nicht sanktionierten psychischen Selbstdurchsetzungsformen in unserer Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft, so daß offene begriffliche Grenzen zwischen den beiden Gewaltformen, die zumeist gemeinsam auftreten, bestehen.²²

Schwind legt bei Befragungen in seiner Bochumer Studie 1993 einen Gewaltbegriff zugrunde, der physische Gewalt gegen Personen (Gewalttätigkeiten), Gewalt gegen Sachen (Vandalismus) und psychische Gewalt (verbale Aggressionen, Nötigungen, Erpressungen) umfaßt.²³

¹⁹ Vgl. Hillmann, K.-H.: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1994, S. 294.

²⁰ Vgl. Funk, W., Passenberger, J.: Determinanten der Gewalt an Schulen. Mehrebenenanalytische Ergebnisse aus der Nürnberger Schüler-Studie 1994, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 245, 258.

²¹ Vgl. Krumm, V.: Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 65.

²² Vgl. Heitmeyer, W, in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 70.

²³ Vgl. Schwind, H.-D., Roitsch, K., Gielen, B.: Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 83, 85.

Die Nürnberger Studie 1994 von Funk berücksichtigt neben physischen, psychischen und verbalen Aspekten auch bedrohende und sexistische Gewaltaspekte sowie gewaltbilligende und gewaltbereite Einstellungen.²⁴

Bei seinen Schülerbefragungen unterscheidet Schubarth auch noch zwischen weicheren und härteren Gewaltphänomenen, die sich interpretieren lassen über eine geringere oder höhere Gewaltintensität.²⁵

Insgesamt tendiert der Gewaltbegriff heute vermehrt zur Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit.²⁶ Holtappels verweist in diesem Zusammenhang vor allem auch auf problematische Abgrenzungen bei psychischen Gewaltformen.²⁷

Erwähnt sei noch, daß in empirischen Studien Wissenschaftler und Befragte weitgehend von einem unterschiedlichen Gewaltbegriff ausgehen. Während die Autoren bei ihren Befragungen einen mehrfach differenzierten und weiten Gewaltbegriff zugrundelegen, orientieren sich die Befragten eher an einem enger gefaßten Gewaltbegriff mit objektiv wahrnehmbaren direkten intersubjektiven Gewaltaktivitäten.²⁸

In der vorliegenden Forschungsarbeit basiert das Begriffsverständnis auf der vorgestellten aktuellen weiten Gewaltdefinition. Darauf bauen die Ermittlungen zum Forschungsstand von Schülergewalt sowie die Analysen zur sozialen Ursachensuche für gewaltförmige Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen auf.

²⁴ Vgl. Funk, W. u.a. in Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): 1999², S. 245, 258.

²⁵ Vgl. Schubarth, W., Darge, K., Mühl, M., Ackermann, Ch.: Im Gwaltausmaß vereint? Eine vergleichende Schülerbefragung in Sachsen und Hessen, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999, S. 112 ff.

²⁶ Vgl. Weinreich, J.P.:1987, S. 19.

²⁷ Vgl. Holtappels, H.G., Meier, U.: Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas, in: Die Deutsche Schule, 89/1997, S. 52.

²⁸ Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 83, 85.

Die Entwicklung der Forschungslage

Statt von Gewalt an Schulen wurde bis Ende der 1980er Jahre von abweichendem Schülerverhalten gesprochen²⁹.

Als danach über Schülergewalt sozialwissenschaftlich diskutiert wurde, konnte man zurückgreifen auf wenige problemverwandte Studien über abweichendes Schülerverhalten, wie beispielsweise von Brusten und Hurrelmann (1973) und Holtappels (1985).³⁰

Die der heutigen Schülergewalt nahestehende Thematik des abweichenden Schülerverhaltens wurde damals als Disziplinschwierigkeit vorwiegend im Rahmen schulstruktureller Gewaltbedingungen untersucht und noch nicht im Kontext einer möglichen allgemeineren gesellschaftlichen Bedrohung gesehen.³¹

Schwind erklärt die bis zu den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts fehlenden grundsätzlichen Untersuchungen zu dem heute keineswegs ganz neuen schulbezogenen Gewaltphänomen auch damit, daß wahrscheinlich aus Bedenken um den Ruf betroffener Schulen Schülergewalt auf allen Ebenen der schulischen Institution zu den Tabuthemen zählte. Daß es mittlerweile von den Schulen eigene einschlägige Untersuchungen gibt, kann laut Schwind wohl so interpretiert werden, daß sich die anwachsende Problematik nicht mehr verschweigen ließ.³²

Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts signalisierten Formulierungsänderungen wie 'Aggression und Gewalt an Schulen' und 'Schülergewalt', daß man sich vom friedlichen Idealzustand gewaltloser Schüler-Interaktionen

²⁹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 1.

³⁰ Vgl. Tillmann, K.-J.: in: Die deutsche Schule, 89/1997, S. 38; sowie: Brusten, M., Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973; und auch: Holtappels, H.G.: Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 5. Jg., 1985, S. 291-323.

³¹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 1.

³² Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 81.

weiter entfernt zu haben schien und die Thematik an Aktualität und neuer Qualität zugenommen hatte. Jedenfalls erweckten die vielen seit dem letzten Jahrzehnt vermehrt durch die Massenmedien einer breiten Öffentlichkeit bekanntgemachten aufsehenerregenden Einzelberichte zu Gewalt an amerikanischen und deutschen Schulen den Eindruck einer bedrohlicher werdenden Schulsituation. Immer mehr bewaffnete Schüler und Gewaltformen wie brutale Prügeleien, Erpressungen, Vandalismus schienen zum schulischen Alltag zu gehören. Diese von der Medienberichterstattung ausgehende Verunsicherung der Gesellschaft über quantitative wie qualitative Zunahmen von Schülerschuld sollte durch zeitlich nachgeschaltete wissenschaftlich belegte Untersuchungsergebnisse überprüft werden.³³

Meier spricht von einer Aufarbeitung der im Vergleich zu den massenmedialen Informationen weitgehend defizitären wissenschaftlichen Forschungslage durch Initiierung einer Vielzahl vorwiegend empirischer Forschungsprojekte.³⁴

Gegen den Eindruck der Reaktion der Wissenschaft verwehrt sich jedoch Heitmeyer. Gewalt sei nicht erst als Zeitgeistphänomen im Zuge öffentlicher Debatten entdeckt worden, denn seine neueren Forschungen würden kontinuierlich an eigene vorausgegangene Forschungen anschließen und seien damit „unabhängig von Medienkonjunkturen“.³⁵

Immerhin wurden durch die öffentliche Diskussion zahlreiche Studien von den Disziplinen Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaften sowie von der Kriminologie in Angriff genommen und brachten ab 1993 erste Forschungsbefunde mit neuen empirischen Ergebnissen. Sie relativierten Erkenntnisse zum Ausmaß der gewaltförmigen Erscheinungsformen zu Schü-

³³ Vgl. Holtappels, H.G. u.a.: Vorwort der Herausgeber, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1992, S. 7-9.

³⁴ Vgl. Meier, U.: Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1992, S. 225.

³⁵ Vgl. Heitmeyer, W.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998, S. 5.

lertgewalt, befaßten sich mit möglichen Gegenstrategien in Präventionskonzepten und seltener mit theoretischen Erklärungen. Im interdisziplinären Forschungsfeld Schülergewalt überwiegen bis heute insgesamt die soziologischen und psychologischen Forschungsansätze.³⁶

Tillmann weist darauf hin, daß die empirischen Schulstudien regionale Untersuchungen (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein) sind, die zum Teil jedoch Repräsentativanspruch erheben.³⁷

Eine 1996 in Bielefeld stattgefundene wissenschaftliche Fachtagung diente dem interdisziplinären Erfahrungsaustausch aller an dem Themenbereich Schülergewalt in Deutschland arbeitenden Forschergruppen. Ausgewählte Tagungsbeiträge wurden in einem Sammelband veröffentlicht.³⁸

Gegen Ende der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts befaßten sich laut Tillmann mindestens noch 15 Arbeitsgruppen mit empirischen Untersuchungen zur Schülergewaltproblematik.³⁹

Über die neueren Forschungsergebnisse, die das von den Medien erweckte dramatische Ausmaß von Schülergewalt nicht in dem signalisierten Umfang bestätigen konnten, hat in letzter Zeit häufiger die Presse berichtet. Die entdramatisierende Wirkung des neueren Forschungsstandes relativierte die vorausgegangenen Medienberichte. Das läßt inzwischen das Medieninteresse zwar etwas abklingen⁴⁰, jedoch ist die zweifelsohne bestehende Schülergewalt deswegen keinesfalls zu bagatellisieren⁴¹ und muß laut Tillmann „un-

³⁶ Vgl. Holtappels, H.G. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 7-9..

³⁷ Vgl. Tillmann, K.-J in: 89/1997, S. 39.

³⁸ Vgl. Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999².

³⁹ Vgl. Tillmann, K.-J. in: 89/1997, S. 39.

⁴⁰ Vgl. ebenda, S. 39; sowie: Fuchs, M. u.a. 1996: S. 4; sowie auch Holtappels, H.G.: Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung, in: Holtappels, H.G. u.a.: Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München 1999², S. 27-43.

⁴¹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 366.

abhängig von publizistischen Wellen, die zwischen Dramatisierung und Desinteresse hin- und herschwanken“, gesehen werden.⁴²

4. Überblick über meine Ermittlungen zum Aufkommen von Schülergewalt

4.1 Auswertung der Datenbank-Suchergebnisse

Als Einstieg in die Bestandsaufnahme zum quantitativen wissenschaftlichen Forschungsstand über Schülergewalt nutzte ich Anfang 2000 für meine Recherchen im PC-Netz der Universität Dortmund den Infopool der Fachdatenbank WISO-Net-SOWI mit den Unterdatenbanken FORIS, SOLIS, PSYNDEX. Ermittelt wurde auch über die Datenbank IZ Sozialwissenschaften, Bonn.⁴³

Aus der Eingabe der Stichwortkombination ‘aggression school’ resultieren umfangreiche Treffer-Ausdrucke mit problemrelevanten Titeln aus dem Bereich Soziologie sowie aus den benachbarten Disziplinen Sozialpsychologie, Schulpsychologie, Erziehungswissenschaft.

Die Suchergebnisse für die eingegrenzte untersuchte Zeit der letzten fünf bis sechs Jahre (1994/95-1999) umfaßten Angaben zu Autoren, Titeln, ‘abstracts‘ (inhaltliche Kurzfassungen) vorwiegend deutschsprachiger Literatur (vereinzelt aus dem deutschsprachigen Ausland: Schweiz, Österreich), und zwar zu folgenden Dokumententypen: Monographien, Aufsätze, Artikel in

⁴² Vgl. Tillmann, K.-J. in: 89/1997, S. 40.

⁴³ SOWI Sozialwissenschaften, Psychologie, Politik
 FORIS Sozialwissenschaftliche Forschungsprojekte
 SOLIS Sozialwissenschaftliche Literatur
 PSYNDEX Psychologische Literatur – Schulpsychologie, Erziehungswissenschaft
 IZ Informationszentrum Sozialwissenschaften

Fachzeitschriften, Konferenzschriften, Kongreßberichte, Tagungsbeiträge, Vorträge und Sammelwerksbeiträge.

Der Ausdruck der 'Treffer' hier im Überblick (eigene Erstellung):

Datenbanken		Anzahl der Dokumente	empir. Erhebungen (quantitativ)	o.J.	1994	1995	1996	1997	1998	1999	davon Grundschule
WISO III/ WISO- Net-SOWI	FORIS	12	12	-	-	1	5	4	-	2	-
	SOLIS	34	31	4	-	23	2	5	-	-	1
	PSYINDEX	60	13	-	12	15	9	11	11	2	3
ZSOWI	SOLIS (c) IZ Sozialwissenschaften, Bonn	155*	-	-	-	55	38	50	12	-	1
Insgesamt:		261	56	4	12	94	54	70	23	4	5

*davon 112 Zeitschriftenaufsätze

Die zahlreichen Suchergebnisse in den Datenbanken zeigen 1995 ein besonders großes wissenschaftliches Forschungsinteresse an der Schülergewaltproblematik, das ab 1998 etwas zu verebben scheint.

Die zum Teil längerfristig durchgeführten wissenschaftlichen Forschungsprojekte an Universitäten, Staats- und Landesinstituten waren meist in Auftrag gegeben von verschiedenen Bundes- oder Landesministerien. Einige Schuladministrationsen führten eigene regionale Forschungen durch.

Die Forschungsprojekte wurden unter folgenden Aspekten durchgeführt:

- Sekundarstufen I und II der Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium (Gesamtschule = 0 Treffer)
- Unterschiedlich nach Jahrgangsklassen (ab Klasse 5 bis Klasse 9)

- Verschiedene deutsche Regionen und Städte
- Ost- und westdeutsche Vergleiche
- Internationale Vergleiche, z.B. Deutschland/Japan, Deutschland/Polen

Bei den vielen Autoren standen schwerpunktmäßig immer andere Ausgangsmomente im Vordergrund, so daß das Thema 'Gewalt an Schulen' unter vielen spezifischen Akzentsetzungen und in unterschiedlichen Kontexten vorkam.

Im Überblick soll im folgenden gezeigt werden, was die wissenschaftliche Forschung bisher bei ihren Untersuchungen berücksichtigt hat:

- Die altersmäßige Gewalteingrenzung bezog sich fast durchgängig auf Jugendliche (Jahrgangsstufe 5-9)
- Aggressionen von Schülern gegen Lehrer
- Aggressionen unter gleichaltrigen Schülern
- Geschlechtsspezifische Aggressionen
- Physische, psychische, verbale Aggressionen
- Sachbeschädigungen

Es fiel auf, daß empirische Untersuchungsergebnisse des öfteren verknüpft wurden mit anwendungsorientierten pädagogischen Problembewältigungskonzepten, die vorwiegend an einem geordneten Schulbetrieb orientiert waren.

Viele Autoren setzten sich auseinander mit

- anwendungsorientierter Empirie
- möglichen Gewaltpräventionsstrategien

- Reduktion von Schülergewalt durch schulische Maßnahmen
- Bewältigungsstrategien als Hilfe für soziale Berufe (z.B. schulinterne Lehrerfortbildung)
- Konfliktlösungsansätzen

Gelegentlich beschäftigten sich die Untersuchungen zur schulbezogenen Gewalt auch mit

- Medien und Schülergewalt
- Rechtsradikalismus
- ausländischen Schuljugendlichen
- selbstdestruktivem Verhalten
- delinquentem strafrechtlichen Verhalten
- Drogenkonsum
- Waffenbesitz
- Mobbing bzw. Bullying

Seltenheitswert hat in den Datenbanken Fachliteratur zur Auseinandersetzung mit der Gewaltproblematik in der Grundschule (6 von 269 Treffern). Gesamtschule und Berufsschule kamen nicht vor. Auch das multikulturelle Miteinander in deutschen Schulklassen sowie der Ausländeranteil in bezug auf Gewalt an Schulen erscheint etwas vernachlässigt.

Vorherrschend ist auch der Eindruck, daß kausale Erklärungsansätze zur Komplexität und Vielschichtigkeit des Bedingungsgefüges der gesellschaftlichen Gesamtsituation im Hinblick auf Schülergewalt eher die Ausnahme bilden. Ferner findet man Abhandlungen zu Entstehungsbedingungen schulbezogener Gewalt (z.B. familialer oder schulischer Art) seltener.

Da zum Ausmaß der vielfältigen Erscheinungsformen von Gewalt an Schulen bei der modernen Vorgehensweise keine Aussagen gefunden wurden, wird darauf bei der klassischen Vorgehensweise im folgenden Kapitel näher eingegangen.

4.2 Neuere empirische Befunde zur Quantität von Schülergewalt

Viele Einzelergebnisse über neuere empirische Forschungen zu Erscheinungsformen und Ausmaß des sozialen Schülergewaltphänomens wurden durch namhafte Wissenschaftler wie Fuchs, Heitmeyer, Holtappels, Krumm, Lamnek, Melzer, Tillmann, Schubarth, Schwind ermittelt.

Laut Tillmann zeigte die Auswertung der jüngeren wissenschaftlichen Arbeiten, daß die meisten der vorliegenden Studien über Schüler- und Lehrerbefragungen das quantitative Ausmaß der vielfältigen Gewalterscheinungen an Schulen der Sekundarstufe I untersuchten.⁴⁴

Die Forschungsergebnisse stimmten meist recht gut mit Schüler- und Lehrereinschätzungen überein.⁴⁵

4.2.1 Die Ebene der personalen Gewalt

Bei der Eingrenzung auf personal ausgeübte Gewalt in der Schule werden in diesem Kapitel die beiden Personengruppen angesprochen, die sich mit dem Problemfeld Schülergewalt sowohl auf der Lehrer-Schüler-Beziehungsebene als auch auf der Schüler-Schüler-Beziehungsebene konfrontiert sehen.

⁴⁴ Vgl. Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U., Popp, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München 2000², S. 51.

⁴⁵ Vgl. Tillmann, K.-J. in: 89/1997, S. 40.

4.2.1.1 Täter- und Opferdimensionen auf der sozialen Lehrer-Schüler-Beziehungsebene

Rein theoretisch können Lehrer in ihrer Berufsrolle aktiv wie passiv beteiligt sein an Gewalt in der Schule, d.h. sie können sowohl Täter als auch Opfer schulbezogener Gewalt sein oder werden.

Obwohl im Rahmen der Thematik dieser Forschungsarbeit die Schüler-Schüler-Beziehungsebene mehr in den Vordergrund rückt, soll aber auch kurz auf die Täter- bzw. Opferdimension im Hinblick auf Lehrer eingegangen werden.

Entgegen der Feststellung von Krumm⁴⁶, daß bei wissenschaftlichen Forschungen die Täterdimension von Lehrern gegenüber Schülern weitestgehend ausgeklammert wird, wurden zu dieser Problematik doch interessante neuere Forschungsergebnisse über ein beachtliches Ausmaß von Lehreraggressionen gefunden. Ein diesbezüglicher Untersuchungsansatz bei einer Vergleichsstudie zwischen Schülerbefragungen in den Bundesländern Sachsen und Hessen 1993/94 geht aus von der Schülerperspektive und unterscheidet zwischen subtilen Lehreraggressionen (z.B. vor der Klasse bloßstellen oder blamieren) und manifesten Aggressionen (zum Beispiel Handgreiflichkeiten). Die Befunde der Schülerbefragungen lagen bei den subtilen Items zwischen 50 bis 70 %, bei psychischer Gewalt bei 23 % in Sachsen und 29 % in Hessen. Die in Sachsen stärker als in Hessen verbreiteten verbalen Lehreraggressionen korrespondieren mit dem Ergebnis verbaler Schüleraggressionen gegenüber Lehrern.⁴⁷

Lehrer können sowohl Opfer von physischen als auch von verbalen Angriffen werden. Die Opferdimension kann mit einer vorausgegangenen Täterdimension zusammenhängen. Eventuell wollen Schüler aber auch durch Lehrerprovokationen nur Verhaltensgrenzen austesten. Massive Störungen im Un-

⁴⁶ Vgl. Krumm, V. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 64.

⁴⁷ Vgl. Schubarth, W. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 111.

terricht können aber auch mit unterbewußten Schülerwünschen nach Aufmerksamkeits- bzw. Zuwendungsverbesserungen seitens des Lehrers zusammenhängen.

Zu den physischen Attacken von Schülern gegenüber Lehrern ist die Feststellung von Schwind in seiner Bochumer Studie von 1993 erfreulich, daß im Schulalltag diesbezügliche Angriffe zu den relativ seltenen Ereignissen zählen: Laut Schülerelbstreport kommt das in den Klassen 7-13 bei 13,6 % der Schüler oft vor; in den Klassen 1-6 ist das bei 1,3 % des öfteren der Fall; laut Lehrerselbstreport antworteten 0,7 % mit oft und 13,8 % mit manchmal. Schwind vergleicht seine Bochumer Ergebnisse mit anderen wissenschaftlichen Forschungsbefunden, die z.B. in Schleswig-Holstein ähnlich wie in Bochum waren, während sie in Sachsen 1994 davon abweichend bei 8,6 % lagen, in Kassel 1993 einen Anteil von 7 % ergaben und vergleichsweise dazu in Bayern relativ niedrig ausfielen.⁴⁸

Obwohl ein Drittel der Schüler der Klassen 7-13 physische Gewalt an Lehrern beobachtete, wurde dieses Phänomen von Lehrern selbst seltener wahrgenommen.⁴⁹

Auffällig ist, daß ähnlich wie in den USA auch in Deutschland Lehrer zunehmend verbal attackiert werden. Lehrer selbst bestätigen dieses Phänomen.⁵⁰

Auch das Nürnberger Schul- und Kulturreferat kommt 1992 laut Recherchen von Fuchs u.a. zu dem Ergebnis, daß nur selten körperliche Aggressionen von Schülern gegenüber Lehrern vorkommen, dagegen aber vor allem Aggressionen verbaler Art dominieren.⁵¹

⁴⁸ Vgl. Schwind, H.-D. u.a., In: Holtappels, H.G. (Hrsg.) 1999², S. 91.

⁴⁹ Vgl. Schwind, H.-D. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 100.

⁵⁰ Vgl. Schwind, H.-D. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 88.

⁵¹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 7.

Nach Beobachtungen älterer Schüler wurden verbale Ausfälle laut Schwind mit 80 % angegeben. Im Vergleich dazu nennt Schwind den Anteil in einer schleswig-holsteinischen Schülerstudie mit 51,6 %.⁵²

Eine Schülerbefragung von Schubart 1993/94 zeigte im Ost-West-Vergleich zwischen Sachsen und Hessen, daß die insgesamt relativ häufig zu beobachtenden verbalen Schüleraggressionen gegenüber Lehrern in Sachsen stärker verbreitet sind und die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern stärker belasten (Sachsen 31 %, Hessen 26 %). Schubarth verweist auf die Möglichkeit, daß verbale Schüleraggressionen eine Vorform künftiger anderer 'härterer' Gewaltformen sein könnten.⁵³

4.2.1.2 Täter- und Opferdimensionen auf der sozialen Schüler-Schüler-Beziehungsebene

Es gibt keine eindeutige Trennung zwischen Täter- und Opfergruppen. Holtappels stellt eine „hohe Kongruenz beider Gruppen“ fest und argumentiert, daß in nicht seltenen Fällen in anderen Situationen sich die Opfer- oder Gewalttäterrolle umkehren kann, so daß Täter und Opfer häufiger Gewalt erleiden als andere.⁵⁴

Laut Recherchen von Tillmann sind bis zu 50 % in der umgekehrten Rolle in Erscheinung getreten. Insbesondere bei massiven physischen Gewalthand-

⁵² Vgl. Schwind, H.-D. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 88; sowie: Ferstl, R., Niebel, G., Hanewinkel, R.: Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein, in: Zeitschrift für Pädagogik 5/1993, S. 775-798.

⁵³ Vgl. Schubarth, W. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 110.

⁵⁴ Vgl. Holtappels, H.G., Meier, U. in: 89/1997, S. 53.

lungen spricht Tillmann von einer komplexen Lage, so daß die Unterscheidung zwischen Opfern und Tätern oft schwerfalle.⁵⁵

Zur Täter-Opfer-Problematik unter Schülern gibt es systematische Untersuchungen von Olweus, die sich zunächst auf Skandinavien bezogen und danach auf andere westliche Länder ausdehnten.⁵⁶ Olweus fand schon in seinen Forschungsarbeiten aus den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts heraus, daß die meiste Gewalt zwischen Schülern der gleichen Jahrgangsstufe vorkommt.⁵⁷

Da Krumm bei seinen 39 Untersuchungen über Gewalt in der Schule aus dem Zeitraum 1990-1996 ebenfalls herausfand, daß Täter von Gewalt in der Schule vorwiegend bei der jugendlichen Schülerschaft angesiedelt sind und andere Schulangehörige als Täter fast gar nicht vorkommen⁵⁸, ist das so zu interpretieren, daß Schüलगewalttätigkeiten sich meist auf der Schüler-Schüler-Beziehungsebene abspielen.

In bezug auf das Alter der gewalttätigen Schüler scheint die Spitze bei den 13- bis 15jährigen Jugendlichen zu liegen, also in der 8./9. Jahrgangsstufe. Daß die Häufigkeiten von Gewalthandlungen danach wieder abnehmen, mag auch entwicklungspsychologische Gründe haben. Häufiger in Gewalthandlungen verwickelt als andere sind Schüler mit schulischen Versagenserlebnissen. Die höchste Risikogruppe, Täter oder Opfer von Gewalt zu werden,

⁵⁵ Vgl. Tillmann, K.-J.: Gewalt an Schulen: öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 17; sowie: Dettenborn, H., Lautsch, E.: Aggression aus der Schülersperspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik 39, Heft 5/1993, S. 745-774; sowie auch: Melzer, W., Rostampour, P.: Schulische Gewaltformen und Opfer-Täter-Problematik, in: Schubarth, W., Kolbe, F.U., Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen – Ausmaß, Bedingungen und Präventionen. Opladen 1996, S. 131-148.

⁵⁶ Vgl. Olweus, D.: Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt und Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 281.

⁵⁷ Vgl. ebenda, S. 285.

⁵⁸ Vgl. Krumm, V. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 64.

sind männliche Jugendliche.⁵⁹ Bei Gewaltopfern ist deren passives, ängstliches, unsicheres und leistungsschwaches Verhalten oft nicht frei von Gewaltauslösern.⁶⁰

Heitmeyer spricht von emotional reduziertem Selbstwertgefühl, von geringer sozialer Akzeptanz und Handlungsunsicherheit bei Gewaltopfern.⁶¹

Eine eindeutig kleinere Gruppe bilden laut Olweus die provozierenden Opfer, die mit beispielsweise hyperaktivem Verhalten Ärger und Spannung bei Mitschülern verursachen und damit aggressive Reaktionen und gewaltförmiges Handeln auslösen können.⁶²

4.2.2 Geschlechtsspezifische Diskrepanz bei Schülergewalt

Gibt es trotz koedukativer schulischer Ausbildung heute immer noch eine Geschlechterdiskrepanz zwischen Jungen und Mädchen in bezug auf Schülergewalt oder ist das Sozialverhalten heute geschlechtsneutral?

Akteure von vorwiegend gegen gleichaltrige schwächere Mitschüler gerichteter Schülergewalt sind überwiegend immer noch die Jungen, deren aggressive Reaktionsmuster oft mit positiverer Einstellung zur Gewaltanwendung und einem starken Bedürfnis nach Machtausübung einhergehen.⁶³

Euler verweist bezüglich der stärkeren Ausprägung von Aggressionen bei männlichen Jugendlichen auf die Bedeutung biologischer Faktoren.⁶⁴

⁵⁹ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 16 f.

⁶⁰ Vgl. Olweus, D. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 286.

⁶¹ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 81.

⁶² Vgl. Olweus, D. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 287.

⁶³ Vgl. ebenda, S. 288, 289.

⁶⁴ Vgl. Euler, H.A.: Geschlechterspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 192.

Die Geschlechterdiskrepanz betrachtet Popp in diesem Zusammenhang im Hinblick auf gesellschaftlich erwünschte soziale Erwartungen an Sozialisations- und Interaktionsprozesse. Den Recherchen von Popp zufolge werden Jungen durch Männlichkeitsideale – insbesondere in Gruppenzusammenhängen – dazu veranlaßt, aggressiv aufzutreten. Mädchen reagieren darauf im Sinne wechselseitiger Interaktionsprozesse unter Umständen positiv und eventuell verstärkend.⁶⁵

Insgesamt überrascht Heitmeyer die „masculine Dominanz im gewaltorientierten Spektrum“ wenig.⁶⁶

Laut Tillmann ist man inzwischen über Geschlechtsunterschiede beim gewaltförmigen Verhalten der Schüler gut informiert. In allen ihm bekannten Studien finden sich in bezug auf Gewaltbeteiligungen und Gewaltbilligungen große Geschlechtsunterschiede, die im Bereich körperlicher Gewalt hoch und im Bereich der verbalen Gewalt weit geringer sind.⁶⁷

Fuchs u.a. berichten differenziert über ähnliche Befunde bei Befragungen durch Schuladministrationen in Nürnberg (1992) und München (1993), die Mädchen als Täter und Opfer eher von verbalen Aggressionen sehen. Da Mädchen aber auch immer wieder Opfer physischer Gewaltdelikte vorwiegend von Jungen werden, setzen sie sich gelegentlich dagegen auch aktiv zur Wehr.⁶⁸

Über die Dominanz männlicher Schüler sowohl als Täter als auch als Opfer gewaltförmiger physischer Handlungen besteht Konsens zwischen der Bochumer Studie von Schwind und mehreren anderen einschlägigen Untersuchungen. Auch die bei Mädchen entsprechend den traditionellen Rollenerwartungen vorherrschende verbale Gewalt in Konfliktsituationen wird von

⁶⁵ Vgl. Popp, U.: Geschlechtssozialisation und Gewalt an Schulen, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 208.

⁶⁶ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998, S. 46.

⁶⁷ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 16.

anderen Autoren bestätigt. Sexuelle Belästigungen und sexuelle Gewalt richtet sich vorwiegend gegen Mädchen.⁶⁹

Die Untersuchungsergebnisse der Schülerbefragungen von Popp bieten „Anhaltspunkte für die Vermutung, daß Mädchen zumindest in Gewalthandlungen als involviert erlebt werden“.⁷⁰ Daß aus der Perspektive der Lehrkräfte insgesamt mehr Gewalt als aus der Schülerperspektive wahrgenommen wurde, könnte als differenzierteres pädagogisches Verständnis von Gewalt interpretiert werden.⁷¹

Die Untersuchungsergebnisse von Popp zeigen auch Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schulformen. Sonder-, Haupt- und Realschülerinnen schauen eher „als Gymnasiastinnen einer Prügelei zwischen Jungen gerne zu, und mehr Haupt- und Realschülerinnen als Gymnasiastinnen bekennen, sich geschmeichelt zu fühlen, wenn Jungen sich ihretwegen schlagen“.⁷²

„Es gibt nicht nur theoretische Annahmen, sondern auch empirische Belege dafür, daß Jungen durch Männlichkeitsideale wie ‚Kräfte messen‘, nicht feige, sonder ‚cool‘ sein wollen – insbesondere in Gruppenzusammenhängen – dazu veranlaßt werden, aggressiv aufzutreten.“⁷³

Was tun die Mädchen? Aggressive Gefühle – Wut, Zorn, Ärger – sind auch bei Mädchen vorhanden, und zwar zum Teil in noch stärkerer Ausprägung als bei Jungen. Offen aggressiv verhält sich jedoch ein deutlich höherer Anteil der Jungen.⁷⁴

(... Fortsetzung)

⁶⁸ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 10.

⁶⁹ Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 93.

⁷⁰ Popp, U. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): 1999², S. 211.

⁷¹ Vgl. ebenda, S. 214.

⁷² Ebenda, S. 216.

⁷³ Ebenda, S. 220.

⁷⁴ Vgl. ebenda, S. 220.

Allgemein gibt es laut Recherchen von Heitmeyer in der Gesellschaft empirische Hinweise darauf,

„... daß mit einer Tendenz zur Selbstdurchsetzung (...) auch ein Nachlassen sozialer Bedenklichkeit der Folgen des eigenen Handelns für andere eintritt, das geschlechtsspezifisch nicht mehr sonderlich trennt.“⁷⁵

4.2.3 Ausländische Schüler und Gewalt an deutschen Schulen

Die Frage der Ausländerbeteiligung bei Gewalt an deutschen Schulen soll hier nicht unberücksichtigt bleiben. Sind nichtdeutsche Schüler im Kontext von Gewalt an Schulen in besonderer Weise gefährdet? Sind ausländische Schüler gewalttätiger und welche Unterschiede zeigen sich im Bereich der Schüलगewalt tatsächlich?

In der Öffentlichkeit wird zwar die vermehrte Gewalttätigkeit der ausländischen Schüler pauschal diskutiert, aber wohl unter dem Gesichtspunkt der Ausländerfeindlichkeit massenmedial nur eher in geringem Maße thematisiert.

Fuchs berichtet, was über Gewalt an Schulen bezüglich ausländischer Jugendlicher in neueren Studien erforscht worden ist:

1. Die Nürnberger Schülerstudie zeigt einen ambivalenten Befund, bei dem Funk 1995 herausfand, daß ausländische Schüler gewaltbereiter sind und Gewalt eher billigen als ihre deutschen Mitschüler. Andererseits „lügen und beleidigen deutsche Schüler mehr, jedoch verhalten sich ihre ausländischen Mitschüler vandalistischer und prügeln sich häufiger. Beide Gruppen tragen häufig Waffen bei sich.“
2. Auch Spaun kam 1994 in einer bayernweiten Schülerbefragung an Hauptschulen zu ambivalenten Befunden. So sind verbale Aggressionen

mit Beleidigungen bei ausländischen Schülern unterrepräsentiert und auffallend niedrig (30 %-Anteil). In Relation zu ihrem Schüleranteil treten bei leichten Körperverletzungen – auch mit Aggressionen gegenüber ausländischen Mitschülern – die deutschen Täter häufiger in Erscheinung, während bei schweren Körperverletzungen mit vermehrt deutschen Opfern stärker die ausländischen Schüler vertreten sind.

3. In der Bochumer Studie mit unterschiedlichen, schulbezogenen Befragungsgruppen kommt Schwind 1995 zu folgender Einschätzung: 11,9 % der Schulleiter und 19,4 % der Lehrer „beobachten einmal in der Woche Konflikte zwischen deutschen und ausländischen Schülern. Eine Zunahme deutsch-ausländischer Konflikte registrieren“ 20,9 % der Schulleiter bei Jungen und 16,5 % bei Mädchen. Aufgrund des hohen Anteils interethnischer Konflikte an Grundschulen kommt Schwind zu dem Schluß, daß es sich hier eher um die üblichen Auseinandersetzungen wie unter deutschen Schülern handelt. Bezüglich des Einflusses des Ausländeranteils auf das Gewaltniveau an Schulen ist Schwind der Meinung, daß Gewalttätigkeiten zu wachsen scheinen, „wenn der Anteil der Ausländer (und Aussiedler) den Schwellenwert von etwa 30 % überschreitet.“
4. Auch Niebel, G., Hanewinkel, R. und Ferstl, R. können 1993 keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausländeranteil und dem Gewaltausmaß unter Schülern einer Schule nachweisen.⁷⁶

(... Fortsetzung)

⁷⁵ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 70.

⁷⁶ Vgl. Fuchs, M.: Ausländische Schüler und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 120 f.; sowie: Niebel, G. u.a.: Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 1993, S. 787 f.; Funk, W. (Hrsg.): Nürnberger Schüler-Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg 1995; Schwind, H.-D. u.a.: Gewalt in der Schule am Beispiel von Bochum, in: Lamnek, S. (Hrsg.): Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen 1995, S. 99-118; sowie auch: Spaun, K. von: Gewalt und Aggression an der Schule. Hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. München 1996².

5. In Bayern führten Fuchs u.a. 1993/94 eine repräsentative Schülerbefragung an allgemeinbildenden Schulen und an Berufsschulen (Ausländeranteil 6,8 %) durch. Abgefragt wurden in einem Self Report Häufigkeitswerte von Gewalthandlungen bei deutschen und ausländischen Jugendlichen. Da an dieser Stelle nicht auf alle Einzelheiten der Untersuchung eingegangen werden soll, werden vorwiegend zentrale Aussagen wiedergegeben; die die Gewaltbelastung im Vergleich zwischen deutschen und ausländischen Schülern so interpretieren lassen, daß mit Ausnahme der verbalen Gewalt vermehrte Gewalttätigkeiten nichtdeutscher Jugendlicher bei Gewalt gegen Sachen (0,6 zu 1 %), bei physischer Gewalt gegen Personen (0,7 zu 1,3 %) und bei psychischer Gewalt (0,6 zu 1,0 %) auffallen.

Die etwas höheren Gefährdungen bei ausländischen Jugendlichen (türkische Jugendliche scheinen am gewaltaktivsten zu sein) sind laut Fuchs insgesamt im Hinblick auf sozialstrukturelle Aspekte sowie nach Herkunftsländern zu differenzieren und zu relativieren.

Insgesamt zeigt sich laut Fuchs, „daß der Ausländerstatus keine bzw. nur eine sehr geringe Rolle für die Gewalthäufigkeit an Schulen spielt“ und somit die öffentliche Diskussion diesbezüglich einer Korrektur bedarf.⁷⁷

Fuchs u.a. berichten, daß in einer Untersuchung des Schul- und Kulturreferats Nürnberg 1992 erwähnt wird, daß bei ausländischen Kindern und Jugendlichen „die Nachahmung asiatischer Kampfsportarten“ vorherrsche, um so eventuelle sprachliche Defizite durch körperliche Fähigkeiten zu kompensieren und um sich Respekt zu verschaffen.⁷⁸

Fuchs zieht auch Lehrerbeobachtungen zur schulbezogenen Gewalt nichtdeutscher Schüler mit heran. Nur ungefähr zwischen 5 und 10 % der Lehrer haben wahrgenommen, daß ausländische Schüler – gemessen an ihrem

⁷⁷ Vgl. Fuchs, M. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 119, 123, 124, 136.

⁷⁸ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 7.

Anteil in der Schülerpopulation einer Schule – überrepräsentativ häufig an den spezifizierten Gewalthandlungen beteiligt waren.

„Jeweils die größte Gruppe der Befragten ist demgegenüber der Auffassung, daß Ausländer und Deutsche in gleichem Maße gewaltaktiv sind. Die jeweils zweitgrößte Gruppe ist der Ansicht, daß an den geschilderten Gewaltsituationen deutsche Schüler häufiger mitwirken. Noch am häufigsten sind die Lehrer der Meinung, daß Ausländer häufiger an Vergehen gegen das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung beteiligt sind. (...) An dritter Stelle stehen Cliquenrivalitäten.“⁷⁹

Nachdem bisher die Ebene der personalen Forschungsbefunde zu Schülergewalt im Vordergrund stand, soll im folgenden Kapitel auf schulformbezogene Aspekte eingegangen werden.

4.3 Schulformbezogenes Aufkommen von Schülergewalt

Im vorangegangenen Teil dieser Forschungsarbeit stand im Kontext schulbezogener Gewalt die personale Ebene im Blickpunkt. In diesem Teil wird nun auf ausgewählte neuere Forschungsergebnisse zum schulformbezogenen Gewaltausmaß, das in erweiterten Befragungsgruppen unterschiedlich eingeschätzt wird, eingegangen.

Zu bedenken gibt Schwind, daß die Befunde seiner schulformbezogenen Untersuchungen je nach Status der befragten Personen (Schulleiter, Lehrer, Sekretärinnen, Hausmeister, Schüler, Eltern) stärker differierten. So berichteten Schüler der Klassen 7-13 im Vergleich zu den weitgehend übereinstimmenden Aussagen der Schulleiter, Lehrer, Sekretärinnen und Hausmeister, die die Situation in der Tendenz ähnlich leicht erhöht einschätzten, über ein höheres Gewaltausmaß, da sie wohl meist unmittelbarer vor Ort

sind als die zuvor genannten Personengruppen. Dagegen gelangten jüngere Schüler der Klassen 1-6 und die nicht direkt am Schulleben beteiligten Eltern zu geringeren Einschätzungen.⁸⁰

Unterschiedslos durchgängig für alle Schulformen stimmen mehrere neue wissenschaftliche Untersuchungen darin überein, daß besonders spektakuläre Delikte mit schweren Körperverletzungen, Erpressungen, Bandenschlägereien in deutschen Schulen recht selten sind (etwa 2 %), dagegen aber ein aggressiver Kommunikationsstil mit verbalen Attacken unterschiedlichster Art (Beschimpfungen, Beleidigungen) zwischen Schülern im Schulalltag dominiert (etwa 50 % der Schüler und Schülerinnen). Damit sind die gegenwärtig vorliegenden Resultate so zu interpretieren, daß härtere Formen von Schülergewalt nicht in dem Ausmaß vorkommen, wie dramatisierende Medienberichte vermuten lassen.⁸¹

In Relation zu anderen Schulformen ermittelten Fuchs u.a. an bayerischen Förderschulen ein größeres quantitatives Aufkommen von Schülergewalt.⁸² Auch Holtappels fand an Sonderschulen für Lernbehinderte die höchsten Belastungen durch Schülergewalt.⁸³

Folgt man den Erkenntnissen von Tillmann, so zeigen die Befunde vieler Studien, daß bei allen Formen körperlicher Aggressivität und beim Mitführen von Waffen die Sonderschule für Lernbehinderte an erster Stelle und die Hauptschule an zweiter Stelle steht. Die niedrigsten Häufigkeitswerte weist das Gymnasium auf, während Realschulen und Gesamtschulen sich zwischen diesen beiden Polen im mittleren Bereich bewegen.⁸⁴

(... Fortsetzung)

⁷⁹ Fuchs, M. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 129.

⁸⁰ Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 87.

⁸¹ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 15 f.

⁸² Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 11.

⁸³ Vgl. Holtappels, H.G., Meier, U. in: 89/1997, S. 51.

⁸⁴ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 16.

Die soziale Selektion in der Schulformhierarchie, wie sie zum Beispiel von Tillmann⁸⁵ als Erklärung für unterschiedliche Gewaltquoten bei den verschiedenen Schulformen angeführt wird, sehen Fuchs u.a.⁸⁶ als nicht unumstritten an. Sie präferieren eher den Zusammenhang zwischen der Größe der jeweiligen schulischen Einrichtung und Schülergewalt. Die häufig angenommene Einschätzung der höheren Belastung an großen städtischen Schulen im Vergleich zu kleineren ländlichen Schulen konnte von Tillmann mit dem Hinweis auf fehlende durchgängige diesbezügliche Ergebnisse so nicht bestätigt werden.⁸⁷

Fest steht jedoch laut Schwind, daß nur ein Drittel der befragten Schulen, und zwar unabhängig von der Schulgröße, stärker belastet ist und damit selbst innerhalb einer Schulform keine gleiche Betroffenheit bei Schulen gegeben ist.⁸⁸

Bemerkenswert sind auch noch die Ergebnisse von Schulleiterbefragungen im ostdeutschen/westdeutschen Vergleich an Schulen in Hessen und Sachsen sowie Baden-Württemberg und Thüringen, die bei allen Untersuchungsaspekten in den beiden neuen Bundesländern eine etwas niedrigere Gewaltbelastung als in den beiden alten Bundesländern ergaben.⁸⁹

4.4 Die quantitative Dimension der verschiedenen Schülergewaltphänomene

In diesem Teil der Forschungsarbeit soll auf unterschiedliche Erscheinungsformen von Schülergewalt näher eingegangen werden. Vor dem Hintergrund der mit dem gegenwärtigen Schülergewaltbegriff verbundenen Spannweite der Erscheinungsformen und Ausprägungen reichen die gewaltförmigen

⁸⁵ Vgl. Tillmann, K.-J. in Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1992², S. 16.

⁸⁶ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 11.

⁸⁷ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 16 f.

⁸⁸ Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 87.

⁸⁹ Vgl. Schubarth, W. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 101.

Phänomene über physische Gewaltformen, sexuelle Belästigungen, Erpressungen, Waffeneinsatz, Vandalismus bis hin zu verbalen Auseinandersetzungen und vielfältigen anderen psychischen Vorformen von Schülergewalt, die immer auch eine emotionale Komponente haben.

4.4.1 Mobbing

Mobbing als psychische Vorform von Schülergewalt, die rücksichtsvolles Handeln vermissen läßt, stellt kein ganz neues Problem dar. Erste systematische Untersuchungen dazu wurden in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in Norwegen von Olweus durchgeführt. Meine folgenden Ausführungen stützen sich auf seine Untersuchungsbefunde.

Mit Mobbing ist ein dauerhaftes Drangsalieren, Schikanieren und Quälen bestimmter Mitschüler gemeint. Daraus ergeben sich im Gegensatz zu freundlich-spielerischen Hänseleien Täter-/Opferbeziehungen mit einem abwertenden und offensiven Charakter. Beabsichtigte Verletzungen, beabsichtigtes Schmerzzufügen sind gekennzeichnet durch ein kräftemäßiges Ungleichgewicht zwischen den beteiligten Schülern. Die negativen Handlungen umfassen sowohl Angriffe mit Worten, mit Grimassen, gemeiner Gestik, Gerüchteverbreitung, Ausschluß aus der Gruppe als auch physische Gewalttätigkeiten.

Aufgrund der umfangreichen Untersuchungen von Olweus (1983) bei 130.000 norwegischen Schulkindern im Alter von 7 bis 16 Jahren läßt sich einschätzen, daß ca. 15 % der Schülerschaft in einiger Regelmäßigkeit entweder als Täter (ca. 7 %) oder als Opfer (ca. 9 %) an solchen negativen Handlungen beteiligt waren.

An weiteren ähnlichen neueren Untersuchungen (u.a. in Schweden [Olweus], Finnland, Großbritannien, USA, Kanada, Niederlande, Japan, Irland, Spanien, Australien) mit sogar höheren Verbreitungsbefunden läßt sich erken-

nen, daß Mobbing nicht nur an norwegischen Schulen ein beträchtliches Problem darstellt.

Insgesamt drangsalieren mehr Jungen als Mädchen andere Mitschüler auch mit physischen Mitteln. Mädchen bevorzugen Verleumdungen, das Verbreiten von Gerüchten, Ausschluß aus der Gruppe oder aus dem Freundeskreis, was von außenstehenden Erwachsenen schwierig aufgedeckt werden kann.⁹⁰

Auch Holtappels gibt einen Überblick über neuere Resultate zum Mobbingphänomen und ermittelt, daß bei Schülerbefragungen 57 % Hänkeln und Sich-lustig-Machen über andere angeben.⁹¹

Obwohl kritisch gefragt werden kann, ob all diese zwar unschönen Mobbingphänomene den Gewaltbegriff nicht zu weit ausdehnen, so müssen doch permanent negative Beeinträchtigungen als Angriffe auf die psychische Unversehrtheit betroffener Schüler gesehen werden, deren Auswirkungen nicht nur eine verminderte Schulmotivation mit entsprechendem Leistungsabfall, sondern auch physische Gewaltformen nach sich ziehen können.

4.4.2 Verbale Aggressionen

Insgesamt nehmen im Hinblick auf das Ausmaß der vielfältigen gewaltförmigen Erscheinungsformen von Schülergewalt die verbalen Aggressionen in Relation zu Vandalismus und physischen Gewaltformen eine Spitzenposition ein.

Der verbale Umgang ist nicht nur zwischen den Schülern, sondern auch gegenüber Lehrkräften allgemein rauher und rüder geworden.⁹²

⁹⁰ Vgl. Olweus, D. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 281 ff.

⁹¹ Vgl. Holtappels, H.G., Meier, U. in: 89/1997, S. 53.

⁹² Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 60 f., 68.

Verbale Aggressionsformen wie gemeine Beschimpfungsausdrücke zählen zur psychischen Schülergewalt und sind z.B. im Vergleich zu dem neuen Bundesland Sachsen (60-70 %) in Hessen mehr verbreitet (70-80 %).⁹³

Der Auftakt zu aggressiven Auseinandersetzungen scheint oft eine verbale Äußerung zu sein.⁹⁴ Beleidigende Äußerungen können in physische Gewalt umschlagen. Fuchs u.a. meinen, daß der Übergang von der verbalen zur physischen Gewalt heute schneller zu erfolgen scheint.⁹⁵

Ein weitgehender Konsens herrscht bei mehreren neuen von Schwind genannten Studien darüber, daß von verbalen Attacken jüngere Schüler in Grundschulen weniger betroffen sind, während sie unter Schülern weiterführender Schulen und Sonderschulen häufig vorkommen.⁹⁶

Bei der Bochumer Studie 1993 konnten Beleidigungen und andere Provokationen

„... über 80 % der Schulleiter und älteren Schüler im Jahr 1993 mindestens einmal pro Woche beobachten. (...) Hier scheint sich (...) zu bestätigen, daß beleidigende Äußerungen in der Schülerschaft inzwischen eher alltägliche Bestandteile des Schullebens (und zwar grundsätzlich ohne Verletzungsabsicht) darstellen, die von der Mehrzahl der Schüler auch nicht als ‚Gewalt‘ eingestuft werden.“⁹⁷

Insgesamt ist es bedauerlich, daß durch doch recht beachtliche verbale Respektlosigkeiten das gesamte Schulklima unter diesen negativen Beeinflussung leidet.⁹⁸

⁹³ Vgl. Schubarth, W. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 104.

⁹⁴ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 68.

⁹⁵ Vgl. ebenda, S. 64.

⁹⁶ Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 99.

⁹⁷ Ebenda, S. 87.

⁹⁸ Vgl. ebenda, S. 88.

4.4.3 Gewalt gegen Sachen (Vandalismus)

Vandalismus meint blinde barbarische Zerstörungswut und zeigt sich vorwiegend in jüngeren Altersgruppen.⁹⁹ Von allen Schüलगewaltformen verzeichnet Vandalismus gegen Schuleigentum den größten Zuwachs und steht nach verbalen Aggressionen an zweiter Stelle der Gewalthäufigkeiten. „Über ein Drittel (36 %) der Schulen sind häufiger damit konfrontiert. Die stärkste Zunahme beobachteten die Haupt- und Realschulen mit 51 %.“¹⁰⁰

Daß Vandalismus ein Problem der Schule ist, betonen insgesamt

„... etwa 70 % der Schulbeschäftigten. (...) Die Hausmeister schätzen das Ausmaß allerdings höher ein als Schulleiter und Lehrer. (...) Auffällig ist, daß knapp ein Drittel der Hausmeister an ihren Schulen keine vandalistischen Phänomene feststellen; insoweit handelt es sich übrigens ausschließlich um Grundschulen. Möglicherweise üben jüngere Schüler weniger Vandalismus aus als Ältere.“¹⁰¹

Die Vandalismushäufigkeit an den Schulen ist laut Recherchen von Schwind insgesamt nicht einheitlich, was vermuten läßt, daß dieses Phänomen mit den spezifischen Situationen der einzelnen Schulen zusammenhängt (Sachsen 1992/93 gelegentlich: knapp ein Drittel; Schleswig-Holstein 1993 häufig: 12,3 %, oft oder sehr oft: 12,3 %; ländliche Region Mittelhessen 1994 häufig: 5 %).¹⁰²

Bei allen fünf von Schubarth untersuchten schulbezogenen Vandalismusformen (Beschädigungen von Schulinventar, Sachen von Mitschülern, Unterrichtsmaterial, Wänden, Toiletten) ergaben sich für Hessen im Vergleich zu

⁹⁹ Vgl. Weinreich, J.P. 1987, S. 38-43.

¹⁰⁰ Tillmann, K.-J.: Hat Gewalt im Zeitvergleich zugenommen?, in: Tillmann, K.-J. u.a.: Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München 2000², S. 141.

¹⁰¹ Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 88 f.

Sachsen meist geringfügig größere Häufigkeiten. Auffallend sind für Hessen doppelt so viele Wandschmierereien mit 11,8 % (Sachsen 5,9 %) und Toilettenzerstörungen mit 13,9 % (Sachsen 5,2 %).¹⁰³

Holtappels berichtet über deutliche Korrelationen zwischen Schulunlust, Langeweile und Vandalismus.¹⁰⁴

4.4.4 Physische Gewalt

Nach verbalen Aggressionen und Gewalt gegen Sachen steht die physische Gewalt erst an dritter Stelle auf der Häufigkeitsskala. Mit ihrem Ratschlag, daß die Kinder sich nichts gefallen lassen sollen, unterstützen und ermutigen manche Eltern zumindest indirekt die Schüler in ihrem gewalttätigen Verhalten.¹⁰⁵

In der Bochumer Studie beobachteten 1993 fast zwei Drittel der Schulleiter und Lehrer mindestens einmal pro Woche „Prügeleien/Raufereien unter Schülern, wobei die körperliche Verletzung zwar nicht das Ziel der Auseinandersetzungen ist, aber in Kauf genommen wird.“ Am ehesten ereignen sich körperliche Auseinandersetzungen nach den Bochumer Schülerangaben während der Schulhofpausen sowie auf dem Schulweg. In weiteren Recherchen zeigt Schwind auf, daß eine 1994 in Nürnberg durchgeführte Schülerbefragung Prügeleien als „relativ weit verbreitete Normverstöße“ bestätigt. Nach Angaben von Schulleitern und Lehrern kommt auch an nahezu jeder Schule die sogenannte Spaßkloppe, die als spielerisches Kräftemessen eingeschätzt wird, häufiger vor (oft: 82,6 % der Schulleiter, 81,2 % der Lehrer,

(... Fortsetzung)

¹⁰² Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1992², S. 88 f.

¹⁰³ Vgl. Schubarth, W. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 106.

¹⁰⁴ Vgl. Holtappels, H.G.: Sozialisierungstheoretische Einordnung, in: Tillmann, K.-J. u.a.: Schülerschulgewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München 2000², S. 45.

¹⁰⁵ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 7.

69,5 % der Schüler der Klassen 7-13, 24,4 % der Schüler der Klassen 1-6, 39,1 % der Sonderschüler). Schwind kann auch hier auf einige ähnliche neuere Untersuchungsergebnisse anderer namhafter Autoren verweisen.¹⁰⁶

Bei Fuchs findet man zu Spaßkloppe folgende Ausführungen: In den vorliegenden Studien zur Gewalt an Schulen wie in der Presseberichterstattung „dominiert die scheinbar eskalierte ‚Jedermannsgewalt‘, die zu neuer Qualität mutierter ‚Spaßkloppe‘ ehemals unbescholtener Schülerpopulationen“.¹⁰⁷

Wie in anderen neueren von Schwind angegebenen Studien wird auch in der Bochumer Studie von 1993 berichtet, daß entgegen der Medienberichte flächendeckende extreme Ausprägungen von Gewalt unter Schülern mit erheblichen Körperverletzungen, Raub und Erpressung nur selten bzw. nur vereinzelt registriert werden. Allerdings räumen 57,3 % der befragten Bochumer Schulleiter ein,

„... daß Brutalitäten an ihren Schulen vorkommen (z.B. wird der Gegner, selbst wenn er wehrlos am Boden liegt, noch mit harten Schlägen oder Tritten in den Bauch, an den Kopf usw. attackiert). Ferner berichten 45,0 % der Schulleiter über ein- bis fünfmal im Jahr auftretende Schlägereien mit Verletzungen, die eine ärztliche Behandlung nach sich ziehen.“¹⁰⁸

Des öfteren werden auch ernstere Schlägereien mit Verletzungen von den Schülern der Klassen 7-13 beobachtet (17,4 %).¹⁰⁹ Trotzdem geht Schwind davon aus, daß extreme Ausprägungen von Schülergewalt in Bochum insgesamt noch nicht den Alltag in den Schulen bestimmen.¹¹⁰

¹⁰⁶ Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 89, 90, 91.

¹⁰⁷ Fuchs, M. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 120.

¹⁰⁸ Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 90.

¹⁰⁹ Vgl. ebenda, S. 90.

¹¹⁰ Vgl. ebenda, S. 91.

Nachdem der gesamte Bereich leichter und schwerer physischer Gewalt unter Schülern beleuchtet wurde, ist es abschließend sicher noch interessant zu erfahren, daß sich nur ein Drittel der Schüler in den Schulhofpausen bzw. auf dem Schulweg unsicher fühlt.¹¹¹

4.4.5 Sexuelle Belästigungen

Untersuchungsgegenstand der Studie von Schubarth (1993/94 Vergleich zwischen Sachsen und Hessen) war auch der in der „Öffentlichkeit heftig diskutierte Bereich der sexuellen Belästigung“. Gefragt wurde von Schubarth nach der Häufigkeit sexueller Belästigungen durch nicht gewünschtes bzw. nicht gewolltes Anfassen des Körpers durch Schüler des jeweils anderen Geschlechts. Während laut Aussagen der Schulleiter Sexualdelikte höchst selten vorkommen (an 1 bis 2 % der hessischen Schulen gelegentlich, an sächsischen Schulen noch weniger), zeigen die Untersuchungsergebnisse eine erwartungsgemäß viel stärkere Verbreitung sexueller Bedrängungen, aber auch Ost-West-Unterschiede. Sexuelle Belästigungen gegenüber Mädchen beobachteten in Sachsen 9 % und in Hessen 16 % der Schülerschaft. Sexuelle Belästigungen gegenüber Jungen beobachteten in Sachsen 6 % und in Hessen 10 % der Schülerschaft.¹¹²

4.4.6 Extreme Gewaltausprägungen

4.4.6.1 Erpressungen

Auswertungen von Tillmann zeigen, daß besonders harte gewalttätige Handlungen von Schülern recht selten vorkommen (etwa 2 %).¹¹³

¹¹¹ Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1992², 100.

¹¹² Schubarth, W. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 108.

¹¹³ Vgl. Tillmann, K.-J. in: 89/1997, S. 40.

In einer vergleichenden Schülerbefragung in Sachsen und Hessen (1993/94) werden von Schubarth drei Formen der Erpressung (Erpressen von Geld, Erpressen von Sachen, Strafandrohung, wenn dem Lehrer etwas mitgeteilt wird) abgefragt. Von diesen Erpressungsformen, die insgesamt an hessischen Schulen etwas häufiger wahrgenommen werden, ist die Strafandrohung (Hessen 13 %, Sachsen 8 %) die am meisten verbreitete Form. Obwohl im Gegensatz zu den von einigen Medien häufiger berichteten brutalen Geld- und Sacherpressungen an Schulen dieses Phänomen in den Untersuchungsbefunden von Schubarth eher Seltenheitswert hat (in Sachsen und Hessen zwischen 1,2 bis 2,6 %), ist die diesbezügliche Problematik an sich ernst zu nehmen.¹¹⁴

4.4.6.2 Waffen

Auch der in Medienberichten immer wieder dramatisierte Waffeneinsatz von Schülern zählt neben Erpressung zu den extremen Formen von Schülergewalt.

Bei den wissenschaftlichen Untersuchungen wird davon ausgegangen, daß Waffenbesitz als eine Vorform des Waffeneinsatzes zu werten ist. Zu der extremen Form der Gewaltanwendung durch Waffeneinsatz kann Schwind aus der Bochumer Studie folgende Aussagen machen:

„Waffen (wie z.B. Messer, Schlagstöcke, Wurfsterne oder Reizgas) werden in den Auseinandersetzungen eher selten eingesetzt. Etwa ein Viertel (24,5 % der Bochumer Schüler räumt jedoch ein, schon einmal eine solche Waffe (,zum Schutz‘ oder ,um sie anderen zu zeigen‘) in die Schule mitgenommen zu haben.“¹¹⁵

¹¹⁴ Vgl. Schubarth, W. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 107.

¹¹⁵ Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 90.

In diesem Zusammenhang findet man eine ähnliche Aussage bei Fuchs u.a., die in bezug auf das Mitführen waffenartiger Gegenstände durch Schüler von einem Imponiergehabe sprechen.¹¹⁶

Wie Schwind recherchierte, wurden mit gleicher Fragestellung wie in der Bochumer Studie aus Bayern von Fuchs u.a. 1996 Untersuchungsergebnisse dazu von 29,9 % gemeldet. In Berlin betrug der von Dettenborn 1992 ermittelte Anteil 26 %. Niedrigere Angaben als aus Bochum, Bayern und Berlin kamen aus Kassel 1993 mit 18 % und von Funk aus Nürnberg 1994 mit 15 % sowie aus Hessen 1995 mit 11 %.¹¹⁷

Das Tragen von Schußwaffen nahmen in der Untersuchung von Schubarth 1993/94 im West-Ost-Vergleich 0,2 % der Schulleiter in Sachsen und 1,7 % der hessischen Schulleiter wahr. In seiner aktuellen Schülerbefragung 1993/94 spricht Schubarth statt Schußwaffen vor allem Waffen in Form von Schlagringen, Messern o.ä. an. Die Ergebnisse lagen im Ost-West-Vergleich in Hessen mit 4 % deutlich höher als in Sachsen (2 %). Insgesamt ist der Einsatz von Waffen in diesen beiden Bundesländern zwar nicht zu leugnen, er bildet aber entgegen den von den Medien dramatisierten Berichten eher die Ausnahme und spielt somit für die große Mehrheit der Schüler keine Rolle.¹¹⁸

Vom Kultusministerium in Baden-Württemberg (1991) wurde laut einem Bericht von Fuchs u.a. jedoch auf die Gefahr einer Zunahme des Waffengebrauchs in großstädtischen Einzugsbereichen mit einem schwierigen sozialen Umfeld und auf ein diesbezügliches Gefälle zwischen Stadt und Land hingewiesen.¹¹⁹ Das Mitführen von Waffen (besonders Messern) zum Selbstschutz zu präventiven Zwecken interpretieren Fuchs u.a. als teilweise bestehende Gewaltfurcht. Dabei sei allerdings die „Gefahr einer Eskalation

¹¹⁶ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 7.

¹¹⁷ Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 90.

¹¹⁸ Vgl. Schubarth, W. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 109.

¹¹⁹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 7.

nicht auszuschließen“. Die Problematik wird insgesamt weniger in einer großen Täterzahl, sondern eher in „der großen Zahl sich bedroht fühlender Mitschüler“¹²⁰ gesehen.

Jedenfalls kann abschließend gesagt werden, daß der Waffeneinsatz nicht alltägliche Schulrealität an unseren Schulen ist.

4.4.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend läßt sich für alle Erscheinungsformen schulbezogener Gewalt feststellen, daß es das Phänomen Schülergewalt gibt, und ,zwar proportional gesehen, vorwiegend bei den weicheren gewaltförmigen verbalen, psychischen, physischen und vandalistischen Erscheinungsformen, während die extrem harten Formen die Ausnahme bilden. Erhöhte Einschalt- und Verkaufsquoten der Massenmedien durch sensationell aufgemachte Berichte über Schülergewalt haben bei einer breiten Öffentlichkeit den Eindruck eines flächendeckenden Gewaltszenarios an Sekundarstufen I des allgemeinbildenden deutschen Schulsystems erweckt, der aufgrund fundierter wissenschaftlicher Forschungsbefunde so nicht bestätigt gefunden wurde. Der größte Teil der Schülerschaft wird erfreulicherweise von der Gewaltproblematik weniger tangiert. Wie die tendenzielle Entwicklung eingeschätzt wird, soll im folgenden Kapitel hinterfragt werden.

¹²⁰ Fuchs, M. u.a. 1996, S. 368.

5. Entwicklungstendenzen zum Ausmaß von Schülergewalt

5.1 Die quantitative Ebene

Nachdem im vorigen Teil der Forschungsarbeit die Ausmaße spezifischer Schülergewaltformen angesprochen wurden, steht noch die Frage an, ob Gewalt an Schulen im Zeitverlauf quantitativ zugenommen hat oder ob Stagnation und Abnahme festzustellen sind. Obwohl die Gewaltentwicklung nur schwer zu beurteilen ist, da sich die Definitionsbasis zu gewaltförmigem Schülersozialverhalten im Laufe der Zeit verändert hat, die regionalen Befunde differieren und Lehrer und Schüler von unterschiedlichen Erfahrungshorizonten und anderen Bewertungsmaßstäben ausgehen¹²¹, und somit kaum absolut Genaues vorliegt, soll nachfolgend ein Überblick über einige neuere wissenschaftliche Erkenntnisse zu dieser Thematik gegeben werden.

So ermittelten Fuchs u.a. 1996 für Bayern, daß von 91,2 % der Lehrer eine Zunahme der Schülergewalt bejaht wird; davon sahen 30 % eine allgemeine Zunahme und 11,4 % eine dramatische Steigerung. Schulformspezifisch erzielte bei dieser Lehrerbefragung die Hauptschule den höchsten Anteil der Gewaltzunahme (23,4 %), während die Gymnasien mit einer Gewaltkonstanz von 11,5 % fast den gleichen Anteil aufwiesen wie Berufsschulen (10,7 %). Bei einer weiteren Lehrerbefragung durch Fuchs u.a. nehmen 29,3 % der Realschullehrer, 26,5 % der Hauptschullehrer, 18,9 % der Gymnasiallehrer und 18,7 % der Berufsschullehrer eine Zunahme von Schülergewalt an. Die Annahme einer dramatischen Steigerungsrate von Schülergewalt nimmt laut Fuchs u.a. mit zunehmender Berufserfahrung der Lehrer deutlich ab.¹²²

¹²¹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 60.

¹²² Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 70-75.

Schubarth stellt fest, daß verschiedene empirische Befunde zur Gewaltentwicklung insgesamt nicht auf eine abfallende, sondern eher auf eine leicht ansteigende Tendenz sowohl in West- als auch in Ostdeutschland schließen lassen. Hierzu verweist er auf weitere fünf neuere Forschungsergebnisse namhafter Autoren, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen.¹²³

Schwind bringt eine Zusammenschau der Befunde mehrerer neuer Schulleiterbefragungen. Danach bejahen in der Bochumer Studie aus dem Jahr 1993 50 % der Schulleiter eine Zunahme körperlicher Gewalt im Zeitraum von 1989 bis 1993. Während ähnliche Ergebnisse 1992 in Hamburg ermittelt wurden, nehmen in Schleswig-Holstein 1992 nur ein Drittel der Schulleiter eine Gewaltzunahme wahr. Die Einschätzung der Schulleiterbefragungen wird bei den Lehrerbefragungen weit übertroffen: 79 % der Bochumer Lehrer gehen von einer Zunahme körperlicher Gewalt aus; in Kassel sind es sogar 83 %. Die Zunahme der Schüलगewalt sehen beide Befragungsgruppen vor allem bei Jungen.¹²⁴

Um eine bessere Einschätzung zur quantitativen Schüलगewaltentwicklung zu gewinnen, werden die in einer kombinierten Quer-/Längsschnittstudie von Holtappels/Meier/Tillmann 1995 ermittelten Ergebnisse an hessischen Sekundarschulen von Tillmann in einen Vergleich mit einer Untersuchung von Brusten/Hurrelmann von 1973 über abweichendes Verhalten in der Schule gesetzt. Im Zeitvergleich von 23 Jahren kann je nach Erscheinungsform der Schüलगewalt von einer Verdoppelung, Verdreifachung oder von einer Verfünffachung gesprochen werden (Anstieg bei Schlägereien von 5 auf 12,5 %, bei Einbrüchen von 1 auf 5,3 %, bei Automatenaufbrüchen von 4 auf 8,6 %, bei Bandenzugehörigkeit von 6 auf 16 %).¹²⁵

¹²³ Vgl. Schubarth, W. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 118.

¹²⁴ Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 91 f.

¹²⁵ Vgl. Tillmann, K.-J. in: 89/1997, S. 43 f.; sowie: Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 22 f.

Herauszustellen ist jedoch, daß es sich 1972 wie 1995 in Relation zur gesamten Schülerschaft um Minderheiten handelt.¹²⁶ Schulformbezogen differiert die Schüलगewaltbelastung und ist an Hauptschulen besonders hoch (Schlägereien erhöhten sich von 10 auf 23,5 %; an Gymnasien nur von 1 auf 4 %).¹²⁷

Heitmeyer ist der Meinung, daß durch die Fokussierung auf Gewalt an Schulen der Blick auf die Gesamtentwicklung der Gewalt im Jugendbereich außerhalb der Schule nicht vernachlässigt werden sollte, da sonst die „möglicherweise entstehenden Gewaltkarrieren, die nicht bei Schulschluß aufhören, kaum mehr die angemessene Bedeutung finden“ würden.¹²⁸

Resümierend wird abschließend festgestellt, daß bei allen hier vorgestellten Studien zur Entwicklung des Ausmaßes von Schüलगewalt weder eine Stagnation noch eine Abnahme der Gewalt an Schulen, sondern eher ein kontinuierlicher Anstieg zu erkennen ist. Aufgefallen ist jedoch, daß im Hinblick auf tendenzielle Entwicklungen von Schüलगewalt nicht nur die Primarstufe stark unterrepräsentiert ist, sondern auch andere Schulformen wie Gesamtschule und Sonderschule.

Nachdem bei den bisherigen Ausführungen dieser Forschungsarbeit die quantitative Dimension im Vordergrund stand, folgt nun im nächsten Teil eine Betrachtung der Qualität von Schüलगewalt.

¹²⁶ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 147.

¹²⁷ Ebenda, vgl. S. 147, 148, 149.

¹²⁸ Heitmeyer, W., Ulbrich-Herrmann, M.: Verschärfung sozialer Ungleichheit, soziale Milieus und Gewalt. Zur Kritik der Blickverengungen schulbezogener Gewaltforschung, in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 45 f.

5.2 Die qualitative Ebene

Das Ausmaß der quantitativen Gewalt an Schulen hat die vorliegende Forschungsarbeit nun durch alle beschriebenen relevanten Gewaltphänomene begleitet. Das machte deutlich, daß – in Reaktion auf den öffentlichen Diskurs – die Frage nach dem Ausmaß der schulbezogenen Gewalt die wissenschaftlichen Forschungen seit den letzten zehn Jahren beherrschte. Das durch die Medien verbreitete Dauerthema Schülergewalt löste jedoch auch besorgte Fragen nach qualitativ neuen Trends von gewaltförmigen Schülerhandlungen aus. Von wissenschaftlicher Seite wurde daraufhin geforscht, was Kinder heute anders machen als früher. Gibt es qualitative Unterschiede mit veränderten Ausdrucksformen zur schulbezogenen Gewalt? Zu dieser Fragestellung sollen hier einige neuere Untersuchungsbefunde vorgestellt werden.

Zunächst ist zu sagen, daß die qualitative Dimension im Schülergewaltforschungsfeld in Relation zu quantitativen Befunden stark unterrepräsentiert ist, da sie weniger abfragbar ist.¹²⁹ Erschwerend kommt hinzu, daß die wissenschaftlich zuverlässige Einschätzung der Forschungsergebnisse beeinflußt wird durch forcierte Individualisierungstendenzen, die unterschiedliche Beobachtungskriterien selbst innerhalb der Probandengruppen von Schulleitern, Lehrern und Schülern begünstigen.

Die Befragten nehmen insgesamt eine schnellere Reizbarkeit der Schüler schon bei geringstem Anlaß wahr, die durch ein enthemmteres und brutaleres Reagieren leichter und spontaner zur Eskalation physischer Gewalt unter Schülern führen kann. Interpretiert wird diese neue Qualität von Schülergewalt als Reduzierung von Toleranz- und Frustrationsschwellen durch Individualisierungseinflüsse.¹³⁰

¹²⁹ Vgl. Kühnel, W.: Zur Forschungssituation, in: Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 16.

¹³⁰ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 62-66.

Eine empirisch schwer zu klärende Frage ist, „in welcher Intensität und in welchen Kombinationen“ sich Gewaltpotentiale in problematischen gewalttätigen Handlungen niederschlagen. Im Hinblick auf eine Einschätzung zur veränderten Qualität schulbezogener Gewalt vertritt auch Heitmeyer die Ansicht, daß insgesamt „die Gewaltschwellen sinken und die Gewaltoptionen steigen“.¹³¹

Zur Veränderung der Qualität der schulbezogenen Gewalt wurden 1996 in Bayern Lehrerbefragungen durchgeführt. Daraus resultiert in der Rangfolge der Häufigkeitsbefunde, daß sich die neue Qualität der Gewalt vor allem auf Gewalt gegen Sachen bezieht, womit der „Eigentumsbegriff in seiner Werthaltigkeit an Gewicht verloren“ haben dürfte. Die neue Schüलगewaltqualität hat schwerpunktmäßig außerdem auch eine psychische Dimension und bezieht sich aus der Lehrerperspektive auf den verbalen rauheren und härteren Umgangston zwischen den meisten Schülern, wobei Schimpfworte und Titulierungen hier auf eine gewisse Verrohung des Kommunikationsstils schließen lassen. Eine qualitative Verschiebung bei der schulformbezogenen Gewalt ergibt sich in erster Linie für die besonders gefährdeten Hauptschulen. Hier „ist eine Brutalisierung der physischen Auseinandersetzungen zu beobachten“, die bei den Schularten Berufsschule und Realschule nicht so auftritt. Das Gymnasium ist von solchen qualitativen Gewaltveränderungen am wenigsten betroffen.¹³²

Fuchs u.a. berichten auch über Auswertungen einer Befragung des Schul- und Kulturreferates der Stadt Nürnberg (1992). Danach gibt die Hälfte der an dieser Befragung teilnehmenden öffentlichen 80 Schulen 1992 an, daß sich

„... die Intensität der gewaltsamen Auseinandersetzungen zwischen Schülern negativ verändert hat. Extreme Gewaltäußerungen sind nach diesen Befunden Einzelercheinungen, aber generell ist von latenten Spannungen, einer größeren Gereiztheit und

¹³¹ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 68 f.

Gewaltbereitschaft und von niedrigerer Hemmschwelle bei Schülern die Rede. (...) Dabei wird hinsichtlich der körperlichen Gewalt ein spezifisches Eskalationsmuster beobachtet: Nach relativ harmlosen verbalen Provokationen oder Rangeleien wird meist übergangslos brutal aufeinander eingeschlagen. Fußtritte, Würgegriffe, Faust- und Handkantenschläge werden ohne Tabus plaziert, selbst auf am Boden Liegende wird rücksichtslos eingetreten. Die Akteure scheinen auszurasen und sind auch von Erwachsenen kaum auseinanderzubringen. (...) Im Bereich der psychischen Gewalt wachsen Bedrohungen, Einschüchterungen, Demütigungen und Erpressung von Geld und Sachwerten durch Stärkere oder Cliques an. Auch Anmache und sexuelle Belästigungen haben an Verbreitung zugenommen. Schließlich verzeichnet die verbale Gewalt zwischen Schülern und gegenüber Lehrkräften einen Zuwachs: Beleidigungen, Diskriminierungen und Beschimpfungen (...), Obszönitäten und ‚starke Sprüche‘ sind gang und gäbe.“¹³³

Besonders auffällig war nach den Ergebnissen des Nürnberger Schul- und Kulturreferates 1992 die Zunahme der Gewalttätigkeiten bei jüngeren Schülern.“ „Bereits Erstkläßler versuchen sich in Schlagtechniken unter Einsatz der Füße.“¹³⁴

Abschließend läßt sich feststellen, daß von den angeführten Studien sowohl durchgängig höhere Beurteilungen der qualitativen Gewaltveränderungen als auch ein zeitlich früheres Einsetzen der Schüलगewalt schon in der Grundschule ermittelt wurden.

(... Fortsetzung)

¹³² Fuchs, M. u.a. 1996, S. 86-90.

¹³³ Ebenda, S. 6.

¹³⁴ Ebenda, S. 10.

6. Kritische Betrachtungen zur sozialwissenschaftlichen Forschungsqualität bei Schülergewaltermittlungen

6.1 Die empirische Methode

Wie mißt man denn tägliche Gewalt an Schulen? Durchaus valide Daten liefern Anonymität zusichernde Selbstauskünfte von Probanden. Erhebungsinstrument für die Abfrage von Schülergewalt in schriftlicher Form ist der Fragebogen und in mündlicher Form werden Interviews und Gruppendiskussionen durchgeführt.

Ziel der neueren wissenschaftlichen Untersuchungen war es, der von den Medien ausgehenden Verunsicherung über das Ausmaß der Gewaltphänomene an Schulen durch empirische Forschungen zu begegnen. Deswegen waren die methodischen Zugänge vorwiegend quantitativer Art. Durchgeführt wurden Quer- und Längsschnittstudien, Zeitvergleiche, ost-/westdeutsche Vergleiche, Vergleiche zwischen deutschen und ausländischen Schülern, Gruppendiskussionen, regional begrenzte schriftliche Befragungen in jeweils nicht standardisierter Form. Die Aussagen der unterschiedlichen Personengruppen (Schulleiter, Lehrer, Schüler, Schulsekretärinnen, Hausmeister, Eltern) sind nicht völlig objektiv zu sehen, da immer auch subjektive Aspekte mit einfließen können. Die Dominanz der quantitativen Forschung wird damit gerechtfertigt, daß auf diesem Wege über viele Detailauswertungen sukzessive Aussageverdichtungen erreicht werden sollen. Eine Verbindung quantitativer Studien mit qualitativen Studien wird als optimalere Forschungsmethode anzustreben sein.¹³⁵

Studien zu Zeitvergleichen, die wie bei Brusten/Hurrelmann (1973) Jahrzehnte zurückliegen, sind laut Schwind besonders durch eine heute anders

¹³⁵ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 82.

zusammengesetzte Schülerschaft, anders zu verstehende Frageformulierungen, zum Teil nicht vergleichbare Tatbestände, unterschiedliche Definition des Untersuchungsgegenstandes, Meßmethode, Forschungsanlage, Stichproben und Rücklaufquoten nicht ganz unproblematisch.¹³⁶ Da man außerdem über das Zusammenwirken verursachender Faktoren zu wenig weiß, ist der empirische Erkenntnisstand eher als weitgehend unbefriedigend einzuschätzen.¹³⁷

Als Mangel wird auch bezeichnet, daß die meisten Autoren nur an Schulen der Sekundarstufe 1 und 2 des allgemeinbildenden Schulwesens zu Schülergewalt forschen. Da die als besonders gefährdet geltenden Hauptschüler nach der Schulpflichtzeit meist die Berufsschulen besuchen, sollte auch diese Schulform für wissenschaftliche Untersuchungen vermehrt herangezogen werden. Als unterrepräsentiert gelten auch Privatschulen, Kindergärten und Grundschulen. Ferner wird die Erforschung von situativen Auslösern für Schülergewalt vermißt.¹³⁸ Kritische Betrachtungen richten sich zudem auf unterschiedliche Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster der Probanden und den Mangel an Fallstudien.¹³⁹

Vor allem der Schüler-Selbstreport gilt als Schwachstelle bei der empirischen Erforschungsmethode zur Schülergewalt. Hier können laut Recherchen von Fuchs „alters- oder subkulturspezifische Stilisierungen oder Inszenierungsmuster von Männlichkeit“¹⁴⁰ zu Verzerrungen und Einschränkungen des abgefragten sozialen Fehlverhaltens beitragen. Zu berücksichtigen ist auch, daß das Thema Schülergewalt an Schulen meist tabu ist. Jedenfalls reagieren Schulleiter wie Lehrer auf diese Problematik aus Selbstschutzgründen und „zur Wahrung des guten Rufs der Schule“ eher zurückhaltend und aus-

¹³⁶ Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 82, 84, 85; sowie: Brusten, M., Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973.

¹³⁷ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 31.

¹³⁸ Vgl. Krumm, V. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 74.

¹³⁹ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 25.

¹⁴⁰ Fuchs, M. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 121-122.

weichend. Außerdem können die vielen empirischen Untersuchungen jeweils nur Ausschnitte des Schülergewaltphänomens erkennen lassen, die zur Vervollständigung der Gesamtschau des Problems beitragen.¹⁴¹

Insgesamt zeigen die zuvor zitierten Autorenmeinungen Qualitätsschwächen bei der empirischen Sozialforschung zu Schülergewaltdimensionen auf, die die Forschungsbefunde in gewisser Weise relativieren können.

6.2 Theoriekonzepte

Im Vergleich zur sozialwissenschaftlichen theoretischen Erklärungsebene von Schülergewalt gibt es bei der empirischen Forschungslage ein deutliches Übergewicht.¹⁴²

Bedeutsam sind empirische Ergebnisse nur dann, „wenn es gelingt, sie in disziplinäre oder gar interdisziplinäre Theoriezusammenhänge einzubinden“¹⁴³. Tillmann spricht hiermit einen kritischen Punkt der bisher eher defizitären Forschung an.

Im Hinblick auf die Ausmaße und die unterschiedlichen physischen, psychischen und vandalistischen Zerstörungsformen durch Schülergewalt bestehen hohe Erwartungen an differenzierte wissenschaftliche Erklärungen. Deshalb gibt es ein großes Forschungsfeld mit psychologischen, pädagogischen und soziologischen Erklärungsansätzen.¹⁴⁴

Als grundlegende theoretische Modelle nennt Heitmeyer Aktionsmodelle (basierend auf der Annahme angeborener Aggressionsbereitschaft), Reaktionsmodelle (Reaktionen auf Umweltreize wie das Frustrations-Aggressions-

¹⁴¹ Vgl. Weinreich, J.P. 1987, S. 62 f.

¹⁴² Vgl. Kron, Th.: Individualisierung und soziologische Theorie – Einleitung, in: Kron, Th. (Hrsg.): Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen 2000, S. 9.

¹⁴³ Tillmann, K.-J. in: 89/1997, S. 40.

¹⁴⁴ Vgl. Holtappels, H.G. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 33.

modell), Strukturmodelle (die Verhältnisse selbst üben Gewalt aus) und das Interaktionsmodell (Verbindung subjektiver und objektiver Bedingungen).¹⁴⁵

Kritisch äußert sich Heitmeyer zur „Abwendung von sozialstrukturellen Ansätzen“ und Hinwendung zu einer „Pädagogisierungs- und Therapeutisierungslinie“ mit begrenzter Ansprache der Mikroebene. Auch Ansätze mit einem lediglich familialen oder schulischen Bezugsrahmen hätten nur eine begrenzte Reichweite bezüglich der Ursachen für Schülergewalt. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung bedürfe es mehr denn je eines integrierenden Theorieansatzes, der mehrebenenanalytisch die Makroebene (gesellschaftliche Entwicklung im Kontext mit Sozialstrukturveränderungen), die Mesoebene (Institution Schule) und die Mikroebene (interaktionelle Handlungsmuster) umfasse.¹⁴⁶

Auch Holtappels stellt die neuere Forschung im Hinblick auf erklärende sozialwissenschaftliche Theorien zur schulbezogenen Gewaltforschung auf den Prüfstand. Seiner Meinung nach können allgemein bei empirischen Befunden Interpretationsprobleme entstehen, wenn ein expliziter Theorierahmen und komplexe Forschungsdesigns fehlen. Nach wie vor würden

„... hinsichtlich der Erforschung von Ursachen im Erkenntnisstand (...) erhebliche Lücken klaffen. Von Ausnahmen abgesehen würden oft nur allgemeine Schüler- und Umweltmerkmale beschrieben oder vereinzelt Einflußfaktoren getestet. Komplexe Ursachegefüge und Prozeßmodelle tauchen ebenso selten auf wie anspruchsvolle Forschungsdesigns mit differenzierten Analysekompositionen auf der Basis expliziter theoretischer Konzepte. Die scharfen Kritiker würden hier provozierend folgern: Viele Daten, aber zuwenig Erklärung!“¹⁴⁷

¹⁴⁵ Vgl. Heitmeyer, W.: Konzeption und Ziele der Untersuchung, in: Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 11 f.

¹⁴⁶ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 47.

¹⁴⁷ Holtappels, H.G. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 28.

„Würde das Theoriedefizit in der schulbezogenen Gewaltforschung nicht behoben, so müßten wir weiter zusehen, wie wertvolle Datenbestände dahinschlummern, ohne daß weiterführende Erkenntnisse über Bedingungskonstellationen für Gewalt an Schulen erlangt würden.“¹⁴⁸

Da nur umfassendere wissenschaftliche Untersuchungen diese Theorielücke schließen können, sind meine eigenen Erkenntnisbemühungen auf ein komplexes Ursachengefüge mit kausaler Verknüpfung verschiedener sozialer Analyseebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) im Hinblick auf Individualisierungsauswirkungen auf gewaltförmiges Schülerverhalten ausgerichtet.

7. Zusammenfassung

Da auch die neueren empirischen Forschungsbefunde zum Verbreitungsgrad des Schüलगewaltphänomens nur aus punktuellen bzw. regional auf einige Bundesländer begrenzten, nicht normierten Befragungen resultieren, kann wohl noch nicht von einem flächendeckenden einheitlichen und absolut genauen Erkenntnisstand ausgegangen werden.

Zusammenfassend läßt sich abschließend jedoch feststellen, daß wissenschaftliche Forschungsbefunde die dramatisierenden Medienberichte zu Schüलगewalt relativieren können. Die Schüलगewaltproblematik ist jedenfalls insgesamt nach wie vor mit Sorge zu betrachten und gibt Anlaß zur Suche nach Erklärungsansätzen. Da in der vorliegenden Forschungsarbeit davon ausgegangen wird, daß gewaltförmiges Schülerverhalten auf ein komplexes soziales Ursachen- und Bedingungsgefüge zurückgeführt werden kann, sollen in den folgenden Kapiteln neben der gesamtgesellschaftlichen sozialen Umwelt mit ihren Veränderungen durch Individualisierungseinflüsse vor allem individualisierte sozialisationsbedingte familiäre Interaktionsprozes-

¹⁴⁸ Holtappels, H.G. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 43.

se und schulische Strukturen mit in die Untersuchungen zur Erklärung von Schüलगewalthandlungen einbezogen werden.

Teil II Ursachenforschung zu Schülergewalt

A Gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse als Rahmenbedingungen für Schülergewalt – makrosoziologische Ebene –

1. Der Modernisierungsprozeß

Die im Anfangskapitel beschriebene Schülergewaltrealität soll nun in einen umfassenden gesamtgesellschaftlichen Erklärungsrahmen gestellt werden. Als Erklärungsbasis dient die komplizierte makrosoziologische Individualisierungstheorie, die durch veränderte soziale Bedingungen das tägliche Leben von Kindern und Jugendlichen immer mehr beeinflusst und letztlich vor allem das Schulleben problematisieren kann.

Da Schülergewalt ohne Vorgeschichte kaum denkbar erscheint und sich meiner Hypothese zufolge partiell als ein Folgeproblem historisch gewachsener, langfristiger gesamtgesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und daraus hervorgegangener Individualisierungstendenzen begreifen läßt, ist es das vordringliche Ziel meines soziologischen Erklärungsansatzes, innerhalb eines breit angelegten sozialen Ursachengefüges das derzeit aggressivere Schülersozialverhalten als Ausdruck veränderter sozialer Bedingungskonstellationen zu interpretieren.

Verbindungen zwischen den makrosozialen und institutionellen Ebenen von Familie und Schule sowie zu den individuellen gewalthaltigen Handlungs-

bzw. Verarbeitungsmustern bei Kindern und Jugendlichen auf der personalen Ebene sollen in weiteren Kapiteln hergestellt werden.

1.1 Definitorische Erläuterungen zu Modernisierung

Im Kontext des Erklärungsansatzes für Schülergewalt geht es in diesem Teil der vorliegenden Forschungsarbeit um grundlegende definitorische Erläuterungen zum komplexen sozialwissenschaftlichen Modernisierungsbegriff. Es ist nicht so einfach, den Begriff Modernisierung klar zu umreißen. Um den Einstieg in die Begriffssensibilisierung zu erleichtern, wird darauf verwiesen, daß das begriffsimmanente Wort 'modern' im Alltagsverständnis allgemein Assoziationen von gesellschaftlichem und technischem Fortschritt und damit von neuen bzw. innovativen Ideen weckt. Modern steht damit als Gegenbegriff zu veraltet, überholt, traditionell.

Soziologischen Erkenntnissen zufolge ist davon auszugehen, daß durch veränderte Rahmenbedingungen (neue Werte, Normen, Verhaltensmöglichkeiten, Produkte, Produktionsverfahren, Organisationsformen)¹⁴⁹ permanent ein sozialer Wandel vorangetrieben wird, der neue soziale Konfliktlagen beeinflusst. Letztendlich dürfte davon auch das heute zu beobachtende Schülergewaltphänomen nicht unberührt geblieben sein.

Die sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorie, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand, erkannte, daß die traditionelle feudale Gesellschaftsordnung zunehmend zusammenstieß mit Veränderungen, die durch die industrielle sowie die Französische Revolution geprägt waren.¹⁵⁰

Soziologische Erklärungsansätze führten zu dem stark vereinfachten Begriff der Modernisierung, und soziologische Wissenschaftler wie Durkheim, Tön-

¹⁴⁹ Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 373.

nies, Simmel, Max Weber, Parsons entwickelten durch unterschiedliche Gewichtung von Einzelveränderungen unterschiedliche theoretische Modelle und Positionen.¹⁵¹

In dem immer noch teilweise „kontrovers geführten Theorienpluralismus“¹⁵² herrscht aber heute ein Grundkonsens darüber, daß in der langen und kontinuierlichen Entwicklungsphase der Modernisierung die Freiheiten der Menschen immer mehr zugenommen haben.

Durch Vernetzungen der vielen gesellschaftlichen Teilsysteme bewirkte jede einzelne Veränderung immer die notwendigen Voraussetzungen für Innovationen der nächsten Stufe der Modernisierung (u.a. Säkularisation, Industrialisierung, Urbanisierung, Alphabetisierung, Liberalisierung, Bürokratisierung). Der moderne Megatrend der Modernisierung wird heute in Wechselwirkungen und Verflechtungen von Differenzierungs-, Rationalisierungs- und Individualisierungsprozessen mit Entstehung eines neuen Menschenbildes und Veränderungen in der Persönlichkeit des Menschen gesehen.¹⁵³

Folgt man der Argumentation von Parsons, dann handelt es sich bei Modernisierung um evolutionäre Wandlungsprozesse in mehreren Modernisierungsstadien, die eine zunehmende Standardanhebung bzw. eine permanente Fortentwicklung zu höheren Systemstufen bewirken.¹⁵⁴

(... Fortsetzung)

¹⁵⁰ Vgl. Beck, U.: Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne, in: Beck, U., Giddens, A., Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main 1996, S. 98.

¹⁵¹ Vgl. Loo, H. van der, Reijen, W. van: Modernisierung. Produkt und Paradox. München 1997, S. 14-18.

¹⁵² Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 37 f.

¹⁵³ Vgl. Loo, H. van der, Reijen, W. van 1997, S. 22 f.

¹⁵⁴ Vgl. Parsons, T.: Das System moderner Gesellschaften. München 1972, S. 40.

1.2 Die historische Modernisierungsdimension

Um der Beantwortung der Frage der kausalen Verknüpfung zwischen Schülersgewalt und Modernisierung bzw. Individualisierung näherzukommen, sollen nun in diesem Teil meiner Forschungsarbeit zunächst einige wichtige Etappen des umfassenden historischen Entwicklungsprozesses der Moderne vorgestellt werden.

Der vielschichtige, über Jahrhunderte kontinuierliche Modernisierungsprozeß umfaßt viele Menschengenerationen und bewirkte über Veränderungen im menschlichen Bewußtsein¹⁵⁵ neue Handlungsmöglichkeiten.

Einige Soziologen sehen die Wurzeln des gesamten Modernisierungsprozesses in der Übergangsphase von der vormodernen Zeit des Mittelalters zur Frührenaissance (Frühmoderne). Folgt man dieser Theorie, so wurde ab Mitte des 15. Jahrhunderts der bis dahin vorherrschende Traditionalismus durch neue Einflüsse, die durch eine Wiedergeburt der klassischen Kultur der Antike von Italien ausgingen, herausgefordert. Auf der Basis des damals noch stark christlich geprägten abendländischen Weltbildes bahnte sich zunehmend die Entwicklung eines neuen Gesellschaftssystems an.¹⁵⁶

Im 17. Jahrhundert beeinflusste die Machteingrenzung der englischen Monarchie durch das sich emanzipierende Bürgertum auch die Entwicklung in anderen Staaten. So formulierten nach dem Unabhängigkeitskrieg die Vereinigten Staaten von Amerika in ihrer Verfassung erstmals die Menschenrechte (1789). Dieses nachahmenswerte Beispiel führte dann auch in der Französischen Revolution (1789) zur Proklamation von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Der Individualismus, der in seinen Tendenzen schon seit dem späten Mittelalter angelegt war, erhielt dadurch wichtige Impulse.¹⁵⁷

¹⁵⁵ Vgl. Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt am Main 1997²⁰, Bd. 1, S. 55 f.

¹⁵⁶ Vgl. Loo, H. van der, Reijen, W. van 1997, S. 60 f.

¹⁵⁷ Vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 17, 1980, S. 152-157.

Der eigentlich entscheidendere stärkere Modernisierungsanstoß ging jedoch von der Erfindung der Dampfmaschine in England (James Watt 1765) aus. Die dadurch ausgelöste industrielle Revolution bewirkte infolge eines enormen wirtschaftlichen Produktivitätszuwachses im 19. Jahrhundert eine immense Ausweitung der Arbeitsteilung und weitreichende gesellschaftliche Veränderungen.¹⁵⁸

Auch Beck referiert über diese forcierte industriegesellschaftliche Modernisierung, die als dauerhafter erodierender und revolutionärer Prozeß vorindustrielle Traditionen mit ständischen und feudalen Gesellschaftsformen ablöste und langfristig eine Erosion der gesellschaftlichen Verhältnisse bewirkte.¹⁵⁹

Obwohl seit dieser ersten Phase der Modernisierung parallel zur industriellen Revolution Zweckrationalität, Fortschrittsdenken, individuelle Freiheit sowie Verweltlichung immer mehr zum Programm wurden, kommt Beck zu der Auffassung, daß sich von modernen industriellen Gesellschaften im absoluten Sinn auch heute noch nicht sprechen läßt. Vielmehr handele es sich immer noch um weitgehend halbmoderne oder gemischt moderne Gesellschaften, kombiniert mit Elementen einer Gegenmoderne.¹⁶⁰ Dadurch dürfte es in postmodernen Gesellschaften zumindest noch Restbestände von Traditionen geben, die einiges des hier Gesagten relativieren.

1.3 Die gegenwärtige Modernisierungsphase in der Kritik

Aktuelle soziologische Analysen problematisieren die Diagnose unserer Gegenwartsgesellschaft. Nach meiner Einschätzung sind Auswirkungen von Modernisierungstendenzen auf das soziale Ursachenfeld dieser Forschungsarbeit über Schülergewalt nicht unerheblich. Aus diesem Grunde

¹⁵⁸ Vgl. Parsons, T. 1972, S. 96-102.

¹⁵⁹ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 39 ff.

¹⁶⁰ Vgl. ebenda, S. 55 f.

gehe ich nun mit den Lesern auf eine gemeinsame Entdeckungsreise zu gegenwärtigen Modernisierungsrisiken.

Wie aus den zuvor ausgeführten historischen Modernisierungsdimensionen unschwer abzulesen ist, unterlag die Moderne durch Veränderungen in verschiedenen Teilbereichen immer schon Wandlungstendenzen. Auch heute gilt der Prozeß der Modernisierung noch lange nicht als abgeschlossen.¹⁶¹

Seit Ende des 20. Jahrhunderts ist die bisherige Moderne in ihre neueste Phase eingetreten und befindet sich im Übergang zur nächsten Moderne. Die industrielle Moderne veraltet, weil in ihr das u n d mit seinen Dilemmata und Ambivalenzen regiert.¹⁶² Durch die Ablösung der bisherigen Moderne entsteht eine andere, zweite, reflexive Moderne oder Postmoderne, deren Konturen noch unscharf sind. Ohne Wollen und Denken der Menschen, ohne Revolution, einfach durch Eigendynamik verselbständigt sich durch Immer-weiter-Modernisierung eine Radikalisierung der Moderne, die auch Wege in eine Gegenmoderne öffnen könnte.¹⁶³

Die Vorsilbe 'post' bei Postmoderne interpretiert Beck zeitkritisch als Ratlosigkeit und Verständnislosigkeit gegenüber einer scheinbar aus den Fugen zu geratenden modernen Gesellschaft. Ausgelöst durch Irritationen des Wandels der Grundlagen der industriellen Moderne befürchtet Beck sogar eine „sich selbst gefährdende (...) Zivilisation.“¹⁶⁴

Allgemeiner Grundkonsens der meisten aktuellen soziologischen Diskussionen, die weitgehend von ähnlichen kulturkritischen Ansätzen ausgehen, scheint darüber zu herrschen, daß unsere Gesellschaft nach ca. 250 Jahren Industrialisierung heute zunehmend Probleme durch selbst erzeugte Risiken infolge von Modernisierungserfolgen hat.

¹⁶¹ Vgl. Elias, N. 1997²⁰, S. 23; sowie: Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 61.

¹⁶² Vgl. Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt am Main 1993, S. 59.

¹⁶³ Vgl. ebenda, S. 57-98 u. 172-203.

Nach dem Schwinden der alten Gesellschaftsordnung sind jedoch bedauerlicherweise noch keine Anzeichen einer neuen bzw. besseren Ordnung in Sicht.¹⁶⁵ Das könnte man damit erklären, daß moderne Gesellschaften nicht nur Ressourcen der Natur, sondern auch kulturelle Ressourcen verbrauchen, ohne sie zu erneuern bzw. ohne sie erneuern zu können.¹⁶⁶

Zum Glaubensbekenntnis der Postmoderne gehört laut Bauman der Pluralismus, dessen Auswirkungen viele wesentliche Bestandteile unserer Kultur (durch richtungslose, wachsende Ungeordnetheit, Fehlen einer universell bindenden Autorität, Nivellierung von Hierarchien, interpretative Polyvalenz, Auflösung der Objektivität, Freiheit des Individuums zu beliebigen Zielen und Handlungen) entwertet.¹⁶⁷

Der Nutzen des Fortschritts durch Modernisierung überwog lange die Risiken. Nachdem jedoch die Modernisierung unserer Gesellschaft derart vorangetrieben wurde, daß ihre eigenen Grundlagen zunehmend aufgezehrt wurden, werden an der Wende zum 21. Jahrhundert Befürchtungen laut, daß an die Stelle des optimistischen Fortschrittsglaubens die Wahrscheinlichkeit des Abschieds von jeder Ordnung zunehmen könnte.

Zu den frühen kritischen Modernisierungszweiflern gehört Elias, der in den Mittelpunkt seiner kritischen Überlegungen stellt, daß trotz der im 20. Jahrhundert feststellbaren erfreulichen Fortschritte in Wissenschaft, Technik, Gesundheitszustand, Lebensstandard und Minderung der Ungleichheiten der Menschen zugleich für immer mehr Menschen der Glaube an das Ideal des Fortschritts schwinde.¹⁶⁸

(... Fortsetzung)

¹⁶⁴ Vgl. Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986, S. 13-19.

¹⁶⁵ Vgl. Bauman, Z.: Ansichten der Postmoderne. Hamburg, Berlin 1995 (1992), S. 7.

¹⁶⁶ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 51.

¹⁶⁷ Vgl. Bauman, Z. 1995 (1992), S. 6, 59, 63 f.

¹⁶⁸ Vgl. Elias, N. 1997²⁰, S. 33-40.

Aufgrund der dynamischen Weiterentwicklung der ersten, einfachen, industriellen Moderne sowohl auf der Ebene des technischen Fortschritts als auch auf der Emanzipationsebene des Individuums werden in sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzungen vor allem auch aktuelle soziale Konsequenzen des anhaltenden Modernisierungsprozesses diskutiert.

Bauman spricht von Folgekosten einer noch nie zuvor in der Menschheitsgeschichte gekannten fast grenzenlosen Freiheit.¹⁶⁹

Auch Zapf erkennt, daß die moderne Gesellschaft heute in einer schwierigen Umstellungskrise ist. Große und dynamische Veränderungen sowie neue Konfliktlinien lassen die Menschen nach Orientierung und Problembewältigung suchen.¹⁷⁰

Vor allem aber setzt sich Beck kritisch mit der Gegenwartsgesellschaft auseinander. Der von ihm geprägte Begriff der reflexiven Modernisierung resultiert aus einem Entdecken und Sichtbarmachen nicht intendierter und nicht reflektierter bzw. bislang kaum beachteter Nebenfolge des Modernisierungsprozesses. Als eine Nebenfolge der Nebenfolgen bezeichnet Beck die Freisetzung der Individuen aus den sozialen Rollen des Institutionensystems. Zur „gesellschaftsverändernden Reichweite“ trägt bei, daß die Institutionen entscheidungsoffener, individuenabhängiger, handlungszugänglicher und gestaltbarer werden. Obwohl die Individuen durch größere Freiheiten, Subjektivierung und mehr Entfaltungsmöglichkeiten weiter ins Zentrum ihrer eigenen Lebensgestaltung vorgerückt sind, sind sie laut Beck aber nicht nur Gewinner, sondern auch gleichzeitig Verlierer der Modernisierungsprozesse.¹⁷¹ Den Nebenfolgen, wie Risiken, Gefahren, Individualisierung, Globalisierung, räumt Beck eine besondere Bedeutung ein.¹⁷² Beck ist zwar irritiert von den gegenwärtigen Auflösungen der Basisselbstverständlichkeiten der

¹⁶⁹ Vgl. Bauman, Z. 1995 (1992), S. 218, 220.

¹⁷⁰ Vgl. Zapf, W.: Entwicklung und Sozialstruktur moderner Gesellschaften, in: Korte, H., Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen 1995, S. 181-193.

¹⁷¹ Vgl. Beck, U. 1993, S. 63, 67 f.; sowie: Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 27.

¹⁷² Vgl. Beck, U. 1993, S. 71.

ersten, einfachen, industriellen Moderne und dem Entstehen von Konflikten, wo niemand Konflikte vermutet hat.¹⁷³ Daß sich die Modernisierung jedoch gegen sich selbst wenden könnte, sich aushöhlt und aufhebt, bleibt aber auch für Beck undenkbar.¹⁷⁴

1.4 Deutschland und die Modernisierung

Bei den vorausgegangenen Analysen zur Modernisierung bin ich dem Verlauf allgemeiner Modernisierungsprozesse westlicher Industriegesellschaften gefolgt. Für die Zwecke der Schülergewalt-Thematik in dieser Forschungsarbeit soll nun speziell auf die besondere Entwicklung in Deutschland eingegangen werden.

Auch in den kleineren deutschen Staaten der vorindustriellen Phase der Modernisierung ließen schlechtere finanzielle Bedingungen, Erwartungen der Autoritäten und Pflichterfüllungen den Selbststeuerungsfähigkeiten der meisten Menschen nur wenig Möglichkeiten zur freien Entfaltung. Eine Revolution, wie sie von England oder Frankreich ausging, fand in Deutschland nicht statt. Als bedeutsame Etappe im Entwicklungsverlauf der Moderne gilt für Beck der deutsche Beitrag, den er als „unsere Revolution, die im Denken stattfand“, bezeichnet.¹⁷⁵ Beck spricht damit die Aufklärung an, die mit dem Buch von Immanuel Kant ‘Kritik der reinen Vernunft’ (1781) begann und zu einer im wesentlichen vom Bürgertum getragenen geistigen und gesellschaftlich wirksamen Bewegung wurde.

¹⁷³ Vgl. Beck, U. 1993, S. 66.

¹⁷⁴ Vgl. ebenda, S. 61; sowie Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main 1995. Der englische Soziologe Anthony Giddens steht dem Denken von Ulrich Beck relativ nahe. Auch Giddens spricht von Moderne als reflexiver Moderne. Ein Hauptaspekt des dynamischen sozialen Wandels der radikalisierten Phase der Hochmoderne ist für Giddens die Entwicklung sozialer Mechanismen (Einbettung).

¹⁷⁵ Beck, U.: Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall, in: Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997, S. 29.

Der idealistische Aufklärungsgedanke von Kant gründet auf der Vernunft des Menschen und zielt auf Emanzipation und Durchsetzung der Befreiung „des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“, erkennt aber auch die Notwendigkeit der Einsicht in die Grenzen von natürlicher Freiheit.¹⁷⁶ Der sich infolge der Aufklärung anbahnende geistige Wandlungsprozeß führte in seiner langfristigen Wirkung bei den führenden bürgerlichen Schichten nicht nur zu einem kritischeren Bewußtsein, sondern vor allem auch zu einer säkularisierten Auffassung des Christentums und damit zur zunehmenden Verweltlichung.¹⁷⁷

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts kam es auch in Deutschland zur Entwicklung von einem Agrarland zu einem Industrieland. Da Deutschland jedoch erst nach England, den USA und Frankreich mit einiger zeitlicher Verzögerung die wirtschaftliche und demokratische Aufstiegsphase erreichte, steht vor allem das 20. Jahrhundert im Vordergrund meiner Ausführungen.

Mit dem Ersten Weltkrieg (1914-1918) endete für Deutschland das autoritäre Kaiserreich und damit die Herrschaft der Monarchie. Die darauffolgende Demokratie in der neu gegründeten Weimarer Republik endete schon 1933 in der Hitlerdiktatur mit seinem totalitären Nationalsozialismus¹⁷⁸, der für Berger unzweifelhaft als Produkt der modernen Welt gilt, denn seiner Ansicht nach war eines der grundlegenden Motive des Faschismus „der Widerstand gegen den individuellen Egoismus der bürgerlichen Gesellschaft und die Proklamation des kollektiven Willens und der Solidarität“.¹⁷⁹

Im 1939 ausbrechenden Krieg galt für jeden Menschen das Überlebenskonzept. Durch die deutsche Niederlage (1945) kam es letztendlich zu einer Teilung Deutschlands in Ost- und Westdeutschland (DDR und BRD). Erst

¹⁷⁶ Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 401.

¹⁷⁷ Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 52.

¹⁷⁸ Vgl. Zapf, W. in: Korte, H., Schäfers, B. (Hrsg.) 1995, S. 183.

¹⁷⁹ Berger, P.L., Berger, B., Kellner, H.: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt am Main/New York 1975, S. 169.

nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich mit Unterstützung der westlichen Alliierten in Westdeutschland erneut die Demokratie.¹⁸⁰

Diese Demokratie bezeichnet Beck als eine geschenkte Demokratie, die von den Alliierten importiert wurde, um danach von den Westdeutschen aktiv und musterschülerhaft verinnerlicht zu werden.¹⁸¹

In der Nachkriegszeit konnten immer mehr Menschen der alten Bundesrepublik Deutschland am Massenkonsum, der sich vor allem in der Wohlstandsgesellschaft und der Verbreitung des Automobils symbolisierte, partizipieren.¹⁸² Hinzuzufügen wäre in diesem Zusammenhang noch, daß unsere gegenwärtige kapitalistische Marktgesellschaft – wie in allen westlichen Demokratien, so auch in Deutschland – gekennzeichnet ist durch eine zunehmend härtere Konkurrenz eines jeden gegen jeden.¹⁸³ Diese grundsätzliche Perspektive werde ich im Schulkapitel wieder aufgreifen.

In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts bestand der Mythos der Moderne vorwiegend im technischen Fortschritt. Es gab noch keine Probleme der Umwelt und man konnte sich die Kosten der Moderne noch leisten. Bis 1990 entwickelten sich im damaligen Westdeutschland durch die freie marktwirtschaftliche Wirtschaft des Kapitalismus und das geltende individuelle Leistungsprinzip günstige finanzielle Gegebenheiten mit zunehmendem Wohlstand und Massenkonsum für breite Bevölkerungsschichten. Für weniger Begünstigte gab es im Wohlfahrtsstaat die sozialstaatliche Hilfe (Sozialhilfe). Bis 1989/90 dauerte die ideologische Blockbildung zwischen osteuropäischen sozialistischen Staaten und westlichen, demokratischen, kapitalistischen Staaten. Dieser sogenannte 'Kalte Krieg' endete mit einem Sieg des Kapitalismus. Das seit dem verlorenen Zweiten Weltkrieg geteilte Deutschland wurde wiedervereinigt. Die Bundesrepublik Deutschland nahm die östli-

¹⁸⁰ Vgl. Zapf, W. in: Korte, H., Schäfers, B. (Hrsg.) 1995, S. 183.

¹⁸¹ Vgl. Beck, U.: eigenes Leben im Sozialismus – oder die Kunst des Informellen, in: Beck, U., Ziegler, U.E.: eigenes Leben, Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1997, S. 113.

¹⁸² Vgl. Zapf, W. in: Korte, H., Schäfers, B. (Hrsg.) 1995, S. 183.

chen deutschen Länder, die bis dahin zur Deutschen Demokratischen Republik gehörten, als neue Bundesländer auf. Statt einem 'äußeren' Feind konnte man sich nun in den alten Bundesländern vermehrt eigenen 'inneren' Problemen zuwenden, die seitdem immer mehr in den Blickpunkt der deutschen Soziologie rückten. Besonders der deutsche Soziologe Ulrich Beck griff die allgemeine Problematik des Substanzverlustes unserer Gesellschaft auf.¹⁸⁴

Seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts sind als größere Veränderungen vor allem die zunehmende Arbeitslosigkeit aufgrund des technischen Fortschritts und der Rückbau des Sozial- (Wohlfahrts-) staates erwähnenswert. Inwiefern die damit verbundenen dynamischen gesamtgesellschaftlichen Veränderungen durch Modernisierung über die Familie auf die heranwachsende Generation und damit eventuell auch auf Schülergewalt weitertransferiert worden sein könnten, soll in dieser Forschungsarbeit noch untersucht werden.

1.5 Zusammenfassung

Nachdem in diesem Kapitel die über einen langen Zeitraum gewachsenen gesellschaftlichen Veränderungen ins Bewußtsein gerufen wurden und schon ansatzweise das Beziehungsgeflecht zwischen Modernisierungsprozessen und Entstehungsbedingungen für zunehmende Individualisierungstendenzen erkennbar wurde, soll im nächsten Teil dieser Forschungsarbeit spezifischer auf die Individualisierung eingegangen werden.

(... Fortsetzung)

¹⁸³ Vgl. Loo, H. van der, Reijen, W. van 1997, S. 57.

¹⁸⁴ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 19 f.

2. Individualisierung als Theoriekonzept zum makro-, meso- und mikrosoziologischen Erklärungsansatz von Schülergewalt

Ein wichtiges Anliegen meines Forschungsprojektes ist es, nach den möglichen sozialen Schülergewaltursachen zu fragen. Im Kontext der Erklärungssuche nimmt die Individualisierung, die auf den im vorangegangenen Kapitel aufgezeigten kontinuierlichen gesamtgesellschaftlichen Veränderungen basiert, im Hinblick auf eine gewisse Mitverantwortung für Schülergewalt eine Schlüsselstellung ein.

Da sich langfristige makrosoziale Umbauprozesse heute vermehrt im individualisierten familialen Bereich und damit in den für Kinder und Jugendliche bedeutsamen Primärsozialisationsbedingungen niederschlagen, soll in einem mehrebenenanalytischen Erklärungsrahmen schrittweise die zunehmende Problematik von Individualisierung in der Gegenwartsgesellschaft angesprochen werden. Das ist von besonderem Forschungsinteresse, weil aktuelle soziale Risiken auf den drei unterschiedlich individualisierten makro-, meso- und mikrosoziologischen Strukturebenen gewaltförmige Schülerverhaltensweisen begünstigen können.

2.1 Definitive Erläuterungen zu Individualisierung

Da Individualisierung für die soziale Ursachenforschung von Schülergewalt im zentralen Forschungsinteresse dieser Arbeit steht, soll der allgemein weniger vertraute Individualisierungsbegriff im Hinblick auf seine genauere soziale Bedeutung hinterfragt werden. Das definitive Herantasten geschieht über den Aufbau eines kleineren Begriffsgerüsts mit Kurzdefinitionen der begriffsimmanenten Wörter Individuum und Individualismus.

Während das lateinische Wort Individuum, das in dem Begriff Individualisierung eine zentrale Rolle einnimmt, das nicht mehr teilbare Einzelwesen meint,¹⁸⁵ begegnet man mit dem Begriff Individualismus einer gesellschaftlichen Strömung, die in der Autonomie des Individuums ihr Ideal und ihren Hauptwert sieht.¹⁸⁶ Mit diesem Sachverhalt hängt zusammen, daß durch die als vorrangig geltenden Bedürfnisse und Interessen eines freien und unabhängigen modernen Individuums letztendlich Beeinträchtigungen eines gemeinschaftsorientierten sozialen Umfeldes mit ins Kalkül zu ziehen sind.¹⁸⁷

Individualisierung ist ein sozialwissenschaftlicher Terminus. Folgt man den Recherchen von Tillmann, so läßt der Individualisierungsbegriff – obwohl er einen Grundsachverhalt moderner Gesellschaften darstellt – insgesamt Eindeutigkeit und Schärfe vermissen und begünstigt dadurch seine vielseitige Verwendbarkeit.¹⁸⁸ Bei Kron ist nachzulesen, daß schon bei den von ihm genannten klassisch-soziologischen Autoren Karl Marx/Friedrich Engels, Ferdinand Tönnies, Georg Simmel, Emile Durkheim, Max Weber und Norbert Elias Indifferenzen über die Bedeutung von Individualisierung deutlich werden. Bis heute sind die vielschichtigen und mehrdeutigen Dimensionen und komplexen Formen individualisierter gesellschaftlicher Verhältnisse auf 24 angewachsen.¹⁸⁹

Durch Hinweise auf neue individualisierte Handlungsformen des selbstbezogenen Individuums und „ein zunehmendes Auseinanderklaffen individueller und gesellschaftlicher Perspektiven als Folge der Beobachtung des Strukturwandels der Moderne“¹⁹⁰ wurde die neuere Diskussion über den umfas-

¹⁸⁵ Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 360.

¹⁸⁶ Vgl. Elias, N. 1997²⁰, S. 47; sowie: Dumont, L.: Individualismus. Zur Ideologie der Moderne. Frankfurt am Main 1991, S. 27.

¹⁸⁷ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 37.

¹⁸⁸ Vgl. Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg 2000¹⁰, S. 293.

¹⁸⁹ Vgl. Kron, Th. in: Kron, Th. (Hrsg.) 2000, S. 7 ff.

¹⁹⁰ Kron, Th. in: Kron, Th. (Hrsg.) 2000, S. 9.

senden und primär gesellschaftstheoretischen Individualisierungsbegriff¹⁹¹ mit der Individualisierungstheorie von Ulrich Beck (1983) wieder aufgenommen. Beck faßt in seiner soziologischen Analyse der Gegenwartsgesellschaft Individualisierung als einen Prozeß auf, der durch neuere Individualisierungsschübe¹⁹² die Individuen aus historisch vorgegebenen Sozialbindungen freisetzt bzw. herauslöst und durch selbsttätige Entscheidungen für prinzipiell offenere Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Lebensführung stärker auf sich selbst stellt.¹⁹³

Unter Bezugnahme auf die gesellschaftskritische Zeitdiagnose von Beck spricht Schroer von drei Individualisierungsdimensionen: Freisetzung bzw. Herauslösung, Stabilitätsverlust bzw. Entzauberung und Wiedereinbindung bzw. Reintegration, von denen ihm nur die erstgenannte Dimension als unstrittig erscheint.¹⁹⁴

Im Kontext zu verfolgender langfristiger Individualisierungstendenzen wurden sozial-kulturelle Erosions- und Evolutionsprozesse von beträchtlicher Reichweite in Gang gesetzt. Die dadurch zunehmenden individualisierten Existenzformen und Existenzlagen zwingen die Individuen dazu, sich selbst ins Zentrum ihrer Lebensplanung zu stellen.¹⁹⁵

Aufgrund einer mehr oder weniger für alle Individuen geltenden Freisetzung aus „verbindlichen Denk-, Deutungs- und Verhaltensnormen“ wird Individualisierung in der Soziologie allgemein als eine massenhafte Erscheinung ver-

¹⁹¹ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 274.

¹⁹² Vgl. ebenda, S. 293; sowie: Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten, in: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 35-74.

¹⁹³ Vgl. Beck, U., Beck-Gernsheim, E.: Einleitung. Riskante Chancen – Gesellschaftliche Individualisierung und soziale Lebens- und Liebesformen, in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main 1990, S. 12 f.

¹⁹⁴ Vgl. Schroer, M.: Negative, positive und ambivalente Individualisierung – erwartbare und überraschende Allianzen, in: Kron, Th. (Hrsg.): Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen 2000, S. 27, 29.

standen.¹⁹⁶ Dazu findet man jedoch als Gegenposition bei Kron die Relativierung der universellen Individualisierungseinschätzung durch Beschränkung auf privilegierte Gruppen.¹⁹⁷

Abschließend sei herausgestellt, daß Individualisierung durch einen Dualismus zwischen gesamtgesellschaftlichen bzw. gemeinschaftlichen und individuellen Interessenlagen einen Weg zu dem Schülergewaltphänomen weist.

2.2 Die historische Dimension des Individualisierungsprozesses

2.2.1 Die westliche Individualisierung

Wenn die Individuen heute vermehrt aus historisch vorgegebenen Sozialbindungen herausgelöst werden, rückt die Flankierung der Individualisierungstheorie durch eine geschichtliche Analyse des Individualisierungsprozesses in den Blickpunkt.

Im Hintergrund der sozialen Veränderungen durch Individualisierung steht wie bei der Modernisierung der politische und kulturelle Wandel.

Folgt man Berger und Luckmann, so besteht zwischen Gesellschaft und Individuum ein dialektisches Verhältnis.¹⁹⁸

Auch Elias geht davon aus, daß Menschen den Prozeß des sozialen Wandels auf der gesellschaftlichen und individuellen Ebene gleichzeitig durchlaufen, so daß der Wandel der Gesellschaft untrennbar mit dem Wandel des

(... Fortsetzung)

¹⁹⁵ Vgl. Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse?, in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994, S. 45.

¹⁹⁶ Vgl. Hitzler, R.: Der unberechenbare Bürger, in: Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997, S. 175.

¹⁹⁷ Vgl. Kron, Th. in: Kron, Th. (Hrsg.) 2000, S. 8.

einzelnen Menschen verbunden ist und sich beide wandelnd, werdend und geworden gegenseitig durchdringen.¹⁹⁹

Das Individuum nimmt die vielfältigen sozialen Veränderungen meist nur beiläufig wahr. Trotz der Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum spielt das Individuum für den sozialen Wandel meist keine bewußt aktive, sondern weitgehend eine passive Rolle.²⁰⁰ Das entspricht in etwa der Meinung von Beck, daß Individualisierungsprozesse nicht in einer Art Selbstanimation der Individuen vorangetrieben werden, sondern vorwiegend mit politischen Freiheitsrechten zusammenhängen.²⁰¹

Dem modernen Menschen ist eine hoch komplexe Gesellschaft, an deren dynamischem Strukturwandel die Individualisierung maßgeblich beteiligt ist, für seine Lebensgestaltung vorgegeben. Da nach meiner These mikrosoziologische Aspekte der personalen Handlungsdimension von Schülergewalt sich auf der makrosoziologischen Ebene entwickelt haben, ist Individualisierung im thematischen Kontext meines soziologischen Erklärungsansatzes für Schülergewalt von fundamentaler Wichtigkeit und Relevanz.

Die Plausibilität meiner Annahme, daß Individualisierung partiell eine Folgeproblematik für Schülergewalt enthalten kann, soll nun in Erkenntnisschritten erfolgen. Den schrittweisen Erkenntnisaufbau beginne ich mit der historischen Dimension von Individualisierung. Letztlich wird bezüglich des Zusammenhangs zwischen Schülergewalt und Individualisierung über gesellschaftliche, familiale und schulische Teilbereiche zu meiner zentralen Fragestellung eine gezielte Verbindung angestrebt.

(... Fortsetzung)

¹⁹⁸ Vgl. Berger, P.L., Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main 1997 (New York 1966).

¹⁹⁹ Vgl. Elias, N. 1997²⁰, S. 21 f.

²⁰⁰ Vgl. Hitzler, R.: Modernisierung als Handlungsproblem. Unveröffentlichtes Schriftblatt. Dortmund 1999.

²⁰¹ Vgl. Beck, U.: Ursprung als Utopie: Politische Freiheit als Sinnquelle der Moderne, in: Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997, S. 392 f.

Warum, wodurch, seit wann konnte die langfristige Weiterentwicklung des Menschenbilds durch den Individualisierungsprozeß eigentlich in Bewegung geraten? Wie konnte Individualisierung überhaupt zur extremen modernen westlichen Ideologie aufsteigen?

Wie die Modernisierung so hat auch der personale soziale Individualisierungsprozeß eine lange Geschichte. Der Gesamtprozeß der Individualisierung setzt sich zusammen aus der Ausgangslage im 14./15. Jahrhundert und dem jahrhundertelangen Folgeprozeß. Von besonderem Interesse ist die im Mittelalter im Vergleich zu unserer Gegenwartsgesellschaft stark konträre Lebenssituation der Menschen.

Für Dumont ging die 'Humanisierung' der westlichen Welt von der Religion aus. Damit ist die vormoderne Zeit angesprochen, in der das allgemein anerkannte gesellschaftliche Verhalten durch einen gemeinsamen christlichen Glauben und die Machtstrukturen der Kirche geprägt und festgelegt war.²⁰²

In der mittelalterlichen traditionellen feudalen Ständegesellschaft gab es nur wenige freie und viele unfreie Menschen. Die Sicht auf die Gesamtgesellschaft unterdrückte die Sicht auf die Individuen²⁰³, so daß der immer vorhandene Freiheits- und Emanzipationsdrang der Individuen eingeschnürt und abgewürgt war.²⁰⁴

Seit dem ausgehenden Mittelalter begann die christliche Weltordnung in westeuropäischen Ländern fragwürdig zu werden und zerfiel letztendlich in einem sich über Jahrhunderte hinziehenden Wandlungsprozeß,²⁰⁵ in dem

²⁰² Vgl. Dumont, L. 1991, S. 25, 71.

²⁰³ Vgl. Beck, U., Beck-Gernsheim, E.: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994, S. 27.

²⁰⁴ Vgl. Gensicke, Th.: Sozialer Wandel durch Modernisierung, Individualisierung und Wertewandel, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT. Trier, B 42/1996, S. 9.

²⁰⁵ Vgl. Hitzler, R.: „Ich möchte frei sein – und doch nicht allein sein ...“ Das Dilemma der Bastelexistenz am Übergang zu einer anderen Moderne, in: Schulinformation Paderborn, Nr. 4, 29. Jg., 1999, S. 12-19.

Frührenaissance, Reformation, die Proklamation der Menschenrechte in der Französischen Revolution, die Industrialisierung und die Aufklärung, die Stärkung der Position des Individuums begünstigten.

Forciert wurde der Individualisierungsprozeß durch die Reformationsbewegung. Gegensätzliche Einstellungen zur katholischen Kirche (Martin Luther, 1482-1546) führten im 16. Jahrhundert zur konfessionellen Spaltung der Einheit der westlichen Christenwelt. In der Kernaussage der evangelischen Freiheitsverheißung, daß ein Christenmensch ein freier Mensch und niemandem untertan sei, wird auch eine Wurzel des Freiheitsgedankens der Moderne gesehen.²⁰⁶

Die katholische Kirche versuchte ihren Autoritätsverlust durch eine Gegenreformation auszugleichen.

Nachdem Renaissance und Reformation die Position des Individuums gestärkt hatten, ging ein weiterer wichtiger Individualisierungsansatz von der idealistischen Aufklärungsidee Immanuel Kants aus. Die rein rationale Aufklärungsbewegung, die auf das zentrale Ziel der Autonomie des einzelnen Menschen verwies und die eine Umsetzung in praktische menschliche Lebensverhältnisse anstrebte, setzte Ende des 18. Jahrhunderts ein und wurde im wesentlichen vom aufstrebenden Bürgertum getragen.²⁰⁷

Der Siegeszug des Individualismus schritt jedoch nicht nur kontinuierlich voran. Im Laufe der Zeit kam es zu Gegenbewegungen. Als eine Gegenkraft zum Fortschrittsoptimismus des Aufklärungsgedankens gilt die Romantik im 19. Jahrhundert. Die kritische Haltung von Jean Jacques Rousseau wandte sich vehement gegen die moderne Konzeption des Individuums und bezeichnete die moderne Gesellschaft „als inhuman, verfremdend und repres-

²⁰⁶ Vgl. Loo, H. van der, Reijen, W. van 1997, S. 183.

²⁰⁷ Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 52.

siv. Die individuelle Freiheit, die das Bürgertum vollmundig bekundete, war in den Augen der Romantiker nichts als schöner Schein“.²⁰⁸

Im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts erfuhr der Individualismus eine starke liberale Unterstützung – vor allem in den USA – durch den Sozialdarwinismus, der die natürliche Auslese und das Überleben der Stärksten von der biologischen Ebene auf das Sozialgeschehen übertrug.²⁰⁹

2.2.2 Deutschland und die Individualisierung

Nach der nationalsozialistischen Gegenbewegung zum Individualismus wurde der Individualisierungsprozeß nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland wieder begünstigt durch die demokratische Grundordnung.

Da der Natur des Individuums das Anstreben von Handlungsautonomie entspricht, entwickelte sich nun in unserem Staat schnell eine zunehmende Souveränität der Individuen. Seit 1968 setzte der Trend zum Fortschrittsdenken und zur individuellen Freiheit verstärkt ein. Innerhalb der nächsten zwei Jahrzehnte kam es dadurch zu einem größeren Individualisierungsschub. Auch die Bildungsexplosion begünstigte und forcierte die Individualisierung. Die durch die Modernisierung individualisierten Lebensweiseveränderungen gingen jedoch in der breiten Bevölkerung zunächst nur als stille Revolution hinter der Fassade einer offiziellen Kultur und eines offiziellen gesellschaftlichen Selbstverständnisses relativ unbemerkt und schleichend vor sich und wurden in ihrer Tragweite nicht sofort bewußt wahrgenommen.²¹⁰

Im Kalten Krieg mit dem ideologischen Feindbild des Kommunismus galt Individualisierung als eine psychologische Verführungswaffe der freiheitlichen Demokratie gegenüber dem als unfrei geltenden und kollektiv ausgerichteten Kommunismus. Mit dem Fall des Ostblocks bahnte sich eine Wen-

²⁰⁸ Loo, H. van der, Reijen, W. van 1997, S. 185.

²⁰⁹ Vgl. ebenda, S. 184.

de des extrem ausgeformten liberalen Zeitgeistes an und man erkannte, daß die größtmögliche persönliche Freiheit des Individuums auch Nachteile hat, wie zum Beispiel den inneren Zerfall traditioneller Lebensgemeinschaften und die daraus folgenden Nebenfolgen für Heranwachsende.

Die neuen Bundesländer stehen seit der deutsch-deutschen Wiedervereinigung 1989/90 noch heute in einem demokratischen Anpassungsprozeß. Seitdem im ausgehenden 20. Jahrhundert sich der Wohlfahrtsstaat im wiedervereinigten Deutschland immer mehr in Auflösung befindet, wird das Individuum vom Staat im Sinne des Individualisierungsgedankens zunehmend auf seine finanzielle Eigenverantwortlichkeit verwiesen.

2.3 Individualisierung in der Gegenwartsgesellschaft

Die moderne Gesellschaft befindet sich heute in einem weit fortgeschrittenen Individualisierungsprozeß mit einem Hyperindividualismus, der eine fast grenzenlose Steigerung von individueller Autonomie mit sich bringt.

Individualismus war schon immer das Vorrecht weniger Privilegierter, die vor dem Hintergrund ihrer finanziellen Ressourcen und Qualifikationen ihre Vorteile und Chancen nutzten.

Nachdem für die breite Bevölkerung der Individualismus „eine lange unterdrückte Dimension der Selbstentfaltung“²¹¹ war, sind in der Gegenwartsgesellschaft die Möglichkeiten für das Individuum so groß wie nie zuvor, „sich aus dem umgebenden Kollektiven herauszulösen, und sich wirklich als ein ‚Selbst‘ mit eigenen Lebens- und Profilierungschancen zu erleben“.²¹²

(... Fortsetzung)

²¹⁰ Vgl. Gensicke, Th. in: B 42/1996, S. 9.

²¹¹ Gensicke, Th. in: B 42/1996, S. 4 f.

²¹² Hettlage, R.: Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch. München 1998², S. 70.

Beck spricht von der aktuellen Vergötzung der Freiheit des Individuums.²¹³

Bei der Maxime der Freiheit wird eigentlich nur an eine Freiheit zum Wohle des Individuums gedacht. Selbstbestimmtes Handeln ist grundsätzlich und in allen privaten Lebensbereichen möglich, so daß das Individuum die Chancen für sein persönliches Lebensglück nur ergreifen muß.

Aufgrund der Leitwerte der Aufklärung wie Freiheit, Gleichheit, Selbstbestimmung und des zugenommenen Wohlstands breiter Bevölkerungskreise tendiert die Individualisierung in westlichen Industriegesellschaften heute stark zu einer 'massenhaften' Erscheinung.²¹⁴ Infolge des demokratischen Gleichheitsprinzips nivellieren sich die früheren Unterschiede zwischen sozialen Schichten, den Rollen der beiden Geschlechter und den Generationen in einem rasanten Tempo.

Trotzdem feststellbare ungleiche Nutzungs- und Realisierungschancen in bezug auf Individualisierung bringt Schulze in Verbindung mit neuen Denk- und Verhaltensmustern der Menschen, die von einem Schichtgefüge weg und hin zu einer Pluralisierung von Lebensstilen und Milieus führen. Seine neue Form der Sozialstrukturanalyse unterscheidet die Rangskala von Harmoniemilieu, Integrationsmilieu, Selbstverwirklichungsmilieu und Unterhaltungsmilieu.²¹⁵

Daraus ist meines Erachtens abzulesen, daß von keiner einheitlichen Individualisierungsrealisation, von keinen gleichen Individualisierungschancen und keinen einheitlichen Vorteilen für die breite Bevölkerung ausgegangen werden kann. Es gibt also auch heute ein – wenn auch stark abgeschwächtes – Partizipationsgefälle im Hinblick auf Individualisierung durch soziale Unterschiede.

²¹³ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. (Hrsg.) 1997, S. 399.

²¹⁴ Vgl. Hitzler, R. in: Beck, U. (Hrsg.) 1997, S. 175.

²¹⁵ Vgl. Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt am Main 1996, S. 188-192, S. 277-334.

Honneth referiert, daß für den amerikanischen Soziologen Michael Walzer die Individualisierung vier Mobilitäten umfaßt, nämlich eine geographische Mobilität, eine soziale Mobilität, eine politische Mobilität und eine Beziehungsmobilität.²¹⁶

Das sind im Sinne von Gensicke Voraussetzungen dafür, daß der „individualisierte Massenmensch schließlich zur Ideen- und Aktivitätsressource für wissenschaftlich-technischen und sozialen Fortschritt (zum sogenannten Humankapital)“²¹⁷ wird.

Zusammenfassend läßt sich der neuerliche Vorstoß in andere Dimensionen der Individualisierung gegenwärtig für das Individuum als ein Abenteuer mit entsprechenden Risiken interpretieren. Das ist auch der Grundtenor der Thematik der folgenden Abschnitte.

2.3.1 Individualisierungsambivalenzen

Die Ausgangsbasis der gesellschaftlichen Individualisierungsebene bildet der politische Liberalismus. Hinzu kommt aber, daß der wirtschaftliche Liberalismus im Gefolge von Kapitalismus ein deutlich erkennbares Interesse an der Vermarktung von Individualisierung hat. Über Konsumverführung durch Werbung wird das aus traditionellen Wert- und Normvorstellungen freigesetzte Individuum letztlich auch über das Kapital der Wirtschaft fremdgesteuert. Im Kontext einer rasanten globalen wirtschaftlichen Entwicklungsdynamik der Großkonzerne kommt es zur Überbetonung von Ratio, dem Arbeitsmarkt angepaßter Flexibilität und ökonomischen Aspekten. Weltweite Fusionen verheißen den Firmen verlockende Gewinne durch Verringerung des Arbeitskräftevolumens, bringen aber auch durch verschärfte Wettbewerbsbedingungen einen erhöhten Konkurrenzdruck.

²¹⁶ Vgl. Honneth, A.: Individualisierung und Gemeinschaft, in: Zahlmann, Chr. (Hrsg.): Kommunitarismus in der Diskussion. Berlin 1997, S. 18 f.

²¹⁷ Gensicke, Th. in: B 42/1996, S. 4.

Die amerikanische Autorengruppe um Robert N. Bellah betrachtet Individualismus vor dem Hintergrund individuellen Wohlstandes und der Tyrannei des Marktes.²¹⁸

Folgt man Engler, so scheinen bei einigen Autoren die Individualisierungsschübe nur stattzufinden, um die „Freigesetzten sozialen Fremdkontrollen zu unterwerfen, die zugleich indirekter und lückenloser funktionieren und einen uniformen Massenindividualismus hervorbringen (...)“.²¹⁹

Das Paradoxe liegt letztendlich in der Koexistenz des Individualismus und seines Gegensatzes.²²⁰

Auf eine relativ einfache Formel gebracht, ist Individualisierung ein zwiespältiges Phänomen, da den Errungenschaften des modernen Individuums mit Entscheidungsfreiheit, Eigenverantwortung und Selbststeuerung heute auch neuartige Abhängigkeiten auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene gegenüberstehen, die sich dem „individuellen Zugriff vollständig entziehen. (...) Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und daher bildungsabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen (...)“²²¹. Die neue Mischform von Zwang und Freiheit wird offenbar vom modernen Individuum trotz neuer Risiken als zeitgemäßer und insgesamt als positiver eingeschätzt, obwohl eine Vielfalt direkter Abhängigkeiten übergeht in abstrakte, vielfach anonyme und immer mächtiger werdende Abhängigkeiten von großdimensionierten kollektiven gesellschaftlichen Verbänden und ihren bürokratischen Strukturen.²²²

²¹⁸ Vgl. Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W., Swindler, A., Tipton, St.M.: Gegen die Tyrannei des Marktes, in: Zahlmann, Chr. (Hrsg.): Kommunitarismus in der Diskussion, 1997, S. 57-73.

²¹⁹ Engler, W.: Die zivilisatorische Lücke. Versuche über den Staatssozialismus. Frankfurt am Main 1992, S. 151.

²²⁰ Vgl. Dumot, L. 1991, S. 27 f.

²²¹ Beck, U., Beck-Gernsheim, E. 1990, S. 15.

²²² Vgl. Loo, H. van der, Reijen, W. van 1997, S. 41 f.

Individuen sehen sich in ihrer individuellen Autonomie mit Gefühlen von Machtlosigkeit durch eine hochgradige Vergesellschaftung konfrontiert²²³, so daß in pessimistischer Sichtweise einige Autoren schon den Untergang des modernen Individuums erörtern.²²⁴ Daraus folgt, daß komplementär zur Freiheit des modernen Individuums im privaten Bereich das Gegenteil im öffentlichen Bereich auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene feststellbar ist.

Viele aufgezeigte Anzeichen scheinen also dafür zu sprechen, daß ohne Rücksicht auf soziale Bindungen eine Vereinzelung des Individuums zugunsten von arbeitsmarktgerechter Flexibilität²²⁵ in Kauf genommen wird. Das schließt die mangelnde Rücksicht auf die Familie und die Kinder mit ein. In diesem Kontext werden neu entstehende soziale Konfliktquellen begünstigt, die einen Weg sowohl zu reaktiven sozialunverträglichen familialen Begleiterscheinungen als auch zur Ursachensuche für Schülergewalt weisen.

2.3.2 Problematische Individualisierungstendenzen

Inwiefern können gerade die zunehmenden Individualisierungstendenzen schülergewaltbegünstigend sein?

Die Individualisierungsvorteile sind unbestritten und mit den Nachteilen muß man sich auseinandersetzen.

Bei Heitmeyer findet man als Argumentation, daß sich aus den immanenten Widersprüchlichkeiten bzw. Ambivalenzen des Individualisierungsprozesses statt verbesserter Möglichkeiten eher Schwierigkeiten für die individuelle Emanzipation des Individuums ergeben können.²²⁶

Wo liegen die Gründe dafür? Durch immer neue Individualisierungsschübe nahmen bis zur Spätmoderne die individuellen Selbstentfaltungschancen in

²²³ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 91.

²²⁴ Vgl. Loo, H. van der, Reijen, W. van 1997, S. 217.

²²⁵ Vgl. Beck, U., Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. 1990, S. 15.

²²⁶ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 35.

dem Maße kontinuierlich zu, wie die Autorität von Kirche und Staat abnahm. Das brachte für das Individuum immer mehr Gleichheit, Selbstverwirklichung, Eigenverantwortlichkeit und offenere Lebensgestaltungsmöglichkeiten. Durch eine immer weiter fortschreitende Individualisierung, die derzeit in die extreme Richtung einer Überindividualisierung weist, kommt es nach jahrhundertelangem Fortschrittsoptimismus heute zu einem Unbehagen gegenüber der Individualisierung. Bestimmte kausale Verflechtungen lassen neben gewissen Individualisierungschancen vor allem für Kinder und Jugendliche soziale Risiken, soziale Gefährdungslagen und soziale Nachteile immer offensichtlicher werden.

In den letzten 20, 30 Jahren haben gesellschaftliche Prozesse zwar erhebliche Vorteile und vielfältige neue Chancen für diejenigen gebracht, die sie auch nutzen können. Von der großen Freiheit können aber zum Beispiel nicht die Schüler profitieren, die es nicht schaffen, in eine Berufsausbildung zu kommen, weil der richtige Schulabschluß oder überhaupt ein Schulabschluß fehlt.

Ausgehend von den unerwarteten, unbeabsichtigten und von vornherein nicht zu übersehenden negativen Nebenfolgen im Denken, Reagieren und Handeln der Individuen und den ungewollten Kettenwirkungen der Nebenfolgen²²⁷ befürchtet Beck, daß durch eine extreme Individualisierung Verhängnisse und Neurosen völlig neuen Ausmaßes drohen könnten und sich das gesellschaftliche Gefüge ins Informelle verschieben könnte.²²⁸

Die zunehmend stärkere Unsteuerbarkeit der Gesellschaft führt Beck auch darauf zurück, daß über das Anwachsen der Nebenfolgen die Individuen zum „Störfaktor, um Unkalkulierbaren schlechthin und zu einer Dauerquelle von Irritationen“²²⁹ geworden sind.

²²⁷ Vgl. Beck, U. in Beck, U. u.a. 1996, S. 27.

²²⁸ Vgl. Beck, U. 1993, S. 65 f.

²²⁹ Beck, U., Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 31; sowie: Beck, U. in: Beck, U. u.a.: 1996, S. 55.

Hettlage sieht die seiner Ansicht nach heruntergespielten Risiken eines „ausufernden Individualismus“ vor allem in der Eigendynamik der Moderne, später Vernunft, verlorener Sinnsicherheit und De-Institutionalisierung. Das lasse selbst Soziologen darüber nachdenken, ob die Moderne an diesen Krankheitszeichen nicht zerbrechen könnte.²³⁰

Laut Heitmeyer ergibt sich generell eine Problematik aus der ambivalenten Gleichzeitigkeit von vermehrtem Handlungszuwachs und Risiken sowie durch den Zwang zur Bewältigung von immer komplexeren Lebensaufgaben ohne Rückhalt stabiler Vergemeinschaftungsformen.²³¹

Abschließend läßt sich eine Diskrepanz feststellen zwischen der weit fortgeschrittenen Emanzipation der Individuen und dem noch nicht wünschenswert realisierten prophezeiten Aufstieg des vernünftigen Individuums und einer vernünftigen Gesellschaft. Das kann sowohl für eine gesamtgesellschaftliche Konfliktlage als auch für die zu untersuchenden Schüलगewaltursachen nicht unerheblich sein.

2.3.2.1 Gemeinschaftsverluste

Gemeinschaft steht nicht im Zentrum des postmodernen Interesses. Für eine gesunde soziale Entwicklung von Kindern ist aber Gemeinschaft in einer intakten Familie von besonderer Wichtigkeit, denn Verluste im stabilen familialen Gemeinschaftsleben ziehen unweigerlich Qualitätsverluste der kindlichen Integration nach sich und wirken sich auf das Sozialverhalten der Kinder oft negativ aus. Im Rahmen meiner Forschungsarbeit stehen deswegen Desintegrations- bzw. Entsolidarisierungstendenzen im Blickpunkt.

Müssen sich zunehmende Ich-Orientierung und Gemeinschaft eigentlich gegenseitig ausschließen?

²³⁰ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 237.

²³¹ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 50.

Berger u.a. referieren, daß die Modernität „kollektivitäts-orientierte Muster sozialer Beziehungen“ jedenfalls nicht fördert.²³² Auch für Beck entbehrt die These vom Gemeinschaftsverlust nicht einer kulturpessimistischen Einschätzung, die schon auf Durkheims Diagnose der anomischen Folgen von Desintegration durch Individualismus zurückgeht.²³³

Fest steht, daß Individualisierung heute immer mehr Verführungscharakter zu immer weniger Gemeinschaft mit sich bringt.

Wie andere Autoren befürchtet auch Engler destruktive Tendenzen in Richtung Zerfall von Gemeinschaft dadurch, daß die harmonische Mitte zwischen Individuum und Gemeinschaft durch den Vorrang wirtschwächender Ich-Ideale ein Ungleichgewicht erhält und zunehmend zu Beziehungsarmut führt.²³⁴

„Eine Polarisierung zwischen Gesellschaft und Individuum (...) war in den Gründungsakten des modernen soziologischen Denkens nur als Anomalie, als tiefgreifende Störung des gesellschaftlichen Lebensprozesses der Menschen vorgesehen. Ohne die Einbindung der Individuen in stabile Sozialmilieus, innerhalb derer sie praktische Solidarität erfuhren (...) schien die Reproduktion der gesamtgesellschaftlichen Interdependenzen unmöglich zu sein.“²³⁵

Angesichts der Tatsache, daß Individualisierungseffekte an den Fundamenten traditioneller Gemeinschaften und Institutionen (Familie, Kirche, Vereine, Gewerkschaften, Parteien) nagen, fragt sich Gebhardt, ob moderne Gesellschaften sich tatsächlich zu einer „unverbundenen Ansammlung egozentrischer Monaden entwickeln, zu einer Gesellschaft, in der jeder nur seine ei-

²³² Berger, P.L., Berger, B., Kellner, H. 1975, S. 171.

²³³ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 50 f.

²³⁴ Vgl. Engler, W. 1992, S. 55 f.

²³⁵ Engler, W. 1992, S. 153.

genen Interessen verfolgt, ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse des anderen, zu einer Gesellschaft ohne Solidarität“.²³⁶

Auch Zahlmann referiert über pessimistische Einschätzungen zur Balance zwischen Individualismus und Solidarität. Nach ihrer Argumentation resultiert das fatale Desinteresse des Individuums an Gemeinschaft jeder Art daraus, daß nur noch das eigene Ich den letzten Sinnhorizont bildet.²³⁷

Insgesamt sehe ich meine Annahme bestätigt, daß insbesondere für Kinder eine Verschlechterung der familialen Integrationssituation problematische Sozialisationsfolgen haben kann. Zumindest erhöhen Frustrationen über verringerte familiäre Sicherheit und verringerten familialen Schutz infolge von Individualisierungstendenzen vor allem bei Kindern die Wahrscheinlichkeit der Abnahme sozialverträglichen und gewaltfreien Verhaltens. Auf die Auswirkungen der Integrationsschwäche für Kinder komme ich im Zusammenhang mit der Primärsozialisation im Familienkapitel dieser Forschungsarbeit noch zurück.

2.3.2.2 Zwischenmenschliche Beziehungen

Von den Individualisierungsrisiken betroffen sind heute vermehrt die zwischenmenschlichen Beziehungen, bei denen sich der ansteigende Trend zu egalisierenden, rationalisierenden und egozentrischen Lebeweisen in einer allgemein anwachsenden sozialen Problematik bemerkbar macht. Mein diesbezügliches Forschungsinteresse zielt darauf ab, Auswirkungen zunehmend individualisierter Einstellungen der Individuen im Hinblick auf Ursachen für aggressiveres Handeln unter Schülern abzufragen.

²³⁶ Gebhardt, W.: Individualisierung und Integration. Über neue Formen der Gemeinschaftsbildung. Vorstellungsvortrag 1997.

²³⁷ Vgl. Zahlmann, Chr.: Vorwort, in: Zahlmann, Chr.: Kommunitarismus in der Diskussion. Berlin 1997, S. 10 f.

Was heißt Individualisierung eigentlich heute im zwischenmenschlichen Alltagsleben? Wo und inwiefern ergeben sich durch Freisetzung der Menschen aus traditionellen Verhaltensroutinen und aus dem Dauerstreß, täglich aus Multioptionen zwangsweise eigene Auswahlentscheidungen treffen zu müssen, Verflechtungen zwischen makrosozialen und mikrosozialen Individualisierungsebenen, die das soziale Problem Schülergewalt tangieren könnten?

Da Individualisierung als die Ideologie der westlichen Moderne schlechthin alle Lebensbereiche im Denken und Handeln der Individuen durchdringt, wird sie im Alltagsleben mehr oder weniger selbstverständlich und unreflektiert in allen privaten und öffentlichen Handlungsfeldern praktiziert und konsumiert. Grundsätzlich werden die Individuen aus Gewißheiten und Sicherheiten im Umgang miteinander herausgelöst. Ausgegangen werden muß von der gesellschaftlichen Konstellation, daß der moderne Mensch durch eine Vielzahl widersprüchlicher Konfrontationen, Orientierungen und Einstellungen zwischen alten Normvorstellungen und pluralen Lebensweisen mit zusätzlichen Belastungen, Streß, verstärkenden Eigenverantwortlichkeiten und Selbststeuerungen umzugehen lernen muß. Wenn jedoch in unserer hochmodernen Gesellschaft alle Menschen mehr oder weniger emanzipiert und vernünftig denken und handeln, ist die spannende Frage, ob überhaupt zwei Individuen in ihrer jeweils unberechenbaren Freiheit ein gegenseitig berechenbares und qualitativ befriedigendes Zusammenleben erreichen können. Unter dem Zwang zu individuellen Handlungsentscheidungen handeln moderne Individuen je nach ihren Zielen, Überzeugungen und subjektiven Einschätzungen. Daß sie heute immer selbstbewußter werden, ist einerseits für das einzelne Individuum erfreulich, kann aber andererseits für die anderen Individuen immer öfter problematisch werden.²³⁸

Die zunehmend negativen Individualisierungsauswirkungen auf das humane Zusammenleben der Menschen resultieren auch daraus, daß mittlerweile die moralischen Ressourcen des Christentums weitgehend aufgezehrt sind und

²³⁸ Vgl. Hitzler, R. in: Beck, U. (Hrsg.) 1997, S. 175 f.

man sich von einer letztlich religiös bedingten Harmonievorstellung in der gegenwärtigen Individualisierungsphase immer mehr entfernt.²³⁹

In Anlehnung an die Sicht des großen Klassikers der Soziologie Durkheim liegt die generelle gesellschaftliche Problematik darin, daß das Individuum in der modernen Kultur nicht mehr auf exakte und zwingende Handlungsvorgaben durch Verhaltensprinzipien zurückgreifen kann. Durch komplexere Lebensaufgaben, ein gestörtes und mangelndes Kollektivbewußtsein, mangelnde Unterordnungsbereitschaft und dadurch, daß Individuen ihre ungezähmten Begierden und ihren Selbstentfaltungsdrang fast unbeschränkt und hemmungslos ausleben können, entsteht durch einen Zustand von Gesetz- und Regellosigkeit (Anomie) eine Bedrohung für ein befriedigendes zwischenmenschliches Zusammenleben.²⁴⁰

Wenn jedoch für eine intakte Gesellschaft eine gemeinsame Anschauungssubstanz nicht mehr greift, treten für viele Menschen im Umgang miteinander vermehrt Konfliktsituationen auf. Bei der Lösungsstrategie werden sie gegenwärtig immer mehr auf das Rechtssystem verwiesen. Selbst Beziehungen zwischen Eltern und Kindern – Kinder können in bestimmten Fällen auch gegen ihre Eltern klagen – werden zunehmend verrechtlicht. Wie Hitzler in einer Seminardiskussion 1998 weiter ausführte, neigt man jedoch eher in städtischen Hochhaussiedlungen als auf dem Lande zu einer sofortigen Klageeinreichung.

All das stimmt im Hinblick auf Aufdeckung der Ursachen für Schülergewalt nachdenklich. Wie sollen Schüler miteinander auskommen, wenn es schon bei Erwachsenen immer öfter zu größeren Irritationen im Umgang mit Mitmenschen kommen kann?

Da ich vermute, daß derart veränderte individualisierte zwischenmenschliche Beziehungen über veränderte Familienstrukturen die Handlungsebene aggressiveren Schülerverhaltens nicht unwesentlich beeinflussen, gehe ich in

²³⁹ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. (Hrsg.) 1997, S. 392.

den Kapiteln Familie und Schule auf die angeschnittenen Aspekte noch ausführlicher ein.

2.3.2.3 Moralische Orientierungsverluste

Individualisierung wirkt in wesentliche Teilbereiche der personalen Dimension hinein, so daß der jetzt anstehende subjektive Teil meines Erklärungsansatzes für Schülergewalt die problematischen Nebenfolgen auf der personalen Ebene umfaßt und besonders die moralischen Orientierungsverluste des modernen Individuums auf den Prüfstand stellt.

Durch das dialektische Verhältnis zwischen moderner individualisierter Gesellschaft und Individuum²⁴¹ wandelt sich auch die Moral des Menschen.

Wie läßt sich Moral eigentlich begründen? Der Mensch ist von Natur aus nicht nur gut, sondern ambivalent veranlagt. Moral, die zum Guten führen soll, ist also nicht angeboren, sondern wird sozial vermittelt. Da die Individuen gegenseitig aufeinander angewiesen sind, wird für eine möglichst harmonische Kommunikation eine gemeinsame, nach moralischen Normen geregelte Ausgangsbasis als hilfreich betrachtet. Durch das Schwinden der für selbstverständlich und absolut gehaltenen religiösen Moralvorstellungen werden wichtige Grundlagen wechselseitigen Verstehens der Individuen heute immer mehr von pluralen und individuell unterschiedlichen Moralorientierungen abgelöst.²⁴²

(... Fortsetzung)

²⁴⁰ Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 163 ff.

²⁴¹ Vgl. Berger, P.L., Luckmann, Th. 1997.

²⁴² Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 781 ff.

Infolgedessen sind Selbstbewertung, Selbstreflexion, Selbstkontrolle, Selbstbegrenzung und die Einschätzung zukünftiger Folgen zu wichtigen und anspruchsvollen Daueraktivitäten moderner Subjekte geworden.²⁴³

Das Individuum hat heute die ethische Freiheit, ob es situativ moralisch handeln will oder nicht. Problematisch und unberechenbar wird das erst, wenn man in der großen Gesellschaft nicht nur auf viele unterschiedliche ethische Moralen trifft, sondern auch auf eine zunehmend ökonomische Moral.

Bauman spricht von „ethischer Konfusion“ und „unklaren moralischen Entscheidungsmöglichkeiten“²⁴⁴ und nennt das einen Zustand, der nach Korrektur verlangt²⁴⁵, da nach seinen Recherchen sonst der Zerfall der gesellschaftlichen Ordnung ins Wanken geraten könnte.²⁴⁶

Beck geht davon aus, daß ein Grund für diesen unerwünschten Zustand darin liege, daß in der Realität das moralische Wertsystem scheinbar ersatzlos erodiere.²⁴⁷

Derart destabilisierten moralischen Normen werden in der Soziologie anomische Tendenzen zugeschrieben.²⁴⁸

Obwohl die Individuen „auf ihre eigene Subjektivität als der letzten ethischen Autorität zurückgeworfen“²⁴⁹ werden, kann die Postmoderne keine Sicherheit versprechenden Antworten zu gegenwärtigen moralischen Fragen vermitteln. Die Rolle der Moral in der Postmoderne reduziert sich vielmehr weitgehend nur darauf, traditionelle religiöse moralische Regulierungen durch gesetzliche Vorschriften des Staates zu ersetzen.²⁵⁰ Auch Geld und Wissensgläu-

²⁴³ Vgl. Bauman, Z. 1995 (1992), S. 238 ff.

²⁴⁴ Bauman, Z. 1995 (1992), S. 23.

²⁴⁵ Vgl. Bauman, Z.: Postmoderne Ethik. Hamburg 1995 (1993), S. 9-30.

²⁴⁶ Vgl. Bauman, Z. 1995 (1992), S. 17.

²⁴⁷ Vgl. Beck, U. 1993, S. 27.

²⁴⁸ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 71.

²⁴⁹ Bauman, Z. 1995 (1992), S. 23.

²⁵⁰ Vgl. Bauman, Z. 1995 (1992), S. 237.

bigkeit treten an die Stelle der schwindenden christlichen Moralorientierungen, die dem Handelnden früher Halt für das Zusammenleben gaben.

Die durch Individualisierung geprägte moralische Autonomie kann somit besonders bei Heranwachsenden zu einem neuartigen Sozialcharakter beitragen, der in bezug auf eine gegenwärtig neue Qualität aggressiven Schülersozialverhaltens viele Risiken enthält.

2.4 Zusammenfassung

Resümierend kann zu den Ausführungen in diesem Kapitel gesagt werden, daß der kontinuierlich fortschreitende Individualisierungsprozeß, der aus der unterindividualisierten Lage der Individuen herausführen sollte, nach jahrhundertlangem Fortschrittsoptimismus heute zum gegenteiligen Extrem einer Überindividualisierung geführt hat. Vor allem Kinder und Jugendliche sind über den im nächsten Kapitel zu thematisierenden individualisierten familialen Sozialisationsbereich von sozialen Risiken durch eine immer weiter fortschreitende Individualisierung betroffen. Zumindest partiell könnte daraus die erhöhte Wahrscheinlichkeit gewaltförmiger Schülerreaktionsweisen resultieren.

B Sozialisationseinflüsse aus dem individualisierten familialen Bereich auf die Genese von Schülergewalt – mesosozilogische²⁵¹ Ebene –

Die zuvor beschriebenen makrosozialen Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse bilden den Rahmen nicht nur für derzeitige familiale Sozialisationsbedingungen auf der mesosozilogischen Ebene, sondern auch für „individuelle soziale Problemlagen“²⁵² von Kindern und Jugendlichen und deren gewaltförmige Handlungsmuster im schulischen Bereich.

In dem mehrebenenanalytisch und multifaktoriell angelegten Grundkonzept meines sozialwissenschaftlichen Erklärungsprozesses für Schülergewalt wird in diesem Kapitel zwar die makrosoziologische gesamtgesellschaftliche Erforschungsebene verlassen, jedoch behält Individualisierung innerhalb der Kausalkette für das Ursachengefüge der sozialen Schülergewaltproblematik weiterhin seine dominierende Stellung.

Um herauszufinden, inwiefern zentrale Faktoren des gesamtgesellschaftlichen Individualisierungsprozesses auf der sozialen familialen Mesoebene letztendlich Schülergewalt begünstigen können, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf risikoreiche Primärsozialisationseinflüsse. Somit steht im Mittelpunkt dieser wissenschaftlichen Untersuchung die Frage, inwiefern über familiale Individualisierungstendenzen gewissermaßen ein Mechanismus für einen Automatismus bis hin zur Schülergewalt ausgelöst werden kann.

²⁵¹ Die mesosozilogische Ebene ist anzusiedeln auf der mittleren Ebene zwischen Individuum und Gesellschaft (hier insbesondere bei den institutionellen Bereichen von Familie und Schule).

²⁵² Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 33.

Was läuft im familialen Sozialisationsbereich für Kinder und Jugendliche eigentlich anders als früher? Welcher Art sind heute die familialen Sozialisationsdefizite? Wie kann partiell denn überhaupt die neue individualisierte Erwachsenenwelt zu sozialen Belastungsgraden Heranwachsender beitragen?

All das sind Fragen, zu denen in diesem Kapitel Antworten aufgespürt werden sollen, so daß im Hinblick auf außerschulische Entstehungsbedingungen für Schülergewalt relevante Erklärungsverbindungen für den ursächlichen Zusammenhang zwischen destabilisierenden und verunsichernden individualisierten familialen Bedingungen und sozialer Schülerproblematik in Erkenntnisschritten vorangebracht werden können.

1. Familie als Institution der Gesellschaft

1.1 Die Bedeutung gesellschaftlicher Institutionen

In der Soziologie gehören zu einem weit gefaßten Institutionenbegriff, der alle größeren wie kleineren in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge eingebundenen, aber strukturell und materiell unterschiedlich organisierten Institutionen umfaßt, als wichtige Teilordnung des gesellschaftlichen institutionellen Gesamtgefüges auch die Institutionen von Familie und Schule.²⁵³ Institutionen sind ein Produkt menschlicher Kultur und Sinnggebung mit der Zielvorstellung, daß gegenseitiges Verhalten von Menschen, Gruppen und Organisationen nicht nur zufällig oder biologisch determiniert abläuft.²⁵⁴

Laut Recherchen von Hettlage sind Institutionen nicht auf Veränderungen angelegt. Sie stellen das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft durch eine kulturelle Normierung unter einen institutionellen Zwang und orientieren bzw. kontrollieren menschliches Verhalten über Sollregeln und

²⁵³ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 290.

²⁵⁴ Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 375 f.

Wertstandards. Zu den Klassikern der Soziologie, die sich mit der gesellschaftlichen Bedeutung von sozialen Institutionen beschäftigt haben, zählt neben Comte, Spencer, M. Weber, Durkheim, Parsons und Mead auch Gehlen. Seine soziologische Institutionentheorie geht davon aus, daß tradierte Muster der Lebensführung besonders für Menschen in komplexen gesellschaftlichen Strukturen eine Entlastung von Entscheidungs- und Orientierungsdruck sowie eine innere Stabilisierung auf der Handlungsebene darstellen. Da konträr dazu pure Autonomie das Individuum bei seinem Handeln auf sich selbst zurückwerfen und täglich überfordern würde, kann der auf Dauer ausgerichtete institutionelle Stabilisierungseffekt für Schülerindividuen im Hinblick auf Leitlinien für interpersonale Verständigung sowohl im familialen als auch im schulischen Bereich als ein gewisser Vorteil gewertet werden.²⁵⁵

1.2 Die Institution Familie

Die folgenden Ausführungen zu Familie habe ich bei Hettlage gefunden. Wie andere namhafte Soziologen stellt er die Familie als wesentliche soziale Teilgruppierung der Institutionen in den Vordergrund. Als komplexes normatives Gebilde steuert die Institution Familie menschliches Handeln und entlastet den einzelnen in seinem Handeln. Wie bei allen anderen Institutionen (Ehe, Staat, Kirche, Wirtschaft) liegt auch die Bedeutung der Institution Familie im Aufbau und Zusammenspiel eines stabilen inneren wie äußeren Ordnungsgefüges.

Das Familienverständnis umfaßt den dauerhaften zentralen Kern der Familie, nämlich die Ehe, und schließt die Kinder und deren Erziehung mit ein. Familie und Ehe sind also eng miteinander verbunden. Im soziologischen

²⁵⁵ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 22-31.

Sinn ist Familie eine „biologische, wirtschaftliche und geistig-seelische Lebensgemeinschaft der Eheleute und ihrer Kinder“.²⁵⁶

Auf der gesellschaftlichen Mesoebene der Familie verbinden sich gesamtgesellschaftliche Einflüsse der Makroebene mit der Mikroebene des Individuums. Die Familie übernimmt gesellschaftliche Funktionen, und zwar neben der Reproduktionsfunktion und der Sozialisationsfunktion auch eine Wirtschafts- und Solidaritätsfunktion.²⁵⁷

Da gegenwärtig die Problematik der Institution Familie in ihrer De-Institutionalisierungstendenz anzusiedeln ist²⁵⁸, tangiert sie die Thematik der sozialen Kausalzusammenhänge zu Schülergewalt in der vorliegenden Forschungsarbeit.

1.3 Die historisch gewachsene traditionelle Familie

Um überhaupt zu verstehen, was heute die sozial konstruierte Wirklichkeit der Familie ist, wächst die Einsicht, daß das familiäre Gegenwartsbild aus der Vergangenheit abgeleitet werden muß. Der folgende kurze, geraffte Exkurs zur historisch gewachsenen, traditionellen Familie soll für den Leser den kontrastreichen Vergleich zu den Veränderungen im postmodernen Familiengefüge abgeben, um so das Besondere der heutigen Familiensituation deutlicher erkennen zu lassen.

²⁵⁶ Hettlage, R. 1998², S. 20.

²⁵⁷ Vgl. ebenda, S. 32 ff.

²⁵⁸ Vgl. ebenda, S. 32; sowie: Berger, P.L., Luckmann, Th. 1997, S. 86.

Die Zugehörigkeit eines Individuums zur Familie bot schon in der vormoder-
nen bzw. vorindustriellen Zeit eine Lebensgemeinschaft, die auch in der Not
soziale Sicherheit verlieh.²⁵⁹

Als „große Haushaltsfamilie mit Produktionsfunktion“²⁶⁰ war sie verankert
und eingebettet in agrarische, kleinräumige, nicht-städtische, nicht-
industrielle, weitgehend immobile Gesellschaftsstrukturen, eine hierarchisch-
ständische Gliederung der Gesellschaft, die Monarchie und die Religion.²⁶¹

Die Familie setzte als legale Grundlage immer die lebenslange monogame
Ehe voraus. Es dominierte die kirchliche Eheauffassung, die prinzipiell die
Nichtauflösung der Ehe vertrat. In der legitimierten ehelichen Sexualbezie-
hung wurde über die legale Elternschaft der familiäre Besitz erhalten gesichert.
Familie wurde früher sachlich gesehen und war nicht getragen von Liebes-
entscheidung und Gefühlswärme. Im Vordergrund der traditionellen Familie
stand nicht das Ego des einzelnen, sondern das Familienkollektiv. Nach der
Größe der Familie wurde unterschieden zwischen der zwei Generationen
umfassenden Kern- oder Kleinfamilie und der um den Ernährer zentrierten
Großfamilie mit patriarchalischer Autoritätsstruktur und Mehrgenerationen-
haushalt.²⁶²

In der Darstellung von Nave-Herz²⁶³ geht der von Goode und auch Parsons
geprägte enge Familienbegriff von einer bestimmten familialen Rollenstruk-
tur aus. Dem schließt sich auch Beck an, wenn er von familialen „verinner-

²⁵⁹ Vgl. Beck-Gernsheim, E.: Auf dem Weg in die postfamiliale Familie. Von der Notge-
meinschaft zur Wahlverwandtschaft, in: Beck, U. und Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Ris-
kante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main
1994, S. 121.

²⁶⁰ Nave-Herz, R.: Trennungs- und Ablösungsprozesse der Kinder von ihren Eltern. Ein
historischer Vergleich, in: Menne, K. u.a. (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt. Ber-
atung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim, München 1997,
S. 31.

²⁶¹ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 53, 55.

²⁶² Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 213.

²⁶³ Vgl. Nave-Herz, R.: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die
Erziehung. Darmstadt 1997, S. 4; sowie: Goode, W.J.: Soziologie der Familie. München
1967; sowie: Parsons, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied 1964.

lichten Komplementärrollen von Männern und Frauen, Eltern und Kindern“²⁶⁴ spricht. „Der Mensch war (...) Mitglied einer Gruppe und Träger einer darin übertragenen Funktion.“²⁶⁵ Im Vordergrund stand die Solidargemeinschaft der Familie und weniger der einzelne Mensch.

Dadurch, daß Familie mit der Industrialisierung „ihre Funktion als Arbeits- und Wirtschaftsgemeinschaft“²⁶⁶ verlor, setzten tiefgreifende Veränderungen für das Familienleben ein. Ausgehend vom Bürgertum kam es im Laufe des 19. Jahrhunderts allmählich in allen sozialen Schichten zu internen und externen Aufgabentrennungen zwischen den Ehepartnern²⁶⁷ mit Abgrenzung zwischen zweckrationaler Berufswelt des Ernährers, der für die ökonomische Sicherheit zu sorgen hatte, und der vorwiegend der Ehefrau, Hausfrau und Mutter zugedachten Aufgabe der emotionalen Prägung des familialen Wohnbereichs.²⁶⁸

Es gab nun im Familienbereich eine öffentliche und eine private Sphäre. Jedoch wirkte der „Zwang zur Solidarität“ in der industriellen Familie „in modifizierter Form“²⁶⁹ fort und garantierte neben der beschriebenen Rollenverteilung der Geschlechter in der Familie relativ stabile Ehen.

Neben dem Vorteil traditioneller sozialer Integration beinhaltete die Familiensituation aber auch soziale Kontrolle, Rollenfestlegungen, Konformitätszwänge und Machthierarchien, „deren Durchsetzung nicht nur über einen hohen Grad von normativer Selbstverständlichkeit verlief, sondern auch mit Gewalt abgesichert wurde“.²⁷⁰

²⁶⁴ Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 71.

²⁶⁵ Hettlage, R. 1998², S. 54.

²⁶⁶ Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 121.

²⁶⁷ Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 4.

²⁶⁸ Vgl. Nave-Herz, R. in: Menne, K. u.a. (Hrsg.) 1997², S. 33.

²⁶⁹ Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 121.

²⁷⁰ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 59.

1949 wurde die Familie im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Art. 6 Abs. 1 GG) unter den ausdrücklichen und besonderen Schutz des Staates gestellt. Das allgemein anerkannte und angestrebte Lebensmodell der Familie galt bis Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts. In der sozialwissenschaftlichen Theorie wurde die Familie für das Funktionieren von Staat und Gesellschaft als notwendig angesehen.²⁷¹

Außer an der Familie im traditionellen Sinn zeigt der Staat am Anfang des neuen Jahrtausends durch die Legalisierung eingetragener Lebensgemeinschaften (01.08.2001) vermehrt Interesse an der Förderung von stabilen, gleichgeschlechtlichen Partnerschaften. Dadurch, daß die 'Homo-Ehe' in manchen Rechtsbereichen der traditionellen Ehe gleichgestellt wird und vorgesehen ist, daß diese eingetragenen Lebensgemeinschaften auch Kinder adoptieren können, kann sowohl die Heterogenität als auch die Homogenität als Strukturmerkmal für das Familienverständnis der Gegenwart gelten.

Obwohl die eheliche Gemeinschaft von Mann und Frau als grundlegende und vollständigste Voraussetzung für die bestmögliche körperliche, seelische, geistige und soziale Entwicklung des Kindes anzusehen ist, wird dadurch heute der im deutschen Grundgesetz festgelegte umfassende Schutzauftrag des Staates gegenüber der traditionellen Familie nicht immer voll erfüllt. Während einerseits ein Durchbruch zu mehr Gleichberechtigung zu sehen ist, kann andererseits aber ein gewisser Bruch mit dem traditionellen Familienverständnis wohl kaum übersehen werden.

²⁷¹ Vgl. Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 115.

2. Individualisierte Familienstrukturen und ihre Einflüsse auf Bedingungen der Primärsozialisation

2.1 Familiäre Pluralisierungs- bzw. Differenzierungstendenzen

Die Moderne wirkt zunehmend auch in den Bereich der Familie hinein. In vordemokratischen Zeiten regierte der Wille der Fürsten und der christlichen Religion. Heute will das emanzipierte Individuum diese umfassende Bevormundung abwerfen. Besonders für die Rolle der Frau bringt der egalitäre Anspruch der liberalen Massendemokratie eine gesellschaftliche Aufwertung mit durchaus besseren Chancen im Hinblick auf ein autonomes Leben.

Wie im vorangegangenen Teil dieses Kapitels schon angesprochen, galt noch bis in die 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts in vielen Dimensionen ein weitgehend traditionelles Familienmodell.²⁷² Da die Institution Familie aber nicht in einem gesellschaftsfreien Raum existiert und von Wechselwirkungszusammenhängen mit familienexternen gesamtgesellschaftlichen Modernisierungs- und Individualisierungsprozessen auszugehen ist²⁷³, werden heute die traditionellen Strukturen der Familie durch zunehmende Unabhängigkeit des Individuums von der Familiengemeinschaft sowie durch Zuwachs individueller Entscheidungsautonomie²⁷⁴ bezüglich Lebensform und Partnerwahl immer weiter zurückgedrängt.

Individualisierung und Pluralisierung der familialen Lebensformen als folgerichtig nächste Phase im gesamtgesellschaftlichen Individualisierungsprozeß führen heute zu Umbruchsituationen sowohl im äußeren wie im inneren Familiensystem. Die Vermeidung fester Paarbindungen, Bündnisse auf Zeit

²⁷² Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 4.

²⁷³ Vgl. ebenda, S. 2.

²⁷⁴ Vgl. Burkart, G.: Lebensphasen – Liebesphasen. Vom Paar zur Ehe, zum Single und zurück? Opladen 1997, S. 9, 269.

sowie sequenzielle Monogamie lassen individuelle individualisierte Unabhängigkeits- und Freiheitswünsche sichtbar werden.²⁷⁵

Laut Hettlage paßt sich damit tendenziell die bislang unvollständig modernisierte Familie an die dynamische gesamtgesellschaftliche Entwicklung an²⁷⁶ und nimmt immer mehr die Konturen einer postmodernen Familie²⁷⁷ an. Nach Meinung namhafter Autoren sind schon seit einigen Jahrzehnten gravierende Veränderungen von Ehe und Familie durch Destabilisierungstendenzen und abnehmende Kontinuität nicht zu übersehen.

Hettlage begründet das historisch Neue mit der Abnahme des Einflusses der kirchlichen Institutionen auf die Unauflösbarkeit von Ehe und Familie, so daß heute die weltliche Eheschließung als ausreichend angesehen wird.²⁷⁸

Nachhaltige Veränderungen ergeben sich im Familiensystem auch dadurch, daß durch den Bedeutungsverlust der Versorgungsehe²⁷⁹ beide Partner erwerbstätig sind²⁸⁰. Insbesondere für Frauen liegt die neue Problematik oft in der schwierigen Vereinbarkeit von Familie und Beruf, so daß als Folgeerscheinung eine sinkende Zahl der Geburten einzukalkulieren ist.²⁸¹

Der Differenzierungsprozeß der Moderne mit Pluralisierungstendenzen, die sich im zunehmend privateren Bereich von Familie durchsetzen, entspricht, insbesondere nach Scheidung der Ehe, einer Vielfalt von neuen sozial tolerierten Familienformen, wie nichteheliche Lebensgemeinschaften, Ein-Eltern-

²⁷⁵ Vgl. Fritzsche, Y.: Moderne Orientierungsmuster: Inflation am „Wertehimmel“, in: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Bd. 1, Opladen 2000, S. 103.

²⁷⁶ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 77.

²⁷⁷ Vgl. Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 115.

²⁷⁸ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 77.

²⁷⁹ Vgl. Burkart, G. 1997, S. 88.

²⁸⁰ Vgl. Kraul, D.: Die sekundäranalytisch-empirische Konkretisierung struktureller Desintegrationspotentiale, in: Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 102.

²⁸¹ Vgl. Conrads, J., Möller, R.: Individualisierung und Gewalt – die geschlechtsspezifische Sichtweise, in: Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 266 f.

Familien, Stieffamilien durch Wiederheirat, die alle charakterisiert sind durch gelockerte Paarbeindungen in bezug auf Umfang, Verpflichtung und Dauer.²⁸²

Wie Beck referiert, sehen auch mehrere andere Soziologen durch Akzeptanzgewinn familialer Strukturveränderungen eine Undurchsichtigkeit durch eheliches oder nichteheliches Zusammen- oder Getrenntleben in einem Haushalt oder in mehreren Haushalten sowie durch formelle oder informelle Scheidung oder naheheliche Elternschaft.²⁸³

Burkart bezeichnet die Fortsetzungsehe auch als sukzessive Monogamie.²⁸⁴ Für Beck-Gernsheim verbirgt sich hinter allem ein „ganz normale(s) Chaos der Liebe“ mit der Problematik eigener Entscheidungen, die auch öfter revidiert werden können, so daß die früher vorgegebene Biographie leicht zu einer Risikobiographie werden kann.²⁸⁵

In ländlichen und noch religiös geprägten Regionen ist nach Feststellung von Nave-Herz²⁸⁶ der äußere familiäre Differenzierungsprozeß wohl noch nicht so stark ausgeprägt wie in städtischen Bereichen, während der individualisierte Binnenbereich des Familiensystems sich in beiden Fällen je nach Familiensituation in unterschiedlicher Ausprägung entwickelt haben dürfte.²⁸⁷

Zur Gesamteinschätzung der heutigen Familie referiert Beck-Gernsheim, daß nicht alle Wissenschaftler massive Umbrüche und Auflösungstendenzen sehen. So verhalte sich zum Beispiel Vascovic's kontrovers zur familialen Krisendiskussion.²⁸⁸

²⁸² Vgl. Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 134.

²⁸³ Vgl. Beck, U. u.a. 1996, S. 20.

²⁸⁴ Vgl. Burkart, G. 1997, S. 298.

²⁸⁵ Vgl. Beck, U., Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 13; sowie: Beck, U., Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main 1990.

²⁸⁶ Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 6.

²⁸⁷ Vgl. Beck, U. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 55.

²⁸⁸ Vgl. Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 115 ff.; sowie: Vascovic, L.: Familie im Auflösungsprozeß?, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Jahresbericht 1990. München 1991, S. 186.

Während einerseits für die Optimisten die Familie ihre Funktionen weitgehend noch nicht eingebüßt hat, sehen Pessimisten eine stärkere Umorientierungsphase für den gesamten Familienbereich durch individualisierte geschlechts- wie „gruppenspezifische Interaktionsmuster“.²⁸⁹

Die Präzisierung möglicher negativer Folgen fortschreitender familialer Individualisierungstendenzen erfolgt im Hinblick auf veränderte Rahmenbedingungen für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in den nächsten Kapiteln.

2.2 Das Ehescheidungsrisiko in der Postmoderne

In diesem Kapitel wird Schülergewalt unter dem Einfluß einer individualisierten familialen Umwelt betrachtet. Grundlage und Kern des Familiensystems ist die Institution Ehe. Da die durch fortschreitende gesamtgesellschaftliche Individualisierung ausgelöste „sozial-strukturelle Differenzierung“ und „Enttraditionalisierung“²⁹⁰ der Familie über veränderte sozialisatorische Rahmenbedingungen Auswirkungen auf gewaltförmiges Schülersozialverhalten nehmen kann, soll im familialen Kontext auf die moderne Situation der Institution Ehe an dieser Stelle näher eingegangen werden.

Das Risiko der Ehescheidung verstärkt sich durch die vermehrte Durchsetzung weiblicher Emanzipation. Frauen haben heute zwar die Wahlfreiheit, sich für die Rolle als Hausfrau und Mutter oder für die Rolle als berufstätige Mutter und Hausfrau zu entscheiden²⁹¹, aber die abnehmende Fixierung auf weibliche Rollenbilder bewirkt andererseits eine „tiefgreifende Verunsicherung der Männerrolle und des Bildes von Männlichkeit“.²⁹²

²⁸⁹ Hettlage, R. 1998², S. 224.

²⁹⁰ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 39.

²⁹¹ Vgl. Gaschke, S.: Neues Glück. Kein Grund zur Klage: Den Frauen geht's besser, in: DIE ZEIT, Nr. 32, 56. Jg., 02.08.2001, S. 1.

²⁹² Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 46.

Obwohl die rechtliche Gleichstellung der Frau in der Ehe seit 1949 im Grundgesetz der Bundesrepublik verankert ist, beschränkt sich die Gleichheit zwischen den Geschlechtern weitgehend auf die Zeit vor einer Familiengründung. Daß danach oft wieder die traditionelle Familienorganisation einsetzt und eine Verminderung gewonnener Lebensqualität besonders für die Mütter mit sich bringt, wird von Frauen heute zunehmend weniger akzeptiert.²⁹³ Entspricht die Qualität der Partnerschaft in der Ehe nicht mehr den Hoffnungen, geht die Trennungs- oder Scheidungsinitiative heute vermehrt von den Frauen aus.²⁹⁴ Das hat zur Folge, daß die eigentlich auf lebenslange Dauer angelegte Ehe immer öfter zu einer Verbindung auf Zeit wird und die Familienstrukturen dadurch immer labiler werden.²⁹⁵

Demokratisierung und Individualisierung ermöglichen heute zwar Befreiungen aus unbefriedigenden ehelichen Sozialbindungen. Eingelagerte Ambivalenzen²⁹⁶ begünstigen jedoch Verluste an familialer Bindungsqualität und stabilen Orientierungen²⁹⁷ für Kinder und Jugendliche, so daß ein Risiko für Schülergewalt anwachsen kann.

Die Schwierigkeit wird in diesem Kontext vor allem im Ausbalancieren von Vorteilen der Scheidung durch Zugewinn an freierem Handlungsspielraum für die Ehepartner einerseits und andererseits mittel- und langfristigen Nachteilen für Kinder und Jugendlichen gesehen.

Auf gescheiterte Lebensentwürfe von Mann und Frau folgen heute meist alternative familiäre Lebensformen, und zwar je nach unterschiedlichen individuellen Bedürfnissen. Stellt man nach dem Ausprobieren gegebener neuer

²⁹³ Vgl. Menne, K., Schilling, H., Weber, M. (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim und München 1997², S. 10.

²⁹⁴ Vgl. Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 123.

²⁹⁵ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a.: 1998³, S. 41.

²⁹⁶ Vgl. ebenda, S. 35.

Optionen fest, daß zwischen Hoffnung und Realisierung auch beim Neuanfang wieder einmal eine große Lücke klafft, trägt jeder auch selbstverantwortlich das Risiko und die Folgen.²⁹⁸ Die stärker individualisierten postmaritalen Formen des Zusammen- oder Alleinlebens ordnet Burkart²⁹⁹ vor allem den Müttern und Vätern der jüngeren Generation zu.

In bezug auf Trennungsgründe wird von Hettlage auf die Liberalisierung des Scheidungsrechts, das eine allgemein abnehmende Verbindlichkeit der Ehe signalisiert, verwiesen. Ferner argumentiert er mit ehelichen Spannungen und Überlastungen, die aus hohen Erwartungen und Ansprüchen an die Beziehungsqualität (Emotionen, Intimität, kommunikativer Austausch) der ehelichen Paargemeinschaft resultieren.³⁰⁰

Die leichtere Revidierbarkeit der Ehe manifestiert sich laut Fuchs in erhöhten Scheidungsquoten.³⁰¹ Auch Peuckert und Beck-Gernsheim referieren, daß nach einschlägigen Schätzungen die Scheidungszahlen (1996: 125.000) in der Bundesrepublik drastisch angestiegen sind, so daß gegenwärtig jede dritte Ehe geschieden wird.³⁰²

Der deutliche Anstieg der Ehescheidungen läßt sich unterschiedlich interpretieren. Einerseits handelt es sich dabei noch um eine gesellschaftliche Minderheit, andererseits läßt sich daraus aber auch eine wachsende Toleranz gegenüber Ehescheidungen ablesen sowie ein relativer Fortbestand der tra-

(... Fortsetzung)

²⁹⁷ Vgl. Holtappels, H. G., Hornberg, S.: Schulische Desorganisation und Devianz, in: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 1. Frankfurt am Main 1997, S. 356 f.

²⁹⁸ Vgl. Peuckert, R.: Die Destabilisierung der Familie, in: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was treibt die Familie auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 1. Frankfurt am Main 1997, S. 292.

²⁹⁹ Vgl. Burkart, G. 1997, S. 9.

³⁰⁰ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 31, 71, 168.

³⁰¹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 206.

³⁰² Vgl. Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 29 f, 129; sowie: Peuckert, R. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 295 f.

ditionellen Ehe bei den anderen zwei Dritteln nicht übersehen. Auch Burkart³⁰³ stellt heraus, daß nach wie vor die große Mehrheit der Ehen ungeschieden bleibt.

Da das durch die aufgezeigten Schwächen der Institution Ehe partiell mit beeinflusste Ausdifferenzieren des einheitlichen Familiensystems „in mehrere Privatheitstypen“³⁰⁴ aber auch wesentlich die Primärsozialisation der Kinder tangiert, sollen die Auswirkungen von Ehescheidungen mit Belastungen für das Aufwachsen von Kindern im nächsten Teil dieser Forschungsarbeit genauer untersucht werden.

2.3 Die Problematik der Scheidungskinder

Die zuvor beschriebenen Grundtrends der Individualisierung und familialen Destabilisierung bilden die sozialisatorischen Rahmenbedingungen für Kinder und Jugendliche auch am Beginn des 21. Jahrhunderts.³⁰⁵

Neben der traditionellen Institution Familie, die für Kinder und Jugendliche eine umfassende komplexe Lebensform darstellt und für die Entwicklung, Stützung und Steuerung ihres sozialen Handelns bedeutsam ist, „treten zudem immer mehr davon abweichende Familienformen auf, in denen die primäre Sozialisation stattfindet“.³⁰⁶ Infolge familialer Pluralisierungstendenzen dürfte sich dadurch seit Ende der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts die familiäre Auffang- und Rückzugsfunktion für Kinder und Jugendliche stärker reduziert haben.

Da von der wachsenden Zahl der Ehescheidungen auch eine wachsende Zahl Kinder betroffen ist, ergibt sich im Rahmen meines Forschungsinteres-

³⁰³ Vgl. Burkart, G. 1997, S. 118.

³⁰⁴ Peuckert, R. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 296 f.

³⁰⁵ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 37.

³⁰⁶ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 41.

ses die Frage, wie diese Kinder mit den bis zur Eheauflösung der Eltern selbstverständlichen familialen Sicherheits- und Orientierungsgegebenheiten fertig werden. Vermutet werden hier negative Einflüsse auf das zunehmend aggressivere Sozialverhalten unter Schülern im öffentlichen schulischen Raum.

Unter Zugrundelegung des Sachverhalts, daß trotz gegenteiliger Tendenzen die Mehrheit der Kinder in intakten, legalen, sicheren und konstanten Beziehungen zu beiden elterlichen Bezugspersonen aufwächst, verläuft in den meisten Fällen die Primärsozialisation und damit die Entwicklung des Kindes zu einem belastungsfähigen Individuum ungestört und harmonisch.³⁰⁷

Im Gegensatz dazu bewirkt eine Auflösung der Ehe mit einem Wechsel der Familienform für Kinder nicht nur eine Pluralisierung ihrer Lebenswelt, sondern neben einem gravierenden Umbau des gesamten Familienlebens auch eine erhöhte Gefährdung ihrer existentiellen, emotionalen und sozialen Grundbedürfnisse. Das sind keine unproblematischen Voraussetzungen für eine stabile soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wenn Kinder zunehmend unsicher sind, ob sie als Jugendliche noch dieselben sozialen Elternkonstellationen vorfinden werden, weil sich die Eltern trennen oder scheiden lassen und wieder heiraten, kann das für betroffene Kinder sehr belastend sein und psychosoziale Folgen haben.

Zur allgemeinen Problematik von Scheidungskindern können nach den von Hettlage angeführten Forschungsergebnissen, die zum Teil aus Langzeitstudien stammen, vielerlei Belastungsfaktoren beitragen, zum Beispiel Enttäuschung über das Fehlen eines Elternteils, Veränderungen von gewohnter häuslicher Umgebung, Verschlechterung der ökonomischen Lage oder auch ein Schulwechsel.³⁰⁸

³⁰⁷ Vgl. Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 115-138.

³⁰⁸ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 183.

Es ist davon auszugehen, daß alle Kinder unter den Streitereien und Konflikten, die sich durch Vor-, Akut- und Nachscheidungsphasen über einen längeren Zeitraum hinziehen können, leiden. Da die Trennung der Eltern aus der Perspektive von Kindern nicht gewünscht wird, Kinder aber in den Trennungsprozeß kaum effektiv oder aktiv eingreifen können, müssen Kinder lernen, mit den neuen Herausforderungen durch neue familiale Gegebenheiten selbständig fertig zu werden.³⁰⁹

Die Verarbeitung tiefgreifender familialer Veränderungen wird betroffenen Kindern je nach Geschlecht, Alter, Entwicklungsstand, individuellen Ressourcen, Milieu und ökonomischer Situation der Herkunftsfamilie unterschiedlich gelingen. Vor allem jüngere Kinder werden diesbezügliche Belastungen weitgehend subjektiv und emotional verarbeiten.³¹⁰

Beck gelangt zu der Überzeugung, daß die Optimierung der individualisierten elterlichen Handlungssphäre bei Kindern schwer abfangbare Folgeprobleme auslösen kann.³¹¹ Dazu gehören nach meiner Einschätzung außerdem die in der Schule feststellbaren Aggressivitäten unter Schülern, die auch als Ausdruck von Ärger, Wut, Ängsten, Frustrationen infolge von familial bedingten Problemlagen anzusehen sind.

Zu einem Folgeproblem infolge des Sorge-, Unterhalts- und Besuchsrechts können auch die arrangierten Kontakte zwischen Kind und geschiedenem zweiten Elternteil werden, da die Kinder häufig als „Informationsträger zwischen den feindlichen Fronten benutzt“³¹² werden.

Trotz aller Beeinträchtigungen für Scheidungskinder ist andererseits aber auch zu bedenken, daß permanent zerstrittene eheliche Paarbeziehungen auch nicht im Interesse des Kindes liegen können.

³⁰⁹ Vgl. Beck-Gernshheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernshheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 130.

³¹⁰ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 183.

³¹¹ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 51.

³¹² Beck-Gernshheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernshheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 130 f.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß durch Scheidung der Eltern zahlreiche Konsequenzen negativer Art für Kinder zu erkennen sind, die in den folgenden Analysen zu den neuen Familienformen noch ausführlicher behandelt werden.

2.3.1 Scheidungskinder in nichtehelichen Lebensgemeinschaften

In Abgrenzung zur legalen Ehe wird in einschlägiger Literatur die Bezeichnung nichteheliche Lebensgemeinschaft angeboten. Es ist eine Lebensform, die auf gesamtgesellschaftliche Individualisierungsprozesse zurückzuführen ist und die auf institutionelle legale Absicherung verzichtet. Während früher nichteheliche Lebensgemeinschaften diskreditiert waren, gewannen sie nach Abschaffung des Kuppelei-Paragraphen seit 1973 zunehmend an Akzeptanz. In den letzten zwei Jahrzehnten ist die Zahl nichtehelicher Lebensgemeinschaften – besonders während der Postadoleszenzphase und bei kinderlosen Paaren – stark angestiegen.³¹³

Laut der von Engstler herangezogenen Statistik hat sich die Zahl nichtehelicher Lebensgemeinschaften im früheren Bundesgebiet zwischen 1972 und 1996 verzehnfacht.³¹⁴ Im Zusammenhang mit meiner Forschungsarbeit ist von besonderem Interesse, daß Engstler die Zahl der nichtehelichen Lebensgemeinschaften mit Kindern auf 27 % einschätzt.

Hettlage ist der Auffassung, daß sich nichteheliche Lebensgemeinschaften insgesamt nur schwer erfassen lassen, und steht diesbezüglichen Erhebungen kritisch gegenüber.³¹⁵

Für Nave-Herz sind nichteheliche Lebensgemeinschaften vorwiegend als „Durchgangsphasen“ anzusehen. Nichteheliches Zusammenleben mit Kin-

³¹³ Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 8 f.

³¹⁴ Vgl. Engstler, H.: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Aktualisierte und erweiterte Auflage – erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt. Bonn 1998, S. 58, 61, Abb. 4 auf S. 26 und Abb. 6 auf S. 38.

dern oder ohne Kinder kann nach ihrer Schilderung vorehelich, nachehelich oder auch zwischenehelich sein und sowohl in eine Heirat als auch in eine Wiederheirat einmünden.³¹⁶

Die nichteheliche familiäre Lebensform ist noch nicht als gleichwertig anerkannt. Die größere Unabhängigkeit der Partner, das in finanzieller Hinsicht weniger folgenreiche Auseinandergelien und erweiterte persönliche Entfaltungschancen bringen für Kinder unverheirateter Paare durch den Mangel eines gleichwertigen gesetzlichen ehelichen Rahmens jedoch ungünstigere Bedingungen. Obwohl seit Juli 1998 durch Angleichungstendenzen beim neuen Kindschaftsrecht die Rechtsposition für diese Kinder erste Verbesserungen zeigt (Sorgerecht, Unterhaltsrecht, Erbrecht), leben diese Kinder immer noch mit Benachteiligungen. Sie sind weniger geschützt, weniger abgesichert und leben mit großer sozialer Unsicherheit.³¹⁷

Alle diese Faktoren begünstigen nicht einen positiven Verlauf der Primärsozialisation, was sich im aggressiveren Verhalten der Kinder sowohl im familialen wie im schulischen Bereich niederschlagen kann.

2.3.2 Scheidungskinder in Ein-Eltern-Familien

Durch Individualisierung erfährt die individuelle Lebensgestaltung auch im familialen Bereich einen Zuwachs an Möglichkeiten. Im Kontext des Themenschwerpunktes dieser Forschungsarbeit ergibt sich die Frage, ob bei Kindern geschiedener Alleinerziehender diese neuen Chancen auch der Nährboden für Schülersgewalt sein können.

Mit neuen, frei wählbaren Lebensformen, die durch individualisierte gesellschaftliche Strukturen beeinflusst sind, setzt sich immer mehr eine Entwick-

(... Fortsetzung)

³¹⁵ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 185.

³¹⁶ Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 10.

lung zur Privatheit im familialen Bereich durch. Dynamische Modernisierungsprozesse, die auch einen zunehmenden Individualisierungsschub der Ehe vorangebracht haben, „zwingen die Rechtsverordnung zu unvoreingenommener Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Lebensformen in Ehe und Familie“.³¹⁸

Während es früher vorwiegend durch Verwitwung zu einer Ein-Eltern-Familie kam³¹⁹, resultieren laut Fuchs u.a.³²⁰ heute Ein-Eltern-Familien vorwiegend aus Scheidungen oder Trennungen (61 % im Jahre 1989).

Der Prozentsatz der Alleinerziehenden steigt im wesentlichen aufgrund gewachsener Scheidungshäufigkeit stetig an. Den Ausführungen von Nave-Herz zufolge hat die Zahl der Ein-Eltern-Familien in den letzten 20 Jahren kontinuierlich zugenommen, so daß ihr Anteil 1992 (errechnet aus dem statistischen Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1992) 19 % an allen Familienformen betrug.³²¹

Daß Geschiedene ihre Kinder in einer Ein-Eltern-Familie allein erziehen, ist heute keine soziale Randerscheinung mehr. Gegenüber 1970 mit 745.000 Alleinerziehenden erhöhte sich die Zahl nach einer aktuell veröffentlichten Studie des Statistischen Bundesamtes auf 1.844 Millionen im Jahr 1999. Nur etwa 18 % aller Alleinerziehenden sind Männer. Da ca. ein Drittel der Befragten neue Partnerschaften eingegangen sind, ist 'allein erziehen' jedoch nicht absolut gleichzusetzen mit 'allein stehend'.³²²

(... Fortsetzung)

³¹⁷ Vgl. Lache, A.: Glück nur mit Geduld, in: stern Nr. 22/2000, S. 52.

³¹⁸ Beck, U.: Von der Gott gefälligen Ehe zum Liebesbündnis auf Zeit: das Beispiel Ehe, in: Beck, U., Ziegler, U.E.: eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1997, S. 66, 69.

³¹⁹ Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 11.

³²⁰ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 206.

³²¹ Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 11.

³²² Vgl. Ruhr-Nachrichten – dpa -, Fast zwei Millionen erziehen allein. 17.08.2001.

Wie auch andere namhafte Autoren bewertet Kraul Ein-Eltern-Familien, die heute weniger als früher auf Vorurteile stoßen, im Vergleich zu vollständigen Zwei-Eltern-Familien als problematisch. Folgt man seinen Ausführungen, so zeigen sich vor allem ungünstige Langzeitfolgen durch finanzielle wie soziale Schlechterstellung, so daß allein erziehende Mütter oft von Armut betroffen sind und Sozialhilfe in Anspruch nehmen müssen. Konsumwünsche können weniger befriedigt werden, die soziale Wertschätzung von Mutter und Kind leidet und Freundschaften können eher in Gefahr geraten. Für erwerbstätige Mütter gibt es erschwerende Doppelbelastungen durch Bewältigung von Haushaltstätigkeiten, Familientätigkeiten und Berufstätigkeit. Hinzu kommt eventuell noch eine außerfamiliale Betreuung der Kinder³²³ sowie eine zeitliche Problematik bei der Kommunikation in der Ein-Eltern-Familie.³²⁴

Ferner wirkt sich die fehlende prägende väterliche Vorbildfunktion bzw. die fehlende Identifikation mit dem Vater – vor allem bei Jungen – ungünstig auf das Sozialverhalten und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen aus.³²⁵

Obwohl allgemein anzunehmen ist, daß die aufgezeigten zusätzlichen Benachteiligungen in Ein-Eltern-Familien Kinder besonders anfällig machen können für ein Abreagieren durch aggressives interaktionelles Schülersozialverhalten, verweisen Recherchen von Holtappels darauf, daß Kinder und Jugendliche aus Ein-Eltern-Familien in Relation zu Kindern aus vollständigen Familien lediglich zu mehr verbalen Aggressionen neigen.³²⁶

2.3.3 Scheidungskinder in Stieffamilien

Wie schon bei den zuvor beschriebenen neuen Lebensformen Geschiedener erwähnt, werden in liberalen Gesellschaften Abweichungen vom traditionel-

³²³ Vgl. Kraul, D. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 98-102.

³²⁴ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 36.

³²⁵ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 41.

len Familiensystem aufgrund zunehmender Individualisierungseinflüsse eher toleriert.

Die Wiederverheiratsquote Geschiedener liegt laut Hettlage bei ca. zwei Dritteln.³²⁷

Folgt auf eine Scheidung eine Wiederverheiratung, die Burkart als 'Fortsetzungsehe' bezeichnet, bei der mindestens ein Partner zuvor geschieden wurde, kommen jedoch immer öfter beide Partner aus einer konfliktreichen Beziehung.³²⁸ Die neue Ehe ist in diesbezüglichen Fällen von vornherein doppelt belastet durch „Altlasten der Erst-Ehe und Nachscheidungskonflikte“.³²⁹ Hinzu kommt eine hohe Erwartungshaltung in bezug auf eine idealere, harmonische und konfliktfreie Partnerschaft.³³⁰

Für Scheidungskinder ist die Stieffamilie einerseits ein unbestreitbarer Vorteil, da sich das familiäre Gefüge durch Legalisierung nach außen wieder festigt und stabilisiert. Andererseits warten auf betroffene Kinder jedoch qualitative wie quantitative Umorientierungen durch komplexere und kompliziertere Familienstrukturen als in der Erstfamilie, so daß auch von ihnen zusätzlich Probleme bewältigt werden müssen.³³¹

Die Verwandtschaftsbeziehungen werden durch ausgeweitete Verwandtschaftsnetzwerke undurchsichtiger³³² und heben den „Konstruktionscharakter der Familie“³³³ hervor.

(... Fortsetzung)

³²⁶ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 37.

³²⁷ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 181.

³²⁸ Vgl. Burkart, G. 1997, S. 103 f.

³²⁹ Bauers, B.: Psychische Folgen von Trennung und Scheidung für Kinder, in: Menne, K. u.a. (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim und München 1997², S. 55.

³³⁰ Vgl. Menne, K. u.a. (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim und München 1997², S. 12.

³³¹ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 185.

³³² Vgl. Beck, U. in: Beck, U., Ziegler, U.E. 1997, S. 115.

³³³ Hettlage, R. 1998², S. 187.

Stiefkinder kommen aus einer Ursprungsfamilie, die biologische Eltern und Geschwister umfaßte. Durch die Wiederverheiratung eines geschiedenen Elternteils lebt das Stiefkind nun mit einem biologischen Elternteil und einem Stiefelter zusammen. Biologische und soziale Elternschaft existieren also nebeneinander. Aufgrund des Sorgerechts der Mutter handelt es sich meist um Stiefvater-Familien.³³⁴ „Trotz der Familienrechtsreform haben Stiefeltern nur minimale Rechte.“³³⁵

Die komplizierteste Konstellation erreicht die Stieffamilie durch eigenen Nachwuchs. Eifersucht kann das Familienklima verschlechtern. Konkurrierende Gefühle³³⁶, geteilte Liebe, geteilte Zuwendung und Fürsorge der Eltern durch Stief- und Halbgeschwister können insgesamt zu einer „gruppendynamisch schwer zu bewältigenden Familiensituation“³³⁷ beitragen. Neben den unterschiedlichen Kombinationen der Stieffamilie kann noch eine neue Familie des geschiedenen zweiten biologischen Elternteils existieren.³³⁸

Beck-Gernsheim findet für das komplexere familiäre Beziehungsgefüge Bezeichnungen wie Patchworkfamilie, Fortsetzungsfamilie, Mehrelternfamilie³³⁹, Wechselfamilie, Vielfamilie. All das sind Bezeichnungen, die nicht so negativ besetzt sind wie Stieffamilie. Zu bedenken gibt sie jedoch, daß auf die Fortsetzungsfamilie ein erneutes Scheidungsrisiko mit einer weiteren Scheidung und einer weiteren Wiederverheiratung folgen kann.³⁴⁰

Insgesamt sind die innerfamiliären Belastungen infolge vielfältig veränderter, neuer Familienstrukturen in Stieffamilien, besonders im Hinblick auf aggressives Sozialverhalten der Kinder im Familien- wie im Schulbereich nicht zu unterschätzen.

³³⁴ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 185.

³³⁵ Lache, A. in: stern, Nr. 22/2000, S. 50.

³³⁶ Vgl. Beck-Gernsheim, E.: Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen. München 1998, S. 18, 52.

³³⁷ Kraul, D. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 101.

³³⁸ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 185, 222.

³³⁹ Vgl. Beck-Gernsheim, E. 1998, S. 48.

2.4 Zusammenfassung

Da das Konzept dieser Forschungsarbeit darauf ausgerichtet ist, im sozialen Erklärungsprozeß für Schülergewalt die Ursache nicht nur innerhalb des Schulbereichs zu suchen, wurden bisher neben gesamtgesellschaftlichen Veränderungen durch Individualisierung die Differenzierungs- bzw. Pluralisierungstendenzen des äußeren Familiensystems hinterfragt. Resümierend wird festgestellt, daß sich durch die Optimierungsmöglichkeiten elterlicher Individualisierungsambitionen die familialen Lebensformen und damit die primäre Sozialisationsumwelt stärker verändern können, so daß für Kinder und Jugendliche kein Mangel an zusätzlichen neuen Belastungsfaktoren zu herrschen scheint.

Die beschriebenen Befunde aus dem familialen Bereich verweisen durch „zunehmende Normalisierung von Scheidung und Wiederverheiratung“³⁴¹ darauf, daß extrem realisierte Individualisierungschancen beider Elternteile oder eines Elternteils sich bei Kindern und Jugendlichen sehr wohl in vermehrten Aggressionsreaktionen zeigen können, so daß im Zusammenwirken mit schulischen Rahmenbedingungen letztlich Begünstigungen gewaltförmiger Schülerhandlungen vorstellbar sind.

Bei allen individualisierten Familienformen ist eindeutig die Elterngeneration insofern im Vorteil, als sie ihre Selbstverwirklichungsinteressen durch größere Handlungsfreiheiten unabhängig von den Wünschen der Kinder, die noch nicht die absolute Wahlfreiheit haben, auch durch- und umsetzen kann.

Aus der Kinderperspektive bestehen Erwartungen nach stabilen familialen Beziehungen und sozialer Geborgenheit, so daß die Bedürfnisse der aktiv

(... Fortsetzung)

³⁴⁰ Vgl. Beck-Gernsheim, E. 1998, S. 18.

³⁴¹ Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 267.

handelnden Eltern und der passiv mitbetroffenen Kinder heute immer weiter und extremer auseinanderklaffen.

Jedoch ist prinzipiell zu berücksichtigen, daß Kinder die volle Unabhängigkeit mit erweiterten Individualisierungsmöglichkeiten erst nach Vollendung ihres 18. Lebensjahres erreichen, wenn sie auch finanziell unabhängig werden und nicht mehr im elterlichen Haushalt leben. Solange Eltern für ihre Kinder in der vollen Verantwortung stehen, müssen sich Kinder den realisierten individualisierten Familiengegebenheiten anpassen.

Es ist wohl schwierig, beim Wechsel der Familienform die Individualisierungsvorteile der Eltern gegen Risiken und langfristige Folgeprobleme der Kinder abzuwägen. Auch Helltage stellt fest, wie wenig der elterliche Anspruch auf Selbsterfüllung mit der umfassenden Verantwortung für Kinder in Einklang gebracht werden kann.³⁴²

Sind also Eltern die Gewinner und Kinder die Verlierer der familialen Individualisierung? Im weitesten Sinn müssen Kinder jedenfalls eine vermehrte familiäre Instabilität und eine vermehrte eigene soziale und emotionale Desintegration innerhalb ihrer Familie ertragen. Auch wenn ihre spannungsreichere komplexere, kompliziertere, anforderungsreichere und unübersichtlichere³⁴³ kindliche Lebenswelt für sie oft nur halbwegs zufriedenstellend ist, müssen sie lernen, damit zu leben.

Strukturelle familiäre Veränderungen können bei Kindern auch noch über einen längeren Zeitraum zu Überforderungen und Unzufriedenheiten führen, so daß die Neigung der Kinder zu aggressiven Äußerungen aller Art schließlich stärker zunehmen kann.

Beck-Gernsheim gibt mit Recht zu bedenken, daß alle Problemfaktoren in der Realität manche Turbulenzen erzeugen dürften.³⁴⁴ Einen wichtigen Ge-

³⁴² Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 211.

³⁴³ Vgl. Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Bd. 1. Opladen 2000.

³⁴⁴ Vgl. Beck-Gernsheim, E. 1998, S. 53.

genpol dazu dürften nach wie vor Liebe, gemeinsam gestaltete Zeit, Geborgenheit, Gespräche und Verständnis seitens der Eltern bieten.

Letztlich ist das Aufwachsen für Kinder derzeit weder in der traditionellen Familie noch in den wählbaren neuen individualisierten Familienformen einfacher geworden, so daß die Tendenz zu Kausalitäten mit Schülergewalt insgesamt gegeben erscheint.

3. Individualisierungstendenzen im innerfamilialen Bereich in bezug auf veränderte primärsozialisatorische Rahmenbedingungen – mikrosoziologische personale Ebene –

Wie in den Analysen zu den äußeren familialen Konturen offenkundig wurde, ist die Pluralisierung der Familienformen im Vergleich zur traditionellen Familienstruktur kontrastreich und für Kinder nicht unproblematisch. Inwiefern kann der Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen dadurch negativ beeinflusst werden? Hier ist im mikrosozialen Bereich die personale Ebene anzusprechen.

Der Trend zur Individualisierung zeigt sich nicht nur in der Veränderung der äußeren Familiengestalt, Individualisierung findet auch als innerfamilialer Prozeß, der das Binnenverhältnis der Familienmitglieder tendenziell verändert, statt.³⁴⁵

Die Auffassung vom Familienleben gewinnt neue, individualistisch geprägte Konturen, das gilt sowohl für alle neuen Familienformen (Stieffamilie, Ein-Eltern-Familie, nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern) als auch für die 'Normalfamilie'. Im Hinblick auf die Primärsozialisation begünstigen an Individualisierung und Emanzipation orientierte Eltern Tendenzen offener,

antiautoritärer, demokratischer Umgangsweisen. Die Frage ist, ob Herausforderungen einer individualisierten sozialen Umwelt, die jeweils individuell auch von Kindern bewältigt werden müssen, mit aggressiven Handlungsweisen und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern bzw. Schülern in Verbindung gebracht werden können.

Forschungsziel der folgenden Analysen ist deshalb, die heutigen, individualisierten, innerfamilialen Kontextbedingungen für das Aufwachsen von Kindern zu ermitteln, um schließlich Auskunft zu erhalten über neue problematische Sozialisationstendenzen mit eventuellen Rückwirkungen auf Schülergewalt. Worauf sich für Kinder die weitreichenden sozialen Veränderungen im innerfamilialen Bereich beziehen können, soll in den folgenden Ausführungen konkretisiert werden. Im Blickpunkt steht dabei der gesamte Primärsozialisationsbereich mit neuen familialen Interaktionsmustern und individualisierten elterlichen Erziehungspraktiken. Das Grundmuster der in unserer Gesellschaft vorherrschenden Kleinfamilie ist das Vater-Mutter-Kind-Verhältnis. Deshalb beschäftigt sich das nächste Kapitel gleich am Anfang mit Veränderungen in diesem Basisbereich.

3.1 Demokratisierte Eltern-Kind-Beziehungen

Neben der äußeren familialen Struktur spielen vor allem soziale Beziehungsqualitäten zwischen Eltern und Kindern eine zentrale Rolle.³⁴⁶

Obwohl sich die neue Qualität im individualisierten familialen Zusammenleben von Eltern und Kindern sowohl auf die neuen Familienformen als auch auf noch traditionell strukturierte Familien bezieht, soll diesbezüglich auf die neuen Familienformen noch separat eingegangen werden.

(... Fortsetzung)

³⁴⁵ Vgl. Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 123.

³⁴⁶ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 62.

In bezug auf die traditionelle Familie bilden die Eheleute den Kern der Vater-Mutter-Kind-Lebensgemeinschaft, die nicht nur biologische, wirtschaftliche und rechtliche Aspekte umfaßt, sondern auch das grundlegende geistig-seelische und emotionale zwischenmenschliche Beziehungsgefüge der Eheleute und ihrer Kinder.³⁴⁷

Während früher die Beziehung zu den Kindern aufgrund Existenznot eher sachlich und ökonomisch war, ist heute die gefühlsbezogene Zuwendung zu den Kindern selbstverständlich und hat sich zunehmend auch auf die Vater-Kind-Beziehung ausgedehnt. Durch Geburtenreduktion mit Abnahme von Mehrkinderfamilien sind Kinder heute, insbesondere auch durch das fehlende Geschwister-Subsystem, in stärkerem Maße nur noch auf die Eltern fixiert.³⁴⁸

In den letzten Jahrzehnten haben sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Eltern-Kind-Beziehungen dahingehend verändert, daß durch die Vorgaben der Moderne der materielle Wert der Kinder für die Eltern im Gegensatz zu früher an Bedeutung verloren hat und die Eltern stattdessen bei ihrem Wunsch nach Kindern immer mehr Selbstentfaltungsinteressen verfolgen. Diese völlig neue Eltern-Kind-Basis hat die familiäre Stellung des Kindes gestärkt und zu einer Kindzentrierung³⁴⁹ geführt, die in hohem Maße durch Emotionalität und Intimität bestimmt ist.³⁵⁰

Neben der vollen sozial-emotionalen Integration der Kinder kann es aber infolge von elterlichem Zeitmangel heute vermehrt zu einem Freikaufen von emotionalen Zuwendungen und damit zu materialisierten Beziehungen und verdeckten wie offenen emotionalen Desintegrationspotentialen kommen.³⁵¹

Die Umgangsweisen zwischen Eltern und Kind lassen sich heute nicht mehr als autoritär charakterisieren. Das führt dazu, daß sich im Sinne des indivi-

³⁴⁷ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 20.

³⁴⁸ Vgl. Nave-Herz, R. in: Menne, K. u.a. (Hrsg.) 1997², S. 30-35.

³⁴⁹ Vgl. Nave-Herz 1997, S. 60.

³⁵⁰ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 53.

dualisierungsprozesses außer den autoritären Strukturen zunehmend mehr die Formen familialer sozialer Kontrolle abschwächen.³⁵² Da zudem die Grundeinstellung des demokratischen familialen Beziehungskonzeptes die Gleichwertigkeit aller Familienmitglieder betont, gilt das nicht nur zwischen den Elternteilen, sondern auch weitgehend für die Eltern-Kind-Beziehung.³⁵³ Damit steigen aber auch Ansprüche und Anforderungen an die Qualität heutiger Elternschaft. Beruf, Freizeit, komplizierte Zeitpläne, finanzielle Aspekte, divergierende Interessen aller Familienmitglieder sind von modernen Eltern zu bewältigen und verlangen hohen physischen und psychischen Aufwand. Da bleibt es nicht aus, daß Kinder von ihren zunehmend überforderten Eltern zur Selbständigkeit angehalten werden.³⁵⁴ Trotz einiger gegenläufiger Tendenzen schätzt Burkart heutige Eltern-Kind-Bindungen insgesamt aber enger ein als früher,³⁵⁵ so daß Kinder und Jugendliche ihre Eltern heute weitgehend als Partner erleben.³⁵⁶

3.2 Ehescheidung und neue Tendenzen im Eltern-Kind-Verhältnis

Infolge Ehescheidung kann es durch gravierende Veränderungen in den familialen Konstellationen im Eltern-Kind-Verhältnis zu besonderen Risiken für gewaltförmige Reaktionen der Kinder und Jugendlichen mit Auswirkungen auf Schülergewalt kommen. Insbesondere für Kinder und Jugendliche ist es nicht unwesentlich, ob sie „... von verheirateten oder unverheirateten Paaren,

(... Fortsetzung)

³⁵¹ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 62.

³⁵² Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 41.

³⁵³ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 158 f.

³⁵⁴ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zehnter Kinder- und Jugendbericht 1998. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Drucksache 13/11368. Bonn 1998, S. 297.

³⁵⁵ Vgl. Burkart, G. 1997, S. 287.

³⁵⁶ Vgl. Deutsche Shell (Hrsg.) 2000, S. 14.

vom leiblichen Vater oder vom aktuellen Lebensabschnittspartner der Mutter großgezogen werden ...“.³⁵⁷

Stabile Beziehungen der Kinder zum leiblichen Vater und zur leiblichen Mutter, die in der Primärsozialisation für Kinder eine herausragende Rolle spielen, fehlen nach Ehescheidungen. Es kommt zu einer Aufteilung in eine Vater- und eine Mutterbeziehung. Meist wird die nun wichtigste Beziehung zur Mutter immer enger. Aber die aus dem Vaterverlust resultierenden Enttäuschungen mit aggressiven Regungen richten sich trotzdem – direkt oder indirekt – gegen die Mutter.³⁵⁸

Bei Alleinerziehenden kommt noch hinzu, daß sie infolge der meist fehlenden engen partnerschaftlichen Bindungen extrem stark auf das Kind fixiert sind und dem Nachwuchs einen noch höheren Stellenwert in bezug auf Sinnstiftung und Lebenserfüllung beimessen.³⁵⁹

Hettlage setzt sich kritisch mit Stieffamilien und deren Komplikationen durch gelockerte Eltern-Kind-Bindungen auseinander. Seiner Ansicht nach ersetzt die Stiefelternrolle in Ermangelung voller Verantwortung und voller Rechte nicht die biologische Elternrolle und wird deswegen von den in die Ehe mitgebrachten Kindern auch nur auf freundschaftlicher Basis akzeptiert. Außerdem wirken sich Besuchsregelungen mit schwierigen Zeitdispositionen und den ständigen Vergleichsmöglichkeiten zwischen Lebensstilen der Alltags- und der Wochenend-Stieffamilie erschwerend auf die Eltern-Kind-Beziehungen aus.³⁶⁰

Äußere wie innere Familienkonstellationen können auch durch Vernachlässigung der Kinder die Beziehungsqualität unter den Familienmitgliedern so weit absinken lassen, daß es vermehrt Anlässe für Konfliktsituationen im

³⁵⁷ Deutsche Shell (Hrsg.) 2000, S. 92.

³⁵⁸ Vgl. Bauers, B. in: Menne, K. u.a. (Hrsg.) 1997², S. 54-57.

³⁵⁹ Vgl. Peuckert, R. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 312-314.

³⁶⁰ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 190.

Eltern-Kind-Verhältnis geben kann.³⁶¹ Insgesamt dürfte somit eine „... ungünstige Sozialisations- bzw. Erziehungserfahrung im Elternhaus ...“³⁶² mitbestimmend sein für Schülergewalt.

3.3 Sozialisation und Erziehung in der durch Individualisierungseinflüsse veränderten Kindheit

Nachdem bei der Ursachensuche für aggressive Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen in der Schule bisher im innerfamiliären Bereich tendenzielle Veränderungen durch Individualisierung des Eltern-Kind-Verhältnisses aufgezeigt wurden, sollen nun diesbezüglich relevante Zusammenhänge von Sozialisation und Erziehung in der veränderten Kindheit näher erforscht werden.

3.3.1 Sozialisation, Primärsozialisation, Sekundärsozialisation

Da die Primärsozialisation im Kontext des vorliegenden Forschungskonzepts eine wichtige Begrifflichkeit darstellt, soll zunächst Grundsätzliches zur Sozialisation gesagt werden.

Prozesse der Sozialisation umfassen entsprechend der biologischen Lebenslauffolge des Menschen, die primär, sekundäre und tertiäre Sozialisation.³⁶³

Um in dem von der Gesellschaft gesetzten Rahmen eigenverantwortlich handeln zu können, wird der Mensch durch Internalisierung soziokultureller Werte und sozialer Rollen in ein sozialisiertes Wesen umgeformt.³⁶⁴ Durch die Umformung des von Natur aus frei geborenen Menschen zum 'homo so-

³⁶¹ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a.: 1998³, S. 62.

³⁶² Deutsche Shell (Hrsg.) 2000, S. 92.

³⁶³ Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 805.

ciologicus‘ nimmt die Entfremdung in bezug auf die ursprüngliche menschliche Intention zu.³⁶⁵

Tillmann weist darauf hin, daß Sozialisation keine einseitige passive Prägung der Persönlichkeit durch die soziale Umwelt ist, sondern im Spannungsverhältnis der gesellschaftlichen Anforderungen als Prozeß der aktiven individuellen Gestaltungsfähigkeit und Subjektentwicklung zu verstehen ist.³⁶⁶

Kinder werden ohne Wahlfreiheit in eine bestimmte Familie und deren Umfeldbedingungen hineingeboren.³⁶⁷ Die Sozialisationsfaktoren der Kernfamilie (Bildung, Lebensstil, materielles, soziales und kulturelles Kapital) prägen das Selbst des Kindes³⁶⁸ und beeinflussen entscheidend die soziale Grundpersönlichkeit des Individuums.³⁶⁹

Stabile familiäre Rahmenbedingungen mit festen Bezugspersonen sind für eine positive Sozialisationsentwicklung der Kinder, die ihre Lebenswelt in früher Kindheit noch vorwiegend subjektiv und emotional erfahren, Voraussetzung.³⁷⁰ Das ist besonders von Interesse im Zusammenhang mit den zuvor in dieser Forschungsarbeit analysierten Pluralisierungstendenzen der äußeren familialen Struktur und vermuteten Verbindungen zu Schülergewalt.

Da sich der Prozeß der Sozialisation kontinuierlich durch das gesamte Leben fortsetzt³⁷¹, folgt im Lebenslauf der Kinder auf die familiäre Grundstrukturierung der kindlichen Persönlichkeit die außerfamiliäre sekundäre Sozialisationsphase, in der das bereits primär sozialisierte Individuum in neue Teilbe-

(... Fortsetzung)

³⁶⁴ Vgl. Bauman, Z.: Vom Nutzen der Soziologie. Frankfurt am Main 2000, S. 48.

³⁶⁵ Vgl. Dahrendorf, R.: Homo sociologicus. Köln und Opladen 1959, S. 38, 58.

³⁶⁶ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 13.

³⁶⁷ Vgl. Bauman, Z. 2000, S. 54.

³⁶⁸ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 34.

³⁶⁹ Vgl. Erikson, E.H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1992¹¹.

³⁷⁰ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 34.

³⁷¹ Vgl. Bauman, Z. 2000, S. 52.

reiche der Gesellschaft eingewiesen wird.³⁷² Gegenüber den Internalisierungen der Primärsozialisation bleiben die Prozesse der Sekundärsozialisation jedoch weniger fest im Bewußtsein des Individuums verankert.³⁷³

Ab dem dritten Lebensjahr besuchen die Kinder zunächst den Kindergarten. Obwohl es nicht unerheblich ist, daß Kinder parallel zur familialen Erziehung in außerfamilialen institutionellen Einrichtungen des Elementarbereichs sozialisiert werden und damit ein fortschreitender Einfluß des Staates auf die Erziehung der Kinder gegeben ist³⁷⁴, soll im Rahmen dieser Forschungsarbeit darauf nicht weiter eingegangen werden. Nach der relativ kurzen Kindergartenphase setzt ab dem 6. Lebensjahr die längere Schulzeitphase ein. Obwohl die Grundstruktur der Sekundärsozialisation in der Schule möglichst der Primärsozialisation entsprechen sollte, um gravierende Brüche im Sozialisationsverlauf der Kinder zu vermeiden³⁷⁵, sind aber gerade diese notwendigen Voraussetzungen heute immer weniger gegeben. Im Kapitel Schule wird auf wichtige Aspekte der schulischen Sozialisation und daraus resultierende Auswirkungen im Hinblick auf Schüलगewalt noch näher eingegangen.

3.3.2 Familiäre Erziehung gestern und heute

Da Staat und Gesellschaft die Rahmenbedingungen für die familiäre Erziehung der Kinder stellen³⁷⁶, ist elterliche Erziehung gegenwärtig in Individualisierungstendenzen eingebunden.

In diesem Teil der Forschungsarbeit soll ermittelt werden, inwiefern aus einem derzeit individualisierten elterlichen Erziehungsstil schüलगewaltbegünstigende Veränderungen resultieren können.

³⁷² Vgl. Berger, P.L., Luckmann, Th. 1997, S. 141.

³⁷³ Vgl. ebenda, S. 145.

³⁷⁴ Vgl. Deutsche Shell (Hrsg.) 2000, S. 92.

³⁷⁵ Vgl. Berger, P.L., Luckmann, Th. 1997, S. 141.

³⁷⁶ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 10.

3.3.2.1 Der traditionelle Erziehungsbegriff

„Erziehung als bewußte und geplante Beeinflussung der Heranwachsenden durch Erwachsene wird als Teil (als Unterkategorie) des Sozialisationsprozesses gesehen (...).“³⁷⁷

Das natürliche Erziehungsrecht mit natürlichen Pflichten (GG 1 Art. 6 (1) der Bundesrepublik Deutschland) liegt bei den Eltern. Erziehungsziele der Vormoderne waren Ordnung, Sauberkeit, Gehorsam, Höflichkeit, Fleiß. Kinder lernten weitgehend am Vorbild der Erwachsenen und wirkten in der Gemeinschaft der Großfamilie mit, so daß Erziehungs- und Bildungsaufgaben in zahlreichen Bereichen des sozialen Alltagslebens mitvollzogen wurden und sich Individualebene und Kollektivebene durchdringen konnten. Seit der im 19. Jahrhundert beginnenden pädagogischen Epoche orientierte sich das aufkommende Bürgertum weitgehend an dem Erziehungsverhalten der herrschenden aristokratischen Oberschicht. Die Aufklärung mit ihrer Anerkennung auch des kindlichen Individuums beeinflusste den Veränderungsprozeß zu einer eigenständigen Kindheitsphase. Bildung galt als Weg zur Mündigkeit und Pädagogisierung als Bezeichnung für institutionelle Erziehungsfunktionen und Erziehungseinrichtungen. Seitdem außer Familie auch institutionalisierte Erziehungsprozesse in anderen Gesellschaftsbereichen (Religion, Schule) die Handlungen Heranwachsender mitformten, wurden die Grenzen zwischen Sozialisation, Erziehung und Bildung immer fließender.³⁷⁸

3.3.2.2 Familiäre Erziehung in der Postmoderne

Trotz Kindergarten, Schule und Gleichaltrigengruppe ist die Familie für Kinder und Jugendliche heute immer noch der zentrale Ort für die Vermittlung von Wertorientierungen und sozialen Verhaltensweisen.

³⁷⁷ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 15.

³⁷⁸ Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 646 f.

Da nach dem Mißbrauch von Autorität, Pflichtbewußtsein und Disziplin in der Nazi-Diktatur heute niemand wieder autoritäre Strukturen möchte und sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für eine gelingende Erziehung durch fortschreitende Individualisierungstendenzen und eine damit verbundene Tendenz zur Enttraditionalisierung³⁷⁹ der familialen Erziehung wesentlich verändert haben, ist die familiale Erziehungssituation heute schwieriger denn je. Inwiefern kann daraus eine Problematik erwachsen, die in den schulischen Interaktionsbereich hineinwirkt und zur Verstärkung von Schülergewaltbereitschaft beiträgt?

Im Vergleich zu früheren Generationen erfahren Heranwachsende tendenziell heute mehr Freiheiten und Selbständigkeiten. Laut Recherchen von Hettlage ist durch Vernachlässigung der familialen Erziehung ein „offener, ja diffus unsicherer Verhaltensraum entstanden, der mehr Freiheiten, aber auch Unklarheiten und widersprüchliche Anweisungen enthält, nicht zuletzt auch erhebliche Risiken, der, wie es jetzt heißt, ‚Eigenverantwortung‘ fordert (...)“.³⁸⁰

In dem Maße, in dem die heutige Familie infolge von Individualisierungstendenzen an Sozialisationskraft und emotionaler Unterstützung verliert³⁸¹ und die Eltern sich immer mehr aus der Erziehungsverantwortung zurückziehen, entsteht durch „Abnahme bzw. Wandel der elterlichen Autorität“³⁸² ein Erziehungsvakuum, das den Kindern und Jugendlichen als ‚Entscheidungsmacht‘ zuwächst.³⁸³

Namhafte zeitgenössische Autoren verweisen auf einen kontrastreichen Wandel von einer harten autoritären Erziehung (Züchtigung, Respekt,

³⁷⁹ Vgl. Beck, U. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 55.

³⁸⁰ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 103 f.; sowie: Beck-Gernsheim, E.: Vom ‚Dasein für andere‘ zum Anspruch auf ein Stück ‚eigenes Leben‘. Individualisierungsprozesse im weiblichen Zusammenhang, in: Soziale Welt 34, 1983, S. 327.

³⁸¹ Vgl. Heitmeyer, W. in Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 47.

³⁸² Fuchs, M. u.a. 1996, S. 310.

³⁸³ Vgl. Beck, U.: Jugend als Form und Avantgarde des eigenen Lebens, in: Beck, U., Ziegler, U.E.: eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1997, S. 105.

Pflichterfüllung, Befehl, Gehorsam, Geboten, Verboten) hin zu antiautoritären Tendenzen mit freiem Willen, Selbständigkeit und Gleichheit schon in der frühen Kindheit.³⁸⁴

Das heute gesetzlich verbürgte Recht der Kinder auf gewaltfreie Erziehung öffnet durch Einschränkung der elterlichen Erziehungsgewalt den Weg zur Reduzierung physischer elterlicher Strafpraktiken zugunsten vernunftbetonter Kommunikationsformen zwischen Eltern und Kindern.

Obwohl die eigenen Ansprüche und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen unter Individualisierungseinflüssen immer früher und immer mehr respektiert werden und Kindern zunehmend mehr Rechte als gleichberechtigte familiäre Partner mit eigener Meinung zugebilligt werden³⁸⁵, ist doch zu bedenken, daß Kinder entwicklungsbedingt erst lernen müssen, selbständig auszuwählen, sich selbst zu kontrollieren, Verantwortung für eigene Entscheidungen zu übernehmen³⁸⁶ und die Identitätsbalance im Alltag immer neu zu organisieren.

3.3.2.2.1 Erziehungsstile in der Postmoderne

Im Laufe der Zeit führten dynamisch fortschreitende Individualisierungstendenzen dazu, daß der autoritäre elterliche Erziehungsstil von zunehmend mehr Eltern in ein individuelles Mischungsverhältnis aus individualisierten und traditionellen Erziehungspraktiken umgewandelt wurde.³⁸⁷

Bei Peuckert³⁸⁸ ist nachzulesen, welche unterschiedlichen Erziehungsstile heute anzutreffen sind:

³⁸⁴ Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 61 f.; sowie auch: Hettlage, R. 1998², S. 43 f.

³⁸⁵ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 252.

³⁸⁶ Vgl. Bauman, Z. 2000, S. 43, S. 47.

³⁸⁷ Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 61.

- Paradoxer Erziehungsstil (Forderungen ohne emotionalen Rückhalt)	14 %
- gleichgültiger Erziehungsstil (keine Forderungen, kein emotionaler Rückhalt)	22 %
- naiver Erziehungsstil (emotionaler Rückhalt ohne Forderungen, auch Laisser-faire)	33 %
- reifer Erziehungsstil (Forderungen mit emotionalem Rückhalt)	31 %

Da die Entstehung von Gewalt vor allem durch gleichgültige und paradoxe elterliche Erziehungspraktiken begünstigt werden kann, läßt sich gewaltförmiges Verhalten von Kindern und Jugendlichen als „klare Reaktion auf einen unklaren Erziehungsstil“ interpretieren, während emotionale Unterstützung und klare Regelanweisungen der Eltern eher auf eine Gewaltprävention hindeuten.³⁸⁹

Vor allem die Verbindung „Wertediffusion und Diskrepanzerfahrungen“³⁹⁰ aufgrund von inkonsistentem Erziehungsverhalten mit „familialen Instabilitäten und Diskontinuitäten“ oder elterlichen Konflikten kann zu problematischen Verhaltensauffälligkeiten bei Heranwachsenden führen.³⁹¹

Laut Recherchen von Holtappels bestehen auch zwischen gewaltförmigen Verhaltensweisen einer stark angewachsenen Minderheit von Schülern und einem strengen restriktiven familialen Erziehungsstil deutliche Zusammenhänge.³⁹²

(... Fortsetzung)

³⁸⁸ Vgl. Peuckert, R. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 313, 316.

³⁸⁹ Vgl. Collmann, B.: Familie: Gewalttätiges Verhalten Jugendlicher – eine klare Reaktion auf unklare Erziehung?, in: Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 315.

³⁹⁰ Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 33.

³⁹¹ Vgl. Peuckert, R. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 318, 321.

³⁹² Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 38.

Aber auch außerfamiliale Kinderbetreuung im Kindergarten oder in der Ganztagschule, die u.a. aus Gründen der Entlastung von der Erziehungskrise von den Eltern oft gerne präferiert wird, kann einer US-Langzeitstudie zufolge eindeutige Zusammenhänge zwischen langen Fremdbetreuungszeiten und Aggressivität der Kinder bewirken.³⁹³

Insgesamt ist jedoch zu bedenken, daß vor allem zu wenig Liebe und zu viel Freiheit Vorbedingungen für ein heute stark ausgeprägtes aggressives Reaktionsmuster der Schüler sind.³⁹⁴

3.3.2.2 Erziehungsunsicherheiten der Eltern

Individualisierung hat die Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern und damit auch den Erziehungsstil und das Erziehungsziel stark verändert.

Da das familiäre Gemeinschaftsleben Individualisierung für Kinder nicht unterdrücken soll, ist durch liberalere Umgangsmuster für Eltern alles anforderungsreicher, komplizierter und zeitintensiver geworden.³⁹⁵

Olweus gibt zu bedenken, daß heute „feste Grenzen gegenüber inakzeptablen Verhaltensweisen“³⁹⁶ fehlen. Infolge des Drucks zur Neuorientierung durch Wandlungen der kulturellen Norm³⁹⁷ wächst in der Gegenwartsgesellschaft der Druck, daß Eltern sich um optimale Bedingungen des Aufwachsens für das Kind bemühen.³⁹⁸ Da aber durch fortschreitende Individualisierungstendenzen feste Orientierungsmaßstäbe fehlen, erhöhen sich die elterlichen Erziehungsversäumnisse, Erziehungsfehler und Erziehungsunsicherheiten. Wie Hettlage referiert, resignieren viele Eltern heute vor der übergro-

³⁹³ Vgl. Gaschke, S.: Die Elternkatastrophe, in: DIE ZEIT, Nr. 18, 56. Jg., 26.04.01, S. 1.

³⁹⁴ Vgl. Olweus, D. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg) 1999², S. 290.

³⁹⁵ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 60.

³⁹⁶ Olweus, D. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 294.

³⁹⁷ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 57.

³⁹⁸ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 149.

ßen Erziehungsverantwortung und versuchen, aufgrund zunehmender Erziehungsunfähigkeit der Übernahme von Verantwortung zu entkommen, „indem sie Konfrontationen mit dem Kind vermeiden und sich von der Aufgabe der Disziplinierung und der Charakterbildung zurückziehen.“ Besonders Jugendliche versuchen, diese Lücke zu schließen und einen Ausgleich durch Halt in der Gleichaltrigengruppe zu finden.³⁹⁹

3.3.2.3 Verhandlungsstrategie als moderner Erziehungsstil

Im Rahmen der familialen Erziehung gewinnt unter fortschreitenden Individualisierungseinflüssen heute die Verhandlungsstrategie an Bedeutung. Inwiefern können in diesem Kontext möglicherweise neue Schwachstellen in der Primärsozialisation entstehen, die in Verbindung gebracht werden können mit gewaltförmigen Schülerverhaltensweisen?

3.3.2.3.1 Merkmale der Verhandlungsstrategie

Was ist unter Verhandlungsstrategie im Kontext von Individualisierung eigentlich zu verstehen? Entsprechend dem Demokratieverständnis wird über die Verhandlungsstrategie eine möglichst vollkommene Gleichheit aller Individuen in der Gesellschaft und ein Abbau von Autoritäten angestrebt.⁴⁰⁰ Begründet wird die Notwendigkeit frei gestaltbarer Abstimmungsmodi in Verhandlungsprozessen mit der zunehmenden Auflösung von Sicherheiten, Traditionen und Werten in unserer Gegenwartsgesellschaft.⁴⁰¹ Unter Verhandeln ist ein längerer Prozeß mit gemeinsamen Erörterungen, Argumenten, wechselseitiger Darlegung von Perspektiven, Interpretationen und

³⁹⁹ Vgl. Hettlage, R. 1998², S. 101.

⁴⁰⁰ Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 166.

⁴⁰¹ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 70; sowie auch: Hettlage, R. 1998², S. 236.

sprachlich anspruchsvollem Interagieren auf der Basis reflektierten Wissens zu verstehen.⁴⁰²

Der aktive und selbständige Prozeß des Kompromißaushandelns und Ausdiskutierens von friedlichen verbalen Konfliktlösungen erfordert im demokratischen Sinn für eine sachlich geführte vernunftbetonte, zeit- und energieaufwendige Streitkultur sprachliche wie kommunikative Kompetenzen⁴⁰³, die der Vermeidung physischer Gewaltformen dienen.

Unter Individualisierungsbedingungen sind jedoch durch Ausweitung individueller Freiheitsspielräume und pluralisierter Wertvorstellungen Verständigungsverluste einzukalkulieren.⁴⁰⁴

Da vermehrt subjektive Aspekte und weniger objektives Denken den „kommunikativ-reflexiven Prozeß“⁴⁰⁵ der Verhandlungsstrategie bestimmen, könnte jeder irgendwie Recht haben.

3.3.2.3.2 Verhandlungsstrategie als neue Erziehungspraxis

Obwohl die Verhandlungsstrategie je nach Bildungsgrad der Eltern unterschiedlich praktiziert wird⁴⁰⁶, gewinnt sie insgesamt als Sozialisationsinstrument zunehmend an Bedeutung.⁴⁰⁷ Als hoch individualisierte Form des familialen Miteinanders hat das Prinzip des Aushandelns in der Primärsozialisation schon zu erheblichen Veränderungen beigetragen.⁴⁰⁸

Einerseits nehmen Zwänge und Normen ab, die eine individualisierte Sozialisation einengen könnten, andererseits werden aber durch Freisetzungsprom-

⁴⁰² Vgl. Obiditsch, F.: Einführung in die Soziologie der Erziehung. Villingen-Schwenningen 1975, S. 172.

⁴⁰³ Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 62 f.

⁴⁰⁴ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 66.

⁴⁰⁵ Nave-Herz, R. 1997, S. 62.

⁴⁰⁶ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 67 f.

⁴⁰⁷ Vgl. Berger, P.L., Luckmann, Th. 1997, S. 144.

zesse in einer individualisierten Gesellschaft erhöhte Eigenaktivitäten auch von Kindern und Jugendlichen gefordert⁴⁰⁹, da anstehende Konfliktlösungen ohne Rückgriff auf traditionelle Vorbilder stets aufs Neue ausgehandelt werden müssen.⁴¹⁰ Über die Grundregeln für das offene und individuelle partnerschaftliche Eltern-Kind-Gespräch⁴¹¹ werden dem Kind gleichzeitig die pluralisierten Werte in ihrer Relativität und weitgehenden Unverbindlichkeit vermittelt.⁴¹² Verhandlungsstrategie beinhaltet auch, daß sich unter Zugrundelegung des individualistischen Maßstabes für alle gleichberechtigten familialen Verhandlungspartner die Verständigungs- und Umgangsformen zwischen Eltern und Kindern ändern und die Eltern gegenüber ihren Kindern Konflikt- und Autoritätsvermeidungen anstreben.⁴¹³

Obwohl diese notwendige neue Verständigungsform des Aushandelns zwischen Eltern und Kindern hohe Anforderungen besonders an Kinder stellt⁴¹⁴ und Kompetenzen der autonomen kindlichen Lebensgestaltung durch reflektive Lernprozesse erst erworben werden müssen, Kriterien für Argumente eher subjektiv-emotional und die Berechenbarkeit von Folgen Kindern noch höchst unklar sind, geschieht das Aushandeln für Heranwachsende nicht auf freiwilliger Basis; es ist zur allgemeinen kulturellen Norm geworden.⁴¹⁵

(... Fortsetzung)

⁴⁰⁸ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 267-271.

⁴⁰⁹ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 42.

⁴¹⁰ Vgl. ebenda, S. 34.

⁴¹¹ Vgl. Beck, U.: Demokratisierung der Familie, in: Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997, S. 216.

⁴¹² Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 66.

⁴¹³ Vgl. Hurrelmann, K.: Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim/Basel 1990, S. 4.

⁴¹⁴ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 225.

⁴¹⁵ Vgl. ebenda, S. 267-271.

3.3.2.3.3 Intrafamiliale Belastungen durch Verhandlungsstrategie

Aufgrund von Individualisierungsambivalenzen gibt es besonders in familialen Umbruchsituationen und in neuen Familienkonstellationen neben neuen Chancen auch neue Probleme, so daß mit der zunehmenden Notwendigkeit situationsbezogenen Aushandelns ein „Familienkonferenzstil“⁴¹⁶ und eine Erhöhung des intrafamilialen Konfliktpotentials einhergehen, was sich für die Familienbeziehungen keineswegs entlastend, sondern eher belastend auswirken kann.

Daß die familiale Verhandlungsstrategie durch neue Freiheiten für Kinder nicht einer gewissen Problematik entbehrt, zeigt sich daran, daß früher im familialen Alltagsablauf auf routinemäßig eingespielte Regeln zurückgegriffen werden konnte, während heute aufgrund stärker differierender Einstellungen und Interessen zwischen Eltern und Kindern in täglicher Kleinarbeit auf vielen Gebieten abgestimmt, ausgehandelt und ausbalanciert werden muß⁴¹⁷, obwohl erschwerenderweise die Kriterien für die Entscheidungen immer subjektiver und immer uneinheitlicher geworden sind.⁴¹⁸ Selbst die Nichtentscheidung verflüchtigt sich durch die Entscheidung zur Nichtentscheidung.

„Daher das Nervende, Wundscheuernde, endlos Lästige – und die entsprechenden Abwehr-Aggressionen dagegen. (...) Nachdenken, Überlegen, Planen, Abstimmen, Aushandeln, Festlegen, Widerrufen, und alles fängt wieder von vorne an.“⁴¹⁹

⁴¹⁶ Hettlage, R. 1998², S. 252.

⁴¹⁷ Vgl. Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg) 1994, S. 123-134.

⁴¹⁸ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 66.

⁴¹⁹ Beck, U., Beck-Gernsheim, E. in: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) 1994, S. 17, 18.

3.3.2.3.4 Verhandlungsstrategie und Konsequenzen für Kinder

Der neue auf Aushandeln ausgerichtete elterliche Erziehungsstil bringt oft nicht nur große Herausforderungen, sondern für Kinder auch Überforderungen mit sich.

Im Sinne ihres Demokratieverständnisses wünschen Eltern zwar die Partnerschaft zwischen Eltern und Kind, aber in der Realität hat eine absolut gleichrangige Beziehung zwischen Eltern und Heranwachsenden allein schon alters- und entwicklungsbedingt deutliche Grenzen.⁴²⁰

Kinder und Jugendliche sind durch ein noch reduziertes Sprachvermögen bei verbalen Auseinandersetzungen mit Eltern eher die unterlegenen Schwächeren.⁴²¹ Sie verlieren durch das Fehlen klarer elterlicher Grenzsetzungen oft die Orientierung⁴²², so daß das Argumentieren und Aushandeln für sie zum wortreichen „fast spielerischen Austesten von Grenzen“⁴²³ wird.

Aus der Perspektive von Kindern ist das permanente Aushandeln mit Dauerstreß verbunden. Vor allem wenn verbale Möglichkeiten und Kompromisse ausgereizt sind und Heranwachsende ihre Ohnmacht gegenüber den elterlichen Argumentationsmöglichkeiten erkennen, können sie durch Überforderungen schnell anfällig werden für aggressives Sozialverhalten.

Nave-Herz referiert über Befunde einer qualitativen Studie, nach denen Kinder auf den „verbalen Overkill an Vernunftargumenten mit Abwehr“ und Affektausbrüchen reagieren, weil sie aus ihrer Sicht die elterliche Verhandlungsstrategie durch die „elterliche Definitionsmacht“ subjektiv als Pseudo-verhandlung erleben.⁴²⁴

⁴²⁰ Vgl. Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1996, S. 139 f.

⁴²¹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 67 f.

⁴²² Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 65.

⁴²³ Beck, U. in: Beck, U. (Hrsg.) 1997, S. 215.

⁴²⁴ Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 63.

Insgesamt fällt auf, daß heute im Zusammenhang mit der Primärsozialisation eine komplizierte Beziehungsarbeit aus der individualisierten Erwachsenenwelt nur allzu sorglos schon auf Kinder und Jugendliche übertragen wird. Da die beschriebenen Praktiken der Verhandlungsstrategie sich eher im kleinen familialen Bereich als im großen schulischen Interaktionsbereich praktizieren lassen und Frustrationserlebnisse begünstigen, sind sie bei den Ursachen für Schülergewalt mit ins Kalkül zu ziehen.

3.4 Individualisierte Persönlichkeitsstrukturen und veränderter Sozialcharakter bei Einzelkindern

Im Blickpunkt dieses Teils der vorliegenden Forschungsarbeit stehen Individualisierungstendenzen, die Veränderungsprozesse für die Herausbildung neuer sozialer Eigenschaften vorwiegend bei Einzelkindern bewirken und möglicherweise gewaltförmiges Schülersozialverhalten begünstigen können.

Da sich die frühere Großfamilie heute zur kleinen Kernfamilie reduziert hat⁴²⁵, haben zunehmend mehr Familien nur noch ein Kind, auf das sich alle elterlichen Hoffnungen und Anstrengungen konzentrieren. Hinzu kommt, daß durch das „geschwisterlose Aufwachsen“⁴²⁶ die familialen Beziehungen zwischen Eltern und Kind enger geworden sind und das Einzelkind vermehrt in den Mittelpunkt des familialen Lebens rückt.⁴²⁷

Einige namhafte Autoren referieren, daß es durch Zentrierung von Vater und Mutter auf lediglich ein Kind konkurrierende und rivalisierende geschwisterliche Sozialerfahrungen wie in einer altersgemischten Geschwistergemeinschaft (verbale Streitereien, aggressive physische Auseinandersetzungen, Gerechtigkeitsabwägungen zwischen Recht und Unrecht) nicht gibt. Andererseits fehlt dem Einzelkind besonders in Konfliktsituationen mit den Eltern

⁴²⁵ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 41.

⁴²⁶ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 64.

aber auch das psychisch unterstützende Geschwistersubsystem. Durch die Summierung von sozialen Mangelerfahrungen kann sich bei Einzelkindern keine Streitkultur und auch keine Vorbereitung auf ein sozialverträgliches gesellschaftliches Ein- und Unterordnen entwickeln. Auch die vermehrten Neigungen verwöhnter Einzelkinder zu egoistischem, unfolgsamem, reizbarem, renitentem, ja sogar streitanfälligem und damit problematischem Sozialverhalten läßt sich aus den sozialen Mangelerfahrungen von Einzelkindern ableiten.⁴²⁸

Insgesamt können soziale Erfahrungsdefizite und stärkere Selbstbewußtseinsausprägungen, die aus der Perspektive des Einzelkindes gewiß kein Nachteil sind, jedoch im schulischen Kontext ein Einlenken im Konfliktfall erschweren und zu einem negativen Sozialverhalten in der größeren Gleichaltrigengruppe der Schulklasse beitragen.

3.5 Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der Familie

Wie die vorangegangenen Ausführungen dokumentieren, wirken in das familiäre Netzwerk im Kontext externer gesamtgesellschaftlicher Einflußgrößen von Modernisierung und Individualisierung vielfältige soziale Außen- und Binnenstrukturveränderungen hinein. In diesem Teil der Forschungsarbeit soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern familieninterne Gewalterfahrungen mit Schülergewalt zusammenhängen können.

Unter vordemokratischen autoritären Lebensbedingungen wurde die strafende elterliche Gewalt von den geltenden Erziehungsnormen gedeckt.

Da Kinder selbst unter heutigen Individualisierungsbedingungen mit dem gewaltförmigen Umgang sozialer Konflikte und Probleme in der Herkunftsfamilie

(... Fortsetzung)

⁴²⁷ Vgl. Nave-Herz, R. 1997, S. 26 f.

familie⁴²⁹ entweder durch selbst erfahrene oder nur beobachtete Gewalterfahrungen zwischen den beiden Elternteilen oder zwischen Eltern und Kindern konfrontiert werden⁴³⁰, wird ein Gewalttransfer auf das soziale Schülerinteraktionsfeld begünstigt.⁴³¹

Heitmeyer geht davon aus, daß sich hinter den Fassaden äußerer familialer Intaktheit oft Verluste sozial-emotionaler familialer Beziehungsqualitäten mit selbstwertverletzenden Umgangsweisen verbergen, die zu gewalthaltigen Selbstdurchsetzungsformen anstacheln können. Das kann dazu führen, daß die meiste Gewalt auch heute immer noch in der Familie erfahren und gelernt wird.⁴³²

Kindliche Gewalterfahrungen in Form von körperlichen Züchtigungen werden in Verbindung gebracht mit einem restriktiven elterlichen Erziehungsstil, der durch einen niedrigen elterlichen Bildungsstand oder die väterliche Erwerbslosigkeit, mit der der soziale Abstieg der ganzen Familie zusammenhängen kann, begünstigt erscheinen.⁴³³

Da Gewalt in der Familie für betroffene Kinder und Jugendliche psychische Belastungen zur Folge hat und meist wiederum Gewaltreaktionen auslöst, erhöht häufige elterliche Gewaltausübung die Wahrscheinlichkeit gewaltförmeriger Verhaltensweisen der Kinder in außerfamilialen Interaktionszusam-

(... Fortsetzung)

⁴²⁸ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 205; sowie: Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 64; sowie auch: Nave-Herz, R. 1997, S. 68.

⁴²⁹ Vgl. Holler-Nowitzki, B.: Wird Gewalt in die Schule hineingetragen? – schulische Gewalt und außerschulischer Sozialisationskontext, in: Tillmann, K.-J. u.a.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München 2000², S. 154.

⁴³⁰ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 38.

⁴³¹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 366.

⁴³² Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 62.

⁴³³ Vgl. Holler-Nowitzki, B. in: Tillmann, K.-H. u.a. 2000², S. 164 f.

menhängen⁴³⁴ und laut Recherchen von Holler-Nowitzki auch die Prägung für die „Übernahme von Opfer- wie Täterrollen“. ⁴³⁵

Gewisse Risikofaktoren für intrafamiliale Gewalt sind – laut Fuchs u.a. – in der Familienstruktur aber bereits angelegt. Prinzipiell ist davon auszugehen, daß Familie durch das privatisierte, interne, intime, kontinuierliche Zusammenleben zweier unterschiedlicher Geschlechter und Generationen schon immer zur Gewaltanfälligkeit neigte, daß aber heute intrafamiliale gewaltförmige Auseinandersetzungen noch verstärkt begünstigt werden durch fortschreitende Individualisierungseinflüsse im Familienbereich. Mit dem familialen Kollektiv vertragen sich ohnehin wenig individuell gestaltete und zunehmend individualisierte Autonomiebestrebungen, zunehmende Auflösung der Eltern-Kind-Statusgrenzen, liberalere Erziehungspraktiken und komplexere und instabile pluralisierte Familienstrukturen. Greifen außerdem demokratische, partnerschaftliche Umgangsweisen bei sozialen familialen Konflikten nicht mehr, werden autoritäre und gewaltförmige Strukturen favorisiert. Gelingt es einem individualisierten Individuum nicht, in der Familiengruppe seine eigenen Vorstellungen gegen den Rest der Familie durchzusetzen, kann es vor allem bei Vätern schneller zu gewaltförmigen verbalen und non-verbalen Verhaltensweisen kommen.

Eltern-Kind-Gewalterfahrungen können bei Kindern einen Prozeß initiieren, in dem Kinder die gewaltförmigen elterlichen Verhaltensweisen als erfolgreich anzusehende Konfliktbewältigungsstrategie übernehmen, so daß sie ihrerseits zu Tätern aggressiver Handlungen (Kind-Eltern-Gewalt) werden können.

Hauptschüler und ausländische Schüler machen vergleichsweise öfter die Erfahrung familialer gewalttätiger Handlungen gegen sie oder gegen ihre Mutter. Väterliches Sanktionsverhalten beeinflusst vor allem die Gewaltbereitschaft von Jungen. Durch unterschiedliche Ressourcen und individuelle rea-

⁴³⁴ Vgl. Olweus, D. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 290.

litätsverarbeitende Problem- und Konfliktlösungsstrategien und unterschiedliche situative Faktoren muß es jedoch nicht zwangsläufig zu aggressiven sozialen Bewältigungsmustern bei Kindern und Jugendlichen kommen.⁴³⁶

Wie in einer Broschüre des Bundesministeriums nachzulesen ist, können sich Eltern gegenwärtig sowieso nicht mehr auf ein gewohnheitsrechtlich anerkanntes Züchtigungsrecht mit kontinuierlichen Strafpraktiken, die das Selbstwertgefühl der Kinder beeinträchtigen, berufen. Durch ein im Juli 2000 vom Bundestag verabschiedetes Gesetz, das sich an dem Persönlichkeitsrecht des Kindes orientiert, sind körperliche und seelische Sanktionen, die heute durch Individualisierungseinflüsse vermehrt auf elterliche Scheidungsphasen zurückgeführt werden, geächtet worden (Änderung § 1631 Abs. 2 BGB).⁴³⁷

Dadurch, daß das Zusammenleben in der Familie durch diese staatliche Maßnahme zunehmend verrechtlicht wird, dürften Verunsicherungen im Erziehungsalltag vieler Eltern vorerst nicht gerade geringer geworden sein.

Insgesamt bestätigt sich durch die Ausführungen in diesem Teil der Nachforschungen der Eindruck, daß Schülergewalt von familialen Gewalterfahrungen stärker beeinflußt werden kann.

3.6 Zusammenfassung

Die Ausgangsfrage dieses Familienkapitels war, inwiefern eine individualisierte Primärsozialisation zu aggressiven Aktionen bzw. Reaktionen Heranwachsender im schulischen Bereich beitragen kann. Da der gesellschaftliche

(... Fortsetzung)

⁴³⁵ Holler-Nowitzki, B. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 154.

⁴³⁶ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 201 ff., 231.

⁴³⁷ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Mehr Respekt vor Kindern. Informationsbroschüre zur gewaltfreien Erziehung. Berlin, November 2000, S. 5.

Teilbereich Familie in Kausalzusammenhängen mit dem gesamtgesellschaftlichen Individualisierungsprozeß verbunden ist, wurden einige durch Individualisierung wesentlich veränderte familiäre Sozialisationsbedingungen bzw. Risikokonstellationen für Schülergewalt analysiert. Dabei wurden Begleiterscheinungen von eigentlich begrüßenswerten familialen Individualisierungstendenzen im Hinblick auf eine neue soziale Konflikthanfälligkeit von Kindern und Jugendlichen erkennbar, die insgesamt gewalthaltiges Schüler-sozialverhalten begünstigen können.

Die festgestellte Erhöhung des alltäglichen Entscheidungs- und Handlungsspielraumes der Kinder und Jugendlichen bedeutet einerseits mehr Autonomie. Andererseits ergeben sich durch individualisierte familiäre Strukturen und individualisierte Erziehungspraktiken komplexere familiäre Sozialisationsbedingungen. So sind Kinder und Jugendliche heute durch die schwindende 'Sozialisationskraft'⁴³⁸ der Familie und die von Eltern erwartete kindliche Eigenverantwortung vermehrt auf sich selber verwiesen.

Da die aufgezeigten Schwachstellen in der individualisierten Primärsozialisation für immer mehr Kinder Überforderungen mit sich bringen können, lassen sich die zunehmenden gewaltförmigen Schüleräußerungen auch als Schreien nach haltversprechenden Grenzen und nach klaren Familienstrukturen interpretieren.

Holtappels bezieht sich auf weitere Autoren, die bei der heute zunehmenden Wahrscheinlichkeit gewaltförmiger Schülerproblemlösungstechniken auf die Wichtigkeit der relativen Gradhöhe unsicherer und labiler individualisierter Primärsozialisationsbedingungen verweisen.⁴³⁹

⁴³⁸ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 47.

⁴³⁹ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 33; sowie: Tippelt, R.: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim 1990; sowie auch: Tillmann, K.-J.: Gewalt in der Schule – Situationsanalyse und Handlungsperspektiven, in: Neue Sammlung 1995, 35. Jg., Heft 2, S. 89-104.

Resümierend scheint sich meine Annahme, daß derzeit gesteigerte Schüleraggressivitäten eine mögliche Reaktionsform Heranwachsender auf eine insgesamt individualisierte Primärsozialisation sein könnten, verdichtet bzw. weitestgehend bestätigt zu haben.

Angesichts dessen, daß aber soziale Veränderungen durch fortschreitende Individualisierungstendenzen im Familienbereich neben den gesamtgesellschaftlichen Ausgangsfaktoren nur ein weiterer Mosaikstein für die Erklärung von Schülergewalt sein können, sollen im nächsten Kapitel schulspezifische Einflußfaktoren in die soziale Ursachensuche für gewaltförmige Schülerhandlungen einbezogen werden.

C Der Bereich Schule im sozialen Ursachengefüge des Schülergewaltphänomens

1. Äußere und innere schulspezifische Struktureinflüsse auf gewaltförmige Schülerhandlungen – mesosozilogische Ebene –

Zu den in den vorangegangenen Kapiteln geschilderten Ambivalenzen der gesamtgesellschaftlichen und familialen Individualisierungsprozesse mit veränderten Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen kommen noch Rahmenbedingungen aus dem schulischen Bereich.

Da Schülergewalt im Handlungskontext schulspezifischer Situationen und Interaktionen des Lernortes Schule auftritt⁴⁴⁰, steht nun die Frage an, inwiefern durch mehrebenenanalytische Vernetzungen schulexterner Individualisierungsdeterminanten mit schulstrukturellen Bedingungen im sozialen Handlungsbereich Schule sich eine negative Bündelung im Hinblick auf gewaltförmiges Schülersozialverhalten ergeben kann und welche schulischen Risikofaktoren für das komplexe soziale Ursachengefüge des Schülergewaltphänomens relevant sind.

Wird trotz nicht zu ignorierender schulexterner Einflüsse auf individualisierte und problematische Lebens- bzw. Sozialisationsbedingungen der betroffenen Schüler die schülergewaltbegünstigende Problematik nicht nur von au-

⁴⁴⁰ Vgl. Holtappels, H.G. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 31.

ßen in die Schule hineingetragen?⁴⁴¹ Darauf richtet sich das Forschungsinteresse des folgenden Teils dieser Untersuchung.

1.1 Schule als gesellschaftliches Teilsystem

1.1.1 Die Institution Schule

Um den schulischen Bedingungsrahmen zu gewaltförmigem Schülerverhalten abzustecken, steht zunächst einmal der Zentralbegriff Institution im Blickfeld.

Nach den bei Tillmann zu findenden diesbezüglichen Erläuterungen sind in entwickelten Industriegesellschaften spezielle gesellschaftliche Aufgaben von den Institutionen Familie und Kirche auf politisch-staatlich kontrollierte institutionelle Einrichtungen, die mit einem bürokratisch organisierten und einem materiellen Apparat (Gebäude etc.) ausgestattet sind, übergegangen. Qualifiziertes Personal hat für verschiedene gesellschaftliche Bereiche (z.B. im Erziehungswesen) vorgegebene Funktionen arbeitsteilig zu erfüllen.⁴⁴²

Wie alle institutionellen gesellschaftlichen Teilbereiche hat auch die Schule zentrale bestandswichtige Aufgaben für die Gesellschaft dauerhaft und regelmäßig in vorgegebener Weise nach Gesetzen, staatlichen Erlassen und Schulrecht, das durch die Kulturhoheit der einzelnen deutschen Bundesländer in gewissen Bereichen abweichen kann, zu erfüllen.

Über die staatlich beaufsichtigte Schule, die unser herrschendes politisches System garantieren soll, funktioniert eine Integration der heranwachsenden Schülergeneration in unsere bestehende demokratische Gesellschaft. Einerseits vergibt die Institution Schule durch entscheidende Selektionsleistungen

⁴⁴¹ Vgl. Meier, U.: Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule, in: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 238.

⁴⁴² Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 109.

im Lernbereich Chancen für zukünftige gesellschaftliche Rollen, wirkt zudem als spezialisierte Sozialisationsinstanz entlastend für Schülerindividuen und gibt Sicherheit, andererseits schränkt sie Kinder und Jugendliche durch Formen sozialer Kontrolle und Autoritätsansprüche, die individualisierte Schülerindividuen als lästig und unterdrückend ansehen, stark ein.⁴⁴³

Obwohl der außerfamiliale, gesetzlich garantierte schulische Bildungsanspruch allen Kindern Chancengleichheit bietet⁴⁴⁴, ist damit aber auch eine auf zehn Jahre ausgedehnte schulgeldfreie Schulpflicht verbunden, die keineswegs auf einem freiwilligen Entschluß von Schülern und Eltern basiert. Trotz zunehmender außerschulischer Individualisierungseinflüsse, die schon früh von den Kindern und Jugendlichen Eigenverantwortlichkeiten und Selbständigkeiten fordern, bringen die großen Anteile einer verschulten Zeit⁴⁴⁵ keine Unabhängigkeit der Schüler weder im schulischen noch im familialen Bereich.

All das macht deutlich, daß Schule weniger von Schülerbedürfnissen als vielmehr von Interessen der Institution Schule, die sich im Hinblick auf Individualisierungstendenzen „gegen Wandlungsprozesse ihrer Umwelt als relativ widerstandsfähig“⁴⁴⁶ erweisen, geprägt ist und sich dadurch Dimensionen von individuellem Zwang und indirekter schulischer Gewalt eröffnen.

1.1.2 Die Krise der traditionellen Schule

Was trägt zur Krise der traditionellen Schule und damit letztendlich zur Begünstigung von Schülergewalt bei? In diesem Zusammenhang sollen sowohl einige Veränderungen im Lernbereich als auch im schulischen Sozialisationsbereich grob analysiert werden.

⁴⁴³ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 110.

⁴⁴⁴ Vgl. Obiditsch, F. 1975, S. 216.

⁴⁴⁵ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 21 u. 366.

⁴⁴⁶ Obiditsch, F. 1975, S. 191.

Die Gefahr eines Bedeutungsverlustes von Schule liegt in der zunehmend unkalkulierbar gewordenen Verwertbarkeit von schulischen Bildungsabschlüssen für den beruflichen Einstieg bzw. Aufstieg.⁴⁴⁷

Auch die für Schüler im Hinblick auf die zukünftige gesellschaftliche Berufsrolle dominante schulische Wissensvermittlung, die der Schule bisher auch aus Sicht der Schüler ihre Berechtigung und Autorität verlieh, wird heute beeinträchtigt durch eine ständige Flut von neuen aktuellen Erkenntnissen und überholt den schulischen Erkenntnisstand immer schneller. Außerdem ist Schule heute grundsätzlich nicht mehr die alleinige Vermittlungsinstanz von Wissen.

Auf Drängen der Arbeitswelt werden seit dem Jahr 2000 durch Bereitstellung von Computern für Grundschulen und Internetzugängen für Schulen des Sekundarbereichs die Schüler arbeitsmarktgerechter ausgebildet.⁴⁴⁸

Schulmodellprojekte zeigen, daß Gymnasiasten das Internet selbständig für ihre Abiturvorbereitungen nutzen. Dabei zieht sich die Lehrperson aus der Wissensvermittlung zurück und hat nur noch eine beratende Funktion.

Diese partiellen Bedeutungsverluste der schulischen Wissensvermittlung begünstigen zunehmend eine Sinn- und Existenzkrise der traditionellen herkömmlichen Schule⁴⁴⁹ und lassen indirekte Einflüsse auf die neue Dimension von Schülergewalt vermuten.

Hinzu kommt, daß Individualisierungseinflüsse das traditionelle Rollenbild des Lehrers verändern, da er gesellschaftlich absolut anerkannte Werte, Normen, Denk- und Verhaltensmuster für Handlungsorientierungen der Schüler nicht mehr vermitteln kann. Das was der Lehrer „als Minimum zivili-

⁴⁴⁷ Vgl. Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission 'Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 13.

⁴⁴⁸ Vgl. Schönert, U.: Schulen im Netz. Die deutschen Lehranstalten haben das Internet jahrelang verschlafen – doch jetzt sind sie drin, in: DIE ZEIT, Nr. 2 vom 04.01.2001, S. 49.

⁴⁴⁹ Vgl. Brater, M.: Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung, in: Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997, S. 156.

sierter Umfangsformen“⁴⁵⁰ bei seinen Schülern durchsetzen möchte, gerät unter Individualisierungsbedingungen mit demokratischen Erziehungsidealen ins Wanken.

Dadurch, daß den Schülern aber kaum eindeutige, einheitliche Wertvorstellungen angeboten werden, entstehen Freiräume für abweichende Grundhaltungen.⁴⁵¹

Auf die vielfältigen Schülerverhaltensauffälligkeiten reagieren Lehrer heute oft bemerkenswert unsicher und defensiv, was auch zum Schwinden der Bedeutung der Schule als Sozialisationsinstanz beiträgt. Da sich unter dem fortschreitenden Einfluß von Individualisierungstendenzen die Schule als Erziehungsinstanz zunehmend zurückzieht, können auch weder familiale individualisierungsbedingte, familiale Erziehungsdefizite noch anachronistische Risiken in der Schule erfolgversprechend ausgeglichen werden.⁴⁵²

All diese Veränderungen weisen auf eine allgemein „sinkende Akzeptanz des Lebensraumes Schule bei Schülern“⁴⁵³ hin und bleiben auf das zunehmend problematische Schülerverhalten nicht ohne Auswirkungen.

1.1.3 Bildungsreformen der Schule in der Postmoderne

Inwieweit ist die Schülergewaltentwicklung partiell mit beeinflußt worden durch schulische Reformprozesse, die in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts schon angestoßen wurden?

Angesichts der Eingebundenheit des Schulsystems in neue gesellschaftliche Entwicklungen wurde vor mehr als 30 Jahren durch zeitgemäße Reformbemühungen die Annäherung an Ideale demokratischer Individualisierungsori-

⁴⁵⁰ Brater, M. in: Beck, U. (Hrsg.) 1997, S. 157.

⁴⁵¹ Vgl. Weinreich, J.P. 1987, S. 101.

⁴⁵² Vgl. Brater, M. in: Beck, U. (Hrsg.) 1997, S. 158.

⁴⁵³ Fuchs, M. u.a. 1996, S. 311.

entierungen angestrebt und ansatzweise durch Modernisierungsschübe sowohl im innerschulischen Bereich als auch im äußeren strukturellen Bereich der Schule realisiert.

Insgesamt jedoch vermochte die damals begeisterte Aufbruchstimmung für intensive schulische Reformbemühungen zur Überwindung eines hierarchischen Bildungssystems und bestimmter struktureller Schulprobleme – auch aufgrund ausbleibender deutlicher Investitionsschübe – das Schulsystem nicht nachhaltig genug zu verändern.

Bei Klemm u.a. fand ich Erklärungen, die für die Schülergewaltentwicklung nicht ohne Belang geblieben sein dürften. Wenn zum einen die Erziehung der Kinder als Anpassung und Bevormundung und als nicht mit der Menschenwürde vereinbar kritisiert wird⁴⁵⁴ und zum anderen im Zusammenhang damit ein Abbau der traditionell-autoritären Lehrerrolle noch zu einem freieren und weniger hierarchischen Umgang zwischen Lehrern und Schülern beiträgt, dürfte das für die Gestaltung des Schulalltags insgesamt nicht unproblematischer geworden sein.⁴⁵⁵

Die zentrale Zielsetzung der inneren Schulreformen betonte die vermehrte Chancengleichheit für alle Schüler, so daß soziale Benachteiligungen im schulischen Bildungsbereich abgebaut werden sollten. Bilanzierend läßt sich für die Zeit seit Bildungsreformbeginn wenn auch keine Beseitigung, so doch eine Verringerung von Ungleichheiten zwischen den Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft sowie ein Abbau von bildungsmäßigen Ungleichheiten⁴⁵⁶ zwischen den Geschlechtern zugunsten der Schülerinnen feststellen.⁴⁵⁷ Insgesamt zeigt sich meines Erachtens jedoch, daß sich die verspro-

⁴⁵⁴ Vgl. Klemm, K., Rolff, H.-G., Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Herausgegeben von der Max-Traeger-Stiftung. Reinbek bei Hamburg 1985, S. 12.

⁴⁵⁵ Vgl. ebenda, S. 76.

⁴⁵⁶ Vgl. ebenda, S. 30.

⁴⁵⁷ Vgl. ebenda, S. 24.

chene Chancengleichheit wohl eher auf den Start der Schullaufbahn der Schüler als auf das Schulziel bezieht.

Wachsende demokratische Ansprüche in allen Lebensbereichen begründeten auch das Anstreben verstärkter Mitwirkungsmöglichkeiten aller schulbeteiligten Personengruppen (Lehrer, Schüler, Eltern).⁴⁵⁸

Die schon seit Reformbeginn vorgeschlagene höhere Selbständigkeit von Einzelschulen mit Kompetenzausweitung des Schulleiters in Personal- und Finanzfragen ist erst heute verstärkt in Nordrhein-Westfalen in der Diskussion und befindet sich im Schuljahr 2002/2003 mit Modellprojekten in einer ersten Anlaufphase.⁴⁵⁹

Die äußere Struktur des Schulwesens veränderte sich durch die Einführung der Gesamtschule, die der Überwindung der tradierten Dreigliedrigkeit der Sekundarstufe I dienen sollte.⁴⁶⁰ In der Mehrheit der Bundesländer wurde die Gesamtschule zwar zur ergänzenden Schulform, die tradierte Dreigliedrigkeit der Sekundarstufe I konnte sie aber bundesweit bis heute nicht gravierend verdrängen.⁴⁶¹

Seit Reformbeginn findet die Übergangsauslese von der Grundschule zur Realschule und zum Gymnasium in den Erprobungs- bzw. Orientierungsstufen der Klassen 5 und 6 statt. Ein Qualifikationsvermerk auf dem Abschlußzeugnis einer Hauptschule oder einer Realschule realisiert heute mehr Durchlässigkeit im gegliederten Schulsystem und ermöglicht den Übergang in die gymnasiale Oberstufe.

⁴⁵⁸ Vgl. Klemm, K. u.a. 1985, S. 31.

⁴⁵⁹ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 33 u. 65; sowie: Audick, L.: Behler wird für 'Selbständige Schule', in: Ruhr-Nachrichten, Dortmund, 23.08.2001.

⁴⁶⁰ Vgl. Klemm, K. u.a. 1985, S. 63.

⁴⁶¹ Vgl. Klemm, K. u.a. 1985, S. 65.

Dem „Abbau der Trennungslinien“⁴⁶² im gegliederten Schulsystem dient die Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht bis zum vollendeten 16. Lebensjahr (vorher bis zum 14. Lebensjahr).

Das durch Schulreformen veränderte bzw. erweiterte Schulformangebot wird von den Eltern für ihre Kinder entsprechend den neuen Möglichkeiten auch genutzt. Das hat vor allem Konsequenzen für die Entwicklung der Hauptschule, die in der Nachfolge der alten Volksschuloberstufe steht. Bis zum Reformbeginn war die Volksschuloberstufe die am meisten frequentierte allgemeinbildende Schule im gegliederten Schulsystem. Danach setzte bis heute ein länderspezifisch unterschiedlich zunehmender Rückgang der Hauptschul-Schülerzahlen ein. Dadurch verlor die ehemalige Mehrheitschule Hauptschule ihre dominierende Stellung im schulischen Bildungssystem. Stattdessen stellen Realschüler und Gymnasiasten zusammen nun die deutliche Mehrheit.⁴⁶³

Abschließend läßt sich sagen, daß trotz schulischer Demokratisierungs- und Individualisierungstendenzen durch Schulreformen heute das Schulsystem den beteiligten Personengruppen immer noch autoritär und bürokratisch gegenübertritt.⁴⁶⁴

Für den Interpretationsrahmen der Schülergewaltentwicklung ist das nicht unwesentlich.

1.2 Diskontinuitäten zwischen familialer und schulischer Sozialisation – Schuleintrittskrise –

Durch einheitlich durchgängige christliche Werte in der Gesellschaft und autoritäre Erziehungspraktiken in der Familie und in der Schule waren früher

⁴⁶² Klemm, K. u.a. 1985, S. 71.

⁴⁶³ Vgl. ebenda, S. 71.

⁴⁶⁴ Vgl. ebenda, S. 35.

die Kontinuitäten zwischen den beiden unterschiedlichen Sozialisationssebenen weitgehend gegeben.

Seit Beginn der Schulpflicht wurden – wie Tillmann ermittelte – immer schon in gewisser Weise Sozialisationskontinuitäten durch den ersten wichtigen Schritt des Kindes aus der biologischen Bindung und primären Erziehung der Herkunftsfamilie unterbrochen.⁴⁶⁵

Somit gab es diese sensible Nahtstelle zwischen familialer und schulischer Sozialisation, die von „eingelebten zu neuerlebten Formen der Sozialintegration“⁴⁶⁶ führte sowie eine beachtliche Ausweitung des bis dahin überschaubaren kindlichen sozialen Umfeldes, eine rationale, kognitiv-sachliche statt emotionale Ausrichtung, eine neue soziale Rolle als Schulkind, systemimmanente schulorganisatorische Reglementierungen durch die große staatliche Institution Schule schon lange vor der heutigen Schülergewaltproblematik.⁴⁶⁷

Deswegen drängt sich die Frage auf, welche gesellschaftlichen Veränderungen denn heute zu einem schwierigen Sozialverhalten schon bei Erstkläßlern beitragen.

Im Zusammenhang mit Diskontinuitäten zwischen Primär- und Sekundärsozialisation sind heute besonders die fortschreitenden Individualisierungstendenzen in der Familie zu betrachten.

Wie schon aufgezeigt, hat sich die Primärsozialisation der Kinder in vielerlei Hinsicht verändert.

⁴⁶⁵ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 127.

⁴⁶⁶ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 60.

⁴⁶⁷ Vgl. Beck, U. u.a. 1996, S. 93.

Durch Individualisierungseinflüsse kommt es zu neuartigen problematischen Belastungen bei Kindern durch „Zerbrechen der subsidiären Kreise der Sicherheit von Ehe, Familie, Elternschaft“.⁴⁶⁸

Noch wichtiger als Ehescheidungen, Ein-Eltern-Familien, Alleinerziehende, Wiederverheiratungen erscheint jedoch die heute ausgeprägt individualisierte Kindheitsphase in der Familie, so daß die Primärsozialisation der Erstkläßler auf einem antiautoritären und liberalen Erziehungsstil der Eltern beruht. Damit basieren die individuellen Verhaltensweisen und Erfahrungen der Kinder auf: Respektierung der kindlichen Bedürfnisse; altersgemäß zunehmenden Freiheitsspielräumen für eigene Entscheidungen; freier Persönlichkeitsentfaltung; zunehmender kindlicher Selbstbehauptung statt vorherrschender elterlicher Autorität; wachsenden Gleichstellungstendenzen zwischen den beiden Generationen in der Kleinfamilie; Verhandlungsstrategie; Anerkennung der Kinder als ernstzunehmender Partner; Eigenverantwortung und Selbsthilfe. Im öffentlichen schulischen Raum stößt das jedoch für Schulkinder auf Realisierungsprobleme. Eine zu große Kluft zwischen familiärem und schulischem Sozialisationsbereich tut sich heute auf.⁴⁶⁹

Schule als gesellschaftliches Teilsystem hat gegenüber der Sozialisation im Elternhaus eigene Wertmaßstäbe und Handlungserwartungen, die besonders bei Erstkläßlern zu Handlungsunsicherheiten führen können.⁴⁷⁰

Damit wird deutlich, daß das auch heute noch weitgehend autoritär geprägte Schulsystem konträr zu dem außerschulischen, individualisierten Leben der Schulkinder steht. Das führt im schulischen Kontext zu Reibungen mit – im familialen Kontext als selbstverständlich erfahrenen – Individualisierungsinteressen der Kinder.

⁴⁶⁸ Beck, U. u.a. 1996, S. 95.

⁴⁶⁹ Vgl. Obiditsch, F. 1975, S. 191.

⁴⁷⁰ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 42.

Da das Kind trotz Übergang von der Familie in die Schule aber primär in der Familie verankert bleibt⁴⁷¹, brechen Strukturdiskontinuitäten und konkurrierende Positionen zwischen Primärsozialisation und schulischer Sozialisation auf. Diese Bedingungen für die Parallelität der Schulkindrolle und der Rolle des Kindes in der Familie können schulische Problemlagen im Sozialverhalten begünstigen.⁴⁷²

Aus dem mangelnden koordinierten Zusammenwirken der unterschiedlichen Ebenen von Primär- und Sekundärsozialisation können für Schulkinder prinzipiell Verunsicherungen und damit schülergewaltbegünstigende Risiken resultieren, die gewichtige Einflüsse auf das gegenwärtige Schülergewaltphänomen haben können.⁴⁷³

Holtappels spricht im Zusammenhang mit den in der Schule erfahrenen Individualisierungsdiskontinuitäten von „Diskrepanzerfahrungen“⁴⁷⁴, die die Schulkinder individuell verarbeiten müssen.

Bei Heitmeyer sind diesbezüglich Formulierungen zu finden wie: Individualisierungseinbrüche bei den bisher erfahrenen Eigenaktivitäten in der individualisierten Sozialisation⁴⁷⁵, „institutionenabhängige Individuallage“⁴⁷⁶ der Kinder in der Schule und Prozesse der „Entindividualisierung“⁴⁷⁷.

Das Schulkind muß aber die Balance zwischen Anpassung an die familialen und schulischen Gegebenheiten halten.⁴⁷⁸

Da bereits bei Erstklässlern Persönlichkeitsstrukturen weitgehend ausgeprägt sind, zeigen sich im Schulleben besonders deutlich Neben- und Auswirkun-

⁴⁷¹ Vgl. Berger, P.L., Luckmann, Th. 1997, S. 148.

⁴⁷² Vgl. Beck, U. u.a. 1996, S. 93 ff.

⁴⁷³ Vgl. Kraul, D. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 83.

⁴⁷⁴ Holtappels, H.G. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 30.

⁴⁷⁵ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 35.

⁴⁷⁶ Ebenda, S. 40.

⁴⁷⁷ Ebenda, S. 39.

⁴⁷⁸ Vgl. Fuchs, M. u.a. Opladen 1996, S. 312.

gen einer individualisierten Primärsozialisation und Erziehungspraxis der Familie.

Zu unkoordinierten Positionen der unterschiedlichen familialen und schulischen Sozialisationsebenen kommen noch die unterschiedlichen Grade individueller Autonomie der Kinder sowie die heute vermehrt uneinheitlichen Wertvorstellungen der vielen verschiedenen Elternhäuser⁴⁷⁹, aber auch das vorwiegend bei Einzelkindern schwach entwickelte Gemeinschaftsgefühl. Schulische Solidaritätserwartungen im Hinblick auf eine sozialverträgliche Klassengemeinschaft und individualisierte Primärsozialisationserfahrungen lassen sich nur schwer verbinden, so daß Probleme des Miteinanders der Schüler nicht ausbleiben.⁴⁸⁰

Abschließend läßt sich feststellen, daß Schule für Schüler von Anfang an ein Ort ist, der vor allem durch fortschreitende Individualisierungseinflüsse schon zu Beginn der Schullaufbahn soziale Konfliktkonstellationen, die im weiteren Verlauf zu Schülergewalt anwachsen können, begünstigt.

1.3 Schulformstrukturen im Hinblick auf Schülergewalt

Eine zunehmende Schülergewaltproblematik zieht sich zwar durch alle Schulformen, doch gibt es große schulformbezogene Unterschiede⁴⁸¹, so daß pauschale Aussagen zur Schülergewalt kaum möglich erscheinen. Deshalb sollen schulformspezifische Strukturen in die Nachforschungen für Schülergewaltursachen einbezogen werden.⁴⁸²

⁴⁷⁹ Vgl. Weinreich, J.P. 1987, S. 101.

⁴⁸⁰ Vgl. Görner, E.: Die Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls (Soziales Interesse) für die soziale Verantwortung – ein Aspekt der Individualpsychologie Alfred Adlers für die Pädagogik der Gegenwart. Dissertation München 1994, S. 108 u. 118.

⁴⁸¹ Vgl. Holtappels, H.G. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 41.

⁴⁸² Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 308.

Schon die Befunde zu gewaltförmigem Schülerverhalten, die im Teil I der vorliegenden Arbeit ermittelt wurden, verweisen darauf, daß sich innerhalb unseres hierarchisch gegliederten Sekundarschulsystems unterschiedliche Prozesse vollzogen haben müssen.

Fuchs u.a. gehen davon aus, daß – obwohl alle Schüler aller Schulformen sich in der schulischen Sekundärsozialisation befinden – infolge einer bildungsmäßig und sozialen Differenzierung eine ‘Ungleichheitsdimension’ geschaffen würde.⁴⁸³

Auf der Erklärungssuche nach den jeweils unterschiedlichen schulformspezifischen Bedingungen für Schülergewalt weisen vor allem der hierarchische Aufbau und die besonderen Merkmale der Sekundarschulformen den Weg.

Inwiefern kann trotz fortschreitender Individualisierungseinflüsse und Chancengleichheitsversprechungen für alle Schüler heute immer noch eine gesellschaftlich abgestufte Statuszuweisung erfolgen? Inwiefern können damit auch Risiken im Hinblick auf Schülergewaltentwicklung zusammenhängen? Auf eine Beantwortung dieser Frage sind die folgenden Ausführungen angelegt.

1.3.1 Primarstufe

An die Stelle der bis zum Ende der Schulpflichtzeit durchgängigen Volksschule traten 1969 die geteilten Grund- und Hauptschulbereiche.⁴⁸⁴ Bei der Betrachtung unseres heutigen Schulsystems zeigt sich eine deutliche Trennung zwischen Primarbereich und hierarchisch aufgebautem traditionellen Sekundarbereich. Die Schullaufbahn beginnt für alle Kinder eines Jahrgangs in der Grundschule, die die einzige Pflichtschulform im Primarbereich ist. Als Eingangsstufe in das gesamte Bildungssystem umfaßt sie in den meisten

⁴⁸³ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 311.

⁴⁸⁴ Vgl. Rösner, E.: Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik. Frankfurt am Main 1989, S. 23.

Bundesländern die Klassen eins bis vier; bis Klasse 6 ist das die Ausnahme für Berlin, Brandenburg und Niedersachsen.

Schon mit Beginn der Grundschulzeit stehen Schüler unter hohen Leistungserwartungen ihrer Eltern, die den von der Herkunftsfamilie erreichten Status erhöht sehen möchten.⁴⁸⁵

Wenn Schüler dem Anspruchsniveau der Eltern wenig entsprechen können, tragen Leistungsdruck und Streß fast zwangsläufig zur gewaltförmigen Entladung bzw. Abarbeitung von angestautem Frust schon in der Grundschule bei.⁴⁸⁶

Am Ende der vierjährigen Primarstufenzeit steht dann die Entscheidung im Hinblick auf die Wahl der weiterführenden Schulform an.

Nachdem Gewalt in der Schule sich bisher nur auf das Jugendalter bezog und in diesbezüglichen Debatten Grundschulkindern immer weitestgehend ausgeklammert waren, zeigt sich heute bereits in der Primarstufe im Gefolge individualisierter familialer Sozialisation gewaltförmiges Verhalten von Grundschulkindern in Form von massiven Unterrichtsstörungen und sozialunverträglichen Schülerinteraktionen.⁴⁸⁷

Im Zusammenhang mit gewalthaltigen Interaktionen und Rücksichtslosigkeiten im Grundschulalter berichtet Krappmann 1994 über Beobachtungen, die in zwei vierten Klassen einer Grundschule in Berlin durchgeführt wurden. In 407 Szenen wurden physische, psychische, verbale und symbolische Gewalt beobachtet. Körperliche Übergriffe lagen in einem guten Drittel der Szenen vor, „in einem ernsten Zusammenhang standen sie in knapp hundert Szenen. Etwa 20 Szenen enthielten schwere körperliche Auseinandersetzungen“. Die Rücksichtslosigkeiten reichten von „einer zeitweilig und zwischen einzelnen Kindern sich ausbreitenden übelwollenden Grundstimmung,

⁴⁸⁵ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 48.

⁴⁸⁶ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 66.

⁴⁸⁷ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, S. 1 f.

die sich in rüdem Ton, hämischen Bemerkungen und bloßstellenden Herabsetzungen äußert“, bis zu gelegentlichen Tätlichkeiten und brachialer Durchsetzung von Eigeninteressen. Bis 1994 lagen zu diesen Beobachtungen laut Krappmann keine weiteren vergleichbaren interaktionistischen Befunde vor.⁴⁸⁸

Die Problematik gewalthaltigen Schülerverhaltens wird schon aus dem Kindergarten und aus der Familie in die Grundschule hineingetragen.⁴⁸⁹

Tillmann geht davon aus, daß – wie in anderen Schulformen – auch an Grundschulen der alltägliche Kommunikationsstil heute von verbalen Formen aggressiv-gewaltförmigen Handelns geprägt wird.⁴⁹⁰

Obwohl die zuvor geschilderten Schülergewaltphänomene an Grundschulen auch schon beachtlich sind, dürften die Belastungsgrade im Hinblick auf Intensität und Häufigkeit hier meines Erachtens jedoch überwiegend noch hinter diesbezüglichen Vorkommnissen an weiterführenden Schulformen zurückbleiben.

Das bestätigt zum Beispiel partiell Schwind, der berichtet, daß bei seinen Untersuchungen Grundschulhausmeister keine vandalistischen Phänomene feststellten.⁴⁹¹

Es ist davon auszugehen, daß für gewaltförmiges Verhalten von Grundschulern entsprechend der Entwicklungsphase dieser Kinder die gesellschaftliche Reaktion noch in einem relativ weiter gesteckten Toleranzbereich liegt als bei Jugendlichen, deren Handeln schon eher eine Intentionalität unterstellt wird.⁴⁹²

⁴⁸⁸ Vgl. Krappmann, L.: Mißbilligende Aushandlungen – Gewalt und andere Rücksichtslosigkeiten unter Kindern im Grundschulalter, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 14/1994, S. 115.

⁴⁸⁹ Vgl. Krumm, V. in: Holtappels, H.G. u.a. 1999², S. 74 f.

⁴⁹⁰ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 16.

⁴⁹¹ Vgl. Schwind, H.-D. u.a. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 89.

⁴⁹² Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 185.

Da die Forschungen zu Schülergewalt von den meisten Autoren an Sekundarstufen erfolgen und sich fast durchgängig auf Jugendliche der Jahrgangsstufen 5 bis 9 beziehen, gibt es wohl auch so gut wie keine Untersuchungen über Gewalt an Grundschulen.⁴⁹³

1.3.2 Sonderschule

Obwohl Sonderschulen außerhalb des dreigliederten Sekundarbereichs zu betrachten sind, ist diese Schulform im Hinblick auf Schülergewalt doch erwähnenswert.

In Relation zu anderen Schulformen ermittelten Fuchs u.a. an bayerischen Förderschulen ein quantitativ größeres Schülergewaltaufkommen⁴⁹⁴ und auch Holtappels fand die höchsten Belastungen durch Gewalt an Sonderschulen für Lernbehinderte.⁴⁹⁵

Laut Tillmann zeigen viele Studien, daß bei allen physischen Gewaltphänomenen und beim Mitführen von Waffen die Sonderschule für Lernbehinderte an erster Stelle aller Schulformen steht und damit die Hauptschule noch übertrifft.⁴⁹⁶

Das mag damit zusammenhängen, daß Sonderschulen als Sonderformen allgemeinbildender Schulen auch die Funktion von Aussonderung haben, so daß die im Hinblick auf soziale Eingliederung und reduzierte Individualisierungs- und Zukunftschancen benachteiligten Schüler vermehrt zu erhöhter Aggressivität neigen.⁴⁹⁷

⁴⁹³ Vgl. Krumm, V., in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 74.

⁴⁹⁴ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 11.

⁴⁹⁵ Vgl. Holtappels, H.G., Meier, U. in: Die Deutsche Schule, 89/1997, S. 51.

⁴⁹⁶ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Die Deutsche Schule, 89/1997, S. 41.

⁴⁹⁷ Vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon. Bd. 22. 1979, S. 58.

1.3.3 Sekundarstufen I und II im dreigliedrigen Schulsystem und in der Gesamtschule

Die aggressionsfördernden schulischen Belastungen steigen bei weiterführenden Schulformen qualitativ wie quantitativ stärker an. Der dreigliedrige Sekundarbereich baut auf dem eingliedrigen Primarbereich auf. Nach der Grundschulzeit besteht bezüglich der weiterführenden Schulform freie Wahlmöglichkeit zwischen der Gesamtschule und den Schulformen im traditionellen dreigliedrigen Schulsystem. Hauptschule, Realschule und Gymnasium haben unterschiedliche Bildungsziele und sind nicht als gleichwertig zu bezeichnen. Während Hauptschule und Realschule die Zeit der Schulpflicht umfassen, geht die Sekundarstufe II des Gymnasiums darüber hinaus und führt nach drei Jahren zur Hochschulreife. Damit sind auch die mit Individualisierung verbundenen individuellen Freiräume und gesellschaftlichen Chancen von vornherein ungleich verteilt.

Da demokratische Idealwerte den Abbau sozialer Ungleichheit für alle Kinder anstreben, werden unabhängig von der sozialen Stellung der Herkunftsfamilie im Sinne von Startchancengleichheitssicherung leichte Zugangsmöglichkeiten zu den höher bewerteten Bildungsabschlüssen von Realschule und Gymnasium eingeräumt.⁴⁹⁸

Lediglich der individuelle Schüler- bzw. Elternwunsch ist heute maßgebend für die Schulformwahl. Noch in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts waren Aufnahmeprüfungen Voraussetzung für den Besuch von Realschule und Gymnasium. Indem heute gesamtgesellschaftliche Individualisierungstendenzen auf größere Entscheidungsspielräume von Eltern bzw. Schülern transferiert werden, machen sie Freiheitszugewinne auch auf schulischer Ebene für alle Schulkinder eines Jahrgangs gleichermaßen erfahrbar und tragen zu einer gesellschaftlich bewußt angestrebten Nivellierung von Bildungsmöglichkeiten bei.

⁴⁹⁸ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 311.

Obwohl auch heute bei Schülern keine absolut gleichen persönlichen, kognitiven und sozialen Ressourcen gegeben sind, fallen durch individualisierende Effekte der Chancengleichheit die Schranken des beruflichen und sozialen Aufstiegs.⁴⁹⁹

Durch Selbstbestimmung werden Eltern wie Schüler zur Wahrnehmung von Chancengleichheit durch Bildung ermutigt.⁵⁰⁰ Diese historisch beispiellose Chance, Schied des eigenen Glücks sein zu können, müssen Schüler auch nutzen. Chancengleichheit wird den Individuen vom Staat jedoch nicht ganz uneigennützig eingeräumt, denn es gibt auch ein Interesse von Staat und Wirtschaft an bestmöglicher Intelligenzausschöpfung und damit Förderung von Elite.

Das Leistungsprinzip macht letztendlich jedoch jeden Schüler selbst verantwortlich für die Realisierung der ihm eingeräumten Chancen.⁵⁰¹

Durch größere Diskrepanzen zwischen den eigenen sowie den elterlichen Erwartungen und den gemachten Leistungserfahrungen von Schülern erscheinen jedoch soziale Problemlagen begünstigt.

1.3.3.1 Gesamtschule

Da gerade diese Schulform meist eine sehr große Schülerzahl umfaßt, erscheint die Möglichkeit, daß auch die Gesamtschule Austragungsort für Schüलगewalt sein kann, sehr hoch.

Forschungsbefunde, die bei 0 Treffern liegen (s. hierzu Teil I der vorliegenden Arbeit), lassen jedoch nur Spekulationen zu.

Tillmann schätzt die Schüलगewaltbelastung an Gesamtschulen – ähnlich wie bei Realschulen – im mittleren Bereich zwischen den Werten von Haupt-

⁴⁹⁹ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 41.

⁵⁰⁰ Vgl. Obiditsch, F. 1975, S. 299.

schule und Gymnasium ein.⁵⁰² Aufgrund dieser Sachlage sollen die Besonderheiten der Gesamtschulform einmal vorgestellt werden.

In den einzelnen Bundesländern ist die Gesamtschule unterschiedlich häufig (z.B. in Bayern relativ wenig) vertreten. Mit Einführung der seit 1970 angelaufenen Entwicklung dieser neuen Schulform, die laut Tillmann⁵⁰³ bis 1992/93 einen Anteil von 13 % erreichte, bilden in Nordrhein-Westfalen Hauptschule, Realschule und Gymnasium eine organisatorische Einheit. Eine Unterscheidung der verschiedenen Schularten ist in der meist präferierten integrierten Form der Gesamtschule wenig erkennbar. Die Schüler werden in Grund- und Leistungskursen der Pflicht- und Wahlbereiche immer wieder neu gruppiert. Jeder soll optimal gefördert werden. Die Auflösung der festen Klassenverbände ist pädagogisch umstritten. Abschlüsse sind nach dem 10. und 13. Schuljahr vorgesehen. Die zum Teil als Ganztagschulen geführten Gesamtschulen kommen der zunehmenden Berufstätigkeit der Mütter entgegen. Die Gesamtschule zielt ab auf größere Durchlässigkeit für schulische Auf- bzw. Abstiege während der Schullaufbahn und gilt als ein Weg zur besseren Chancengleichheit der Schüler.⁵⁰⁴

Problemschüler von anderen Realschulen oder Gymnasien können aus mangelndem Schülerplatzangebot an Gesamtschulen, das aus einer großen allgemeinen Nachfrage resultiert, meist nicht übernommen werden und werden deshalb an Hauptschulen verwiesen.

Die Gesamtschule ist vorwiegend für die Hauptschule, aber auch in gewisser Weise für die traditionelle Realschule und das traditionelle Gymnasium im

(... Fortsetzung)

⁵⁰¹ Vgl. Hurrelmann, K. 1990, S. 113, 137.

⁵⁰² Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 16.

⁵⁰³ Vgl. Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 149.

⁵⁰⁴ Vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 10, 1974, S. 181 f.; sowie: Hillmann, K.-H. 1994, S. 763.

Hinblick auf Qualität und Quantität der Schülerschaft nicht ohne Folgen geblieben.⁵⁰⁵

Wahrscheinlich auch wegen der Besonderheiten der integrierten Form des Gesamtschulunterrichts gibt es so gut wie keine konkreten empirischen Forschungen über Schülergewalt an Gesamtschulen.

1.3.3.2 Realschule

Der Realschulanteil stieg von 17 % im Jahr 1972 auf 23 % im Schuljahr 1992/93.⁵⁰⁶

29,3 % der Lehrer nehmen bei Befragungen eine Zunahme der Schülergewalt an Realschulen an.⁵⁰⁷

Insgesamt bewegen sich die Häufigkeitswerte zu Schülergewalt an Realschulen in Relation zu Werten an Hauptschulen und Gymnasien laut Tillmann zwischen diesen beiden Polen im mittleren Bereich.⁵⁰⁸

Die Erklärung für Schülergewalt an Realschulen liegt partiell in der hierarchischen Mittelstellung dieser sechsjährigen Schulform, die im schulischen Leistungsniveau insgesamt zwar in Richtung Gymnasium tendiert, die Schüler aber eher auf die mittlere Berufs- und Gesellschaftsebene fixiert.

Einerseits führt die schulische Leistungsselektion besonders in den Erprobungsstufen der beiden Eingangsklassen zur Abgabe von Realschülern an die Hauptschule.

Andererseits bietet heute ein Qualifikationsvermerk im Schulabschlußzeugnis der Realschule Anschlußmöglichkeiten im Sinne von Durchlässigkeit der Bildungsgänge und Chancen zum Übergang auf die gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II), so daß letztendlich immer das Leistungsprinzip

⁵⁰⁵ Vgl. Rösner, E. 1989, S. 108.

⁵⁰⁶ Vgl. Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 149.

⁵⁰⁷ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 74.

⁵⁰⁸ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 16.

nicht nur über schulische, sondern vor allem über soziale Chancen entscheidet.

Holtappels ermittelte, daß aufgrund der allgemein erhöhten Qualitätsanforderungen für Schulabgänger der mittlere Schulabschluß zur Mindestnorm geworden ist und damit im Hinblick auf zukünftige Berufsperspektiven einem Trend zu anspruchsvolleren Schulabschlüssen folgt. Das führt dazu, daß neben Gymnasiasten auch Realschüler die Hauptschüler verdrängen.⁵⁰⁹

Auch Rösner ist der Meinung, daß die Realschule anstelle der Hauptschule für viele Eltern zur Basisausbildung für ihre Kinder geworden ist. Dahinter stehe der „brutale arbeitsmarktpolitische Zwang zum Besuch einer Schule mit höherqualifizierendem Abschlußzeugnis“.⁵¹⁰

1.3.3.3 Gymnasium

Bei Befragungen von Fuchs u.a. nahmen 18,9 % der Lehrer eine Zunahme von Schülergewalt an Gymnasien an.⁵¹¹ Viele Forschungsergebnisse zeigen jedoch, daß das Gymnasium, dessen Schülerschaft meist aus stabileren Elternhäusern kommt, im Vergleich zu Hauptschule und Realschule fast immer die relativ niedrigsten Häufigkeitswerte aufweist.⁵¹² Dies bestätigt auch ein schulformbezogener Zeitvergleich zwischen 1972 und 1995 zwischen Bielefelder und Kasseler Hauptschulen und Gymnasien, der bei Gymnasien eine weit geringere Zunahme von Schülergewaltphänomenen als an Hauptschulen feststellte: z.B. Anstieg auf 4 % bei Schlägereien (Hauptschule 23,5 %), 1,2 % bei Einbrüchen (Hauptschule 13,2 %), 8,4 % bei Entwendung von Gegenständen oder Geld (Hauptschule 16,8 %). Bei Zerstörung und Beschädi-

⁵⁰⁹ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S.35.

⁵¹⁰ Vgl. Rösner, E. 1989, S. 18.

⁵¹¹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 74.

⁵¹² Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 16.

gung fremden Eigentums näherte sich die Quote jedoch mit 14,7 % den Hauptschulanteilen von 17,5 % mehr an.⁵¹³

In unserer stark individualisierten und aufstiegsorientierten Leistungsgesellschaft eröffnet die mit dem Abitur erworbene allgemeine Hochschulreife nach neun Jahren die optimalste Nutzung der politisch und ideologisch eingeräumten Möglichkeiten der Chancengleichheit und damit den „Zugang zu sozialem Prestige“⁵¹⁴. Im Saarland wird ab dem Schuljahr 2001/2002 die Gymnasialzeit auf acht Jahre verkürzt, so daß jeder Schüler, der 2001 in die fünfte Klasse kommt, schon ein Jahr eher das Abitur erreichen kann.⁵¹⁵

Da Schule durch Bildung für „soziale Offenheit statt Gebundenheit an eine Herkunftsgruppe“⁵¹⁶ steht, tendiert die Entwicklung an Gymnasien zu einer erhöhten Nachfrage nach diesem höchsten schulischen Bildungsabschluß. Die erhebliche Zugangsverbreiterung zum Gymnasium hat den Anteil der Gymnasiasten kontinuierlich ansteigen lassen und zu einer Bildungsexpansion geführt. In Nordrhein-Westfalen zum Beispiel stieg der Anteil von 22 % in 1972 auf 32 % im Schuljahr 1992/93.⁵¹⁷

Zugleich beweisen die relativ geringen Schüलगewaltzuwachsrate, daß es Gymnasien offensichtlich verstanden haben, sich von „Problemschülern weitgehend freizuhalten“⁵¹⁸.

Trotz Steigerung der Chancen, über das Abitur nichtmanuelle und leitende Berufspositionen zu erreichen und damit in höherem Maße Nutznießer von Individualisierungsmöglichkeiten zu werden, sehen sich aber auch Gymnasiasten – wenn auch zeitverzögert durch eine nachgeschaltete längere Studienzeit – durch sich global ausdehnenden Wirtschaftsliberalismus und ver-

⁵¹³ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 23.

⁵¹⁴ Obiditsch, F. 1975, S. 219.

⁵¹⁵ Vgl. Thadden, E. von: 'Da waren's nur noch 12'. Schulzeit verkürzen ist gut, ein früher Anfang besser, in: DIE ZEIT, Nr. 33, 9. August 2001, S. 1.

⁵¹⁶ Obiditsch, F. 1975, S. 214.

⁵¹⁷ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 149.

schärfte Konkurrenzsituationen mit gegenwärtig ungünstigeren Arbeitsmarktrealitäten konfrontiert. Damit ist auch ihr Qualifikationsnachweis kein absoluter Garant mehr für eine gewünschte bestimmte Berufskarriere.

Das Leistungsprinzip, das über soziale Chancengleichheit oder Chancungleichheit von Schülern entscheidet, wird von den Gymnasiasten aufgrund ihrer „Zielorientierung“⁵¹⁹ auf den höchsten formellen Leistungsnachweis eher akzeptiert. Kommen Schüler jedoch trotz positiver Lernmotivation und Unterstützung durch günstige familiäre Gegebenheiten an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit, müssen sie besonders während der Erprobungsstufenzeit in den beiden Eingangsklassen damit rechnen, an die Hauptschule abgegeben zu werden.

1.3.3.4 Hauptschule

Warum können sich Modernisierungs- bzw. Individualisierungseffekte besonders für Hauptschüler ungünstig auf ungleiche gesellschaftliche Möglichkeiten auswirken und sich vermehrt in gewaltförmigen reaktiven und aktiven Verhaltensweisen niederschlagen?

Die Hauptschule, die seit 1969⁵²⁰ anstelle der ehemaligen Volksschuloberstufe als organisatorisch selbständige Schule eingeführt worden ist, ist zwar auch eine auf der vierklassigen Primarstufe aufbauende weiterführende Schulform, jedoch eine Pflichtschule und keine Alternativschule wie Realschule und Gymnasium. Sie umfaßt im allgemeinen das fünfte bis zehnte Schuljahr, berechtigt durch einen Qualifikationsvermerk am Ende des zehnten Schuljahres zum Wechsel auf das Gymnasium und ist hinsichtlich der Lernziele weitgehend auf manuelle bzw. körperliche berufliche Tätigkeiten

(... Fortsetzung)

⁵¹⁸ Tillmann, K.-J. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 147 u. 150.

⁵¹⁹ Holtappels, H.G., Hornberg, S. 1997, S. 330.

⁵²⁰ Vgl. Rösner, E. 1989, S. 30.

ausgerichtet. Sind Gesamtschulen eingerichtet, geht die Hauptschule, wie auch die übrigen allgemeinbildenden Schulformen, in ihnen auf.⁵²¹

Der Hauptschule erwuchs in der Gesamtschule eine große Konkurrenz. Das hatte nicht nur schwerwiegende Konsequenzen für das quantitative Schüleraufkommen der Hauptschule, sondern auch für die Zusammensetzung der verbliebenen Schülerschaft⁵²², die statt des möglichen qualifizierten Schulabschlusses meist nur die Schulpflicht erfüllt. Wenn anstelle der Hauptschule die Gesamtschule als Alternative geboten wird, entscheiden sich die meisten Eltern heute lieber für die Gesamtschule.⁵²³ Die Hauptschule ist vielerorts längst zur Restschule geworden und bietet keine wirklichen Chancen für eine attraktive Berufsposition.⁵²⁴ Die „gleichheitshemmende(n) Strukturen“⁵²⁵ der Hauptschule bedeuten letztendlich für Hauptschulabsolventen weitgehend berufliche Chancenlosigkeit und den „Abschied von der Illusion der Gleichwertigkeit und Konkurrenzfähigkeit“⁵²⁶ des Hauptschulabschlusses. Daß den Hauptschulen zunehmend die Schüler ausblieben, führte schon Ende der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts in Nordrhein-Westfalen zu einem Abwärtstrend der Anmeldequoten und zur Schließung oder Zusammenlegung bei mindestens jeder dritten Hauptschule. In Hessen lagen 1987/88 die Anmeldequoten nur noch bei 6 %.⁵²⁷

Durch die prinzipielle Beibehaltung der traditionellen Dreigliederung im Sekundarbereich I hat sich bis heute das Schulsystem grundsätzlich wenig verändert. Insgesamt spiegelt der Sekundarbereich weitestgehend noch immer die enge Verknüpfung mit der Hierarchie unserer Gesellschaft und verschleiert eine Vorabverteilung gesellschaftlicher Rollen und damit eine indirekte

⁵²¹ Vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon. Bd. 11, 1974, S. 514; sowie: ebenda, Bd. 24, 1979, S. 681.

⁵²² Vgl. Rösner, E. 1989, S. 108.

⁵²³ Vgl. Rösner, E. 1989, S. 111.

⁵²⁴ Vgl. Rösner, E. 1989, S. 8, S. 20.

⁵²⁵ Rösner, E. 1989, S. 158.

⁵²⁶ Rösner, E. 1989, S. 21.

⁵²⁷ Vgl. Rösner, E. 1989, S. 10.

Aussperrung vor allem der Hauptschüler von höchsten beruflichen und gesellschaftlichen Positionen.⁵²⁸

Trotz Reformbemühungen der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts erweist sich heute die Hauptschule infolge einer verfehlten Schulpolitik⁵²⁹ als Verlierer⁵³⁰. In der Gewaltbelastung liegen Hauptschulen nach Sonderschulen erst an zweiter Stelle.⁵³¹

Im Vergleich zum Gymnasium verhält sich die Schüलगewaltsituation an Hauptschulen komplementär. Diesbezügliche Forschungsbefunde von Brusten und Hurrelmann⁵³² an Hauptschulen und Gymnasien im Raum Bielefeld, die zwar 1972 noch nicht Gewalt in der Schule im engeren Sinn, sondern abweichendes, aggressives Schüलerverhalten untersuchten, waren der Ausgangspunkt für eine ähnliche hessische Stichprobe in Kassel 1995 von Tillmann. Die im Zeitvergleich präsentierten Veränderungen der Ergebnisse bei den beiden genannten Schulformen geben – trotz aller Vorsicht gegenüber der Aussagekraft von Längsschnittuntersuchungen – einen deutlichen Hinweis darauf, daß abweichendes, aggressives Verhalten bei Hauptschülern in 23 Jahren zugenommen hat und meist weit über dem von Gymnasien liegt. Die Steigerungsraten bei Hauptschülern waren vor allem gravierend bei:

- | | |
|---|------------------------------------|
| - Schlägereien | von 10,0 auf 23,5 % |
| - Einbrüchen | von 1,0 auf 13,2 % |
| - Automatenaufbrüchen | von 5,0 auf 18,4 % |
| - Entwendung von Geld oder Gegenständen | von 8,0 auf 16,8 % |
| - Zerstörung/Beschädigung fremden Eigentums | von 11,0 auf 17,5 % ⁵³³ |

⁵²⁸ Vgl. Bourdieu, P., Champagne, P.: Die intern Ausgegrenzten, in: Bourdieu, P. et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997, S. 527-534.

⁵²⁹ Vgl. Rösner, E. 1989.

⁵³⁰ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 16.

⁵³¹ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Die Deutsche Schule, 89/1997, S. 41.

⁵³² Brusten, M., Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973.

⁵³³ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 23.

Diese Befunde verweisen sowohl auf besondere Veränderungen als auch auf schulformbezogene Ungleichheitsstrukturen, die Anfälligkeiten für die Attraktivität von gewaltförmigen Schülerhandlungen erzeugen können.⁵³⁴

Es drängt sich die Frage auf, warum trotz Individualisierungstendenzen und Chancengleichheit im schulischen Sekundarbereich sich diese hohen Zuwachsraten an Hauptschulen, die sich deutlich abheben von den geringeren Gymnasialquoten entwickeln konnten.

Bei der Beantwortung dieser Frage ist zunächst von Interesse, daß laut Ermittlungen von Tillmann sich im Zeitraum von 1972 bis 1995 in Nordrhein-Westfalen der Hauptschulanteil fast halbierte (1972: 54 % und 1992/93: 28 %), während zugleich die Anteile von Realschulen auf 23 %, von Gymnasien auf 32 % und die Anteile der sich seit 1972 erst im Aufbau befindlichen neuen Gesamtschule auf 13 % anstiegen. Die Entwicklung trifft jedoch nicht für alle Bundesländer zu. So betrug beispielsweise in Hessen der Hauptschulanteil 1995 nur noch etwa 16 % und fiel damit drastisch vom größten Anteil auf den kleinsten Anteil zurück.⁵³⁵

Auch bundesweit sind die Schülerzahlen an Hauptschulen massiv geschrumpft, und zwar von 45,6 % im Jahr 1972 auf 31,2 % im Jahr 1995.⁵³⁶

Die insgesamt also mehr oder weniger deutlich verringerte Schülerschaft an Hauptschulen setzt sich „zu einem erheblichen Anteil aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen“⁵³⁷ zusammen. Deshalb findet man vor allem an Hauptschulen heute vermehrt eine „Negativauslese“⁵³⁸, die neben einer Konzentration von Problemschülern auch Schülergewalt begünstigt.⁵³⁹ Diese Situation wird noch verstärkt durch Problemschüler, die Realschulen und

⁵³⁴ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 72.

⁵³⁵ Vgl. Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 149.

⁵³⁶ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 11-25.

⁵³⁷ Tillmann, K.-J. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 150.

⁵³⁸ Ebenda, S. 150.

⁵³⁹ Vgl. ebenda, S. 151.

Gymnasien im Laufe der Schuljahre an die Rest-Pflichtschule Hauptschule abgeben können.

Es dürfte im Hinblick auf die Schüलगewaltsituation an Hauptschulen nicht uninteressant sein, daß aktuelleren Statistiken zufolge im Vergleich zu früheren Jahrzehnten Mädchen heute an dieser Schulform unterrepräsentiert sind.⁵⁴⁰

Für Bourdieu sind die heute völlig neuen Erscheinungen auffällig aggressiveren Schüलerverhaltens ein Protest bestimmter Schüler gegen sie benachteiligende schulische Gegebenheiten. Damit ist Bourdieu auf seiten der Verlierer der modernen Gesellschaft. Da Individualisierung die sozialen Unterschiede nicht gänzlich zu überwinden vermag, kann es auch nicht um pauschale individuelle Vorwürfe an das Unvermögen von Hauptschülern gehen. Das wäre als unangemessen zu beurteilen, denn ab Eintritt in die Hauptschule sind die Schüler im Hinblick auf ihre Berufsaussichten meist schon weitgehend chancenlos und damit intern sozial Ausgegrenzte.⁵⁴¹

Auch Holtappels sieht, daß die je nach Schulform von vornherein ungleichen Bildungschancen Ausdruck finden in einer Verschärfung sozialer Ungleichheitsphänomene.⁵⁴²

Durch mangelnde Motivation, unbefriedigende Leistungserfolge, fehlende familiäre Unterstützung und geringe berufliche Verwertungschancen ihres Schulabschlusses erleben Hauptschüler auch ihre schulische Situation als starke Benachteiligung. Infolge deutlich reduzierter Individualisierungschancen und gesellschaftlicher Desintegration können sich gewaltförmige Reaktions- und Aktionsweisen bei Hauptschülern dadurch noch verstärken.⁵⁴³

⁵⁴⁰ Vgl. Hannover, B.: Schulischer Kontext, geschlechtsbezogenes Selbstwissen und Fachpräferenzen, S. 125-139. In: Hannover, B., Kittler, U., Metz-Göckel, H. (Hrsg.): Sozialkognitive Aspekte der Pädagogischen Psychologie. Band I. Dokumentation des 3. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie 1998, Essen 1999.

⁵⁴¹ Vgl. Bourdieu, P., Champagne, P. in: Bourdieu, P. et al. 1997, S. 527-534.

⁵⁴² Vgl. Holtappels, H.G. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 30.

⁵⁴³ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 152.

„Erst in diesem Horizont bildet sich das Gefühl heraus, von den Widersprüchen der Moderne überfordert und überrollt zu werden.“⁵⁴⁴

Das sind Probleme, in die Hauptschüler hineinwachsen. Sind die aggressiven Kräfte und die größere Gewaltgeneigtheit bei den Schülern erst einmal geweckt, reichen oft selbst die geringsten Anlässe zur Entsicherung von Gewaltpotentialen.⁵⁴⁵

Vor allem die spezifische Situation an Hauptschulen trägt zu einer Verstärkung eines rauen Schulklimas mit unerbittlichen Prügeleien, Raufereien, Schlägereien, Beleidigungen, Beschimpfungen von betroffenen Mitschülern und Lehrern bei. Interpretieren läßt sich dieses brutalere gewaltförmige Verhalten dahingehend, daß eine Hauptschulausbildung zu einer verbesserten gesellschaftlichen Integration so gut wie nichts beitragen kann und Risiken gesellschaftlichen Abgleitens erwarten läßt. Die gewaltförmige Rebellion von Hauptschülern gilt somit der zunehmenden Ausschließung von Individualisierungschancen.⁵⁴⁶

Holtappels zieht Verbindungen zwischen den hohen Schülergewaltquoten an Hauptschulen und den mangelnden beruflichen Zukunftschancen. Aufgrund eines verringerten Ausbildungsplatzangebotes, drohender Jugendarbeitslosigkeit und damit ungünstiger grundlegender Existenzsicherung ist die Hauptschule ein mehr oder weniger entwerteter Bildungsgang geworden. Statt an die Spitze der gesellschaftlichen Hierarchie zu kommen⁵⁴⁷, erwarten Hauptschüler nur geringe Zugangschancen zu gesellschaftlich angesehenen Positionen sowie eine soziale Integration auf recht niedrigem Niveau.⁵⁴⁸ Hinzu kommt, daß vor allem männliche Hauptschüler durch rasch fortschreitende Technisierung und Automatisierung der Produktionswelt in stärkerem

⁵⁴⁴ Beck, U. 1996, S. 97.

⁵⁴⁵ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 74.

⁵⁴⁶ Vgl. Beck, U. 1996, S. 96.

⁵⁴⁷ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 32.

Maße von Jugendarbeitslosigkeit und sozialen Abstiegsängsten betroffen sind⁵⁴⁹, und zwar besonders dann, wenn sie ohne Schulabschluß die Hauptschule verlassen. Das sind bundesweit rund 8 % der Schulabgänger.⁵⁵⁰

Die für Hauptschulabsolventen erheblich vergrößerte Sozialfürsorgegefahr ist für Beck ein Produkt „hochgradiger, negativer Vergesellschaftung. (...) Der Skandal ihrer Exklusionslage schlägt in die Zentren der Moderne zurück; nicht nur in Form von Gewalt und Verrohung, auch in der Störung und Zerstörung der Ansprüche und Grundlagen der Institutionen, die von der Fiktion der Überwindung derartiger ‚eingeschlossener Ausgeschlossener‘ leben“.⁵⁵¹

Diese Erkenntnis löst jedoch nicht das Problem, das aus Elementen des modernen Individualismus erwachsen ist und das weniger schulischerseits kontrolliert werden kann. Wenn jedoch gewaltfreie schulische Sozialisation nicht mehr ausreichend gesichert werden kann, sind dadurch auch wenig günstige Rückwirkungen auf das demokratische System gegeben.⁵⁵²

Eine von Stigmatisierung bedrohte Schülerschaft wird mit nur zweitklassigen Berufschancen entlassen. Oft nehmen Hauptschüler ihre Situation im schulischen Bildungsbereich als unverschuldet und ungerecht wahr. Die durch Individualisierungstendenzen eher verschärfte soziale Ungleichheit sowie die soziale Integrationsreduzierung führen zu Frustrationen und zu sozialen Spannungen gegenüber Schülern begünstigter Schulformen, was gewaltförmerige Verhaltensweisen wahrscheinlicher werden läßt.⁵⁵³

Jedenfalls erschweren Mißachtung von Leistungsbereitschaft, mangelnde Disziplin sowie das Versagen von Minimalrespekt gegenüber Lehrern und

(... Fortsetzung)

⁵⁴⁸ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 368.

⁵⁴⁹ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 43.

⁵⁵⁰ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 35.

⁵⁵¹ Beck, U. 1996, S. 93 f.

⁵⁵² Vgl. ebenda, S. 94.

⁵⁵³ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 35 f.

Mitschülern die schulische Arbeit für alle Beteiligten und schaffen ein ungünstiges und gewaltbereites schulisches Lernklima.

Insgesamt haben die Ausführungen zeigen können, daß Probleme der Gewalt an Hauptschulen zum Teil indirekt durch die Diskrepanz zwischen dem Ideal demokratischer Sichtweise von Chancengleichheit und der Realität sozialer Selektion infolge im Schulsystem bereits angelegter Bedingungen mit verursacht werden können.⁵⁵⁴

Immerhin gibt es eine parallele Entwicklung mit einerseits durch Individualisierung geprägten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die auch bei Hauptschülern zu größeren Freiheitsspielräumen mit verstärkter Gleichheit der Bildungschancen und beruflichen Aufstiegschancen beitragen könnten und andererseits vorwiegend Hauptschüler als Opfer dieser Bedingungen, so daß diese Opfer im schulischen Kontext wiederum selbst zu Tätern werden können, die in einer Gewaltkette neue Opfer produzieren.

Nachdenklich stimmt abschließend, daß zum einen gerade für Hauptschüler von vornherein von einem stärkeren sozialen Ungleichheitsphänomen mit geringerer Teilhabemöglichkeit an gesellschaftlichen Individualisierungschancen ausgegangen werden kann und sich zum anderen die insgesamt schulformübergreifenden gewaltförmigen Verhaltensweisen der Schüler über die Schulzeit hinaus schnell in anderen gesellschaftlichen Bereichen fortsetzen können.

⁵⁵⁴ Vgl. Broccolichi, S., Œuvrard, F.: Das Räderwerk, in: Bourdieu, P. et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997, S. 575-586.

1.4 Innerschulische organisatorische Struktureinflüsse als indirekte Verstärkung gewaltförmiger Schülerverhaltensweisen

Entsprechend der Komplexität der vorliegenden Forschungsthematik werden nun etwaige gewaltfördernde Auswirkungen von innerschulischen Strukturen mit in das Ursachenkalkül zu Schülergewalt einbezogen. Es soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern innerschulische Strukturen das Anwachsen eines Aggressionspotentials bei Schülern begünstigen können.

Kann die für die Institution Schule spezifische Organisationsstruktur soziale Schülerproblemlagen eher in gewalthaltige Konfliktbewältigungen einmünden lassen?⁵⁵⁵

Tillmann macht darauf aufmerksam, daß es im Rahmen einer sozialen Interaktion neben den überwiegenden direkten physischen und psychischen Gewaltformen auch eine indirekte strukturelle Gewalt durch die Organisation der Schule gibt, so daß zwischen der Institution Schule und den Schülern ein besonderes institutionelles Gewaltverhältnis, das bislang wenig empirisch erforscht wurde, besteht.⁵⁵⁶ In den mit den Begriffen der institutionellen Gewalt und der strukturellen Gewalt angesprochenen Sachverhalten sieht Tillmann zwar Rahmenbedingungen, die sich auf das Handeln von Subjekten gewaltfördernd auswirken können, nicht jedoch Elemente von Gewalt selbst.⁵⁵⁷ Da Schule selbst als indirekte und direkte Quelle von Schülergewalt infragekommt, ist sie nicht nur Austragungsort für außerhalb der Schule produzierte Aggressivität.⁵⁵⁸

Neben der schulischen Lernsituation ist für Schüler und für die Problematik Schülergewalt besonders das Sozialisationsfeld Schule von Bedeutung. Da das Schulkind sich zunehmend von den Eltern löst und vermehrt eigene Orientierungen und erweiterte soziale Kontakte mit Gleichaltrigen sucht, bietet

⁵⁵⁵ Vgl. Stallberg, F.-W. in: Kriminologisches Journal, Heft 3/1977, S. 179.

⁵⁵⁶ Vgl. Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 57.

⁵⁵⁷ Vgl. Tillmann, K.-J.: Einführung, in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 25.

Schule einerseits zwar einen gewissen Freiraum, indem während der täglichen Schulzeit zeitlich begrenzte Ausweichmöglichkeiten aus der Aufsicht der engen familialen Einbindung möglich sind. Andererseits gibt es bestimmte Strukturbedingungen im Schulsystem für Sozialisations- und Handlungsfelder der Schüler.⁵⁵⁹

Den kleinen Anteilen der Ausdehnung des kindlichen Freiheitsspielraums stehen jedoch größere Einschränkungen der schon in der eigenen Familie erfahrenen Individualisierungsfreiräume durch vorgegebene innere Schulstrukturen gegenüber, die dem Schulkind wenig Individualisierungsmöglichkeiten lassen. So werden Frustrationen begünstigt, die sich mit fortschreitender außerschulischer Individualisierung auch immer öfter in aggressiven Schülerverhaltensformen zeigen und sich auf einen geordneten Schulbetrieb im Hinblick auf optimale Lernbedingungen störend und hinderlich auswirken.

Weinreich stellt bei seinen umfangreichen Recherchen zu dieser Problematik – auf die hier vorwiegend Bezug genommen wird – zunächst einmal fest, daß durch die schulischen Rahmenbedingungen für das Schulkind soziale Kontakte, Interaktions- und Kommunikationsprozesse mit Gleichaltrigen in einer größeren formalen Gruppe ermöglicht werden, die auch Voraussetzungen für eine von Schülern angestrebte soziale Position in der Klassengemeinschaft schaffen. Gleichzeitig offenbaren schulinstitutionelle Strukturen aber auch unterschwellige Erwartungen an das Schülersozialverhalten, indem die Anpassung an die schulische Ordnung sowie die personale Eingliederung in soziale Mitschülerbeziehungen quasi stillschweigend vorausgesetzt werden. Hinzu kommt noch eine Unterordnung der Schüler unter die schulische Hierarchie mit Akzeptierung der Anerkennung aller Lehrpersonen (Klassenlehrer, mehrere Fachlehrer). Beides wird vom Schülerindividuum nicht ohne Zwangsmomente erlebt und erfahren.

(... Fortsetzung)

⁵⁵⁸ Vgl. Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 60.

⁵⁵⁹ Vgl. Obiditsch, F. 1975, S. 109.

In ihrem von der modernen individualisierten Gesellschaft weitgehend tolerierten Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung können Schüler neben Momenten der starren Unterrichtsorganisation und den an sie gestellten schulischen Anforderungen (Schulpflicht, früher Schulbeginn, 45-Minuten-Stundeneinheiten, Stillsitzen bis zu acht Unterrichtsstunden in den Sekundarstufenbereichen, Pflicht zur Mitarbeit, Bewegungseinschränkungen im Unterricht, aber auch in den Pausenzeiten, Hausaufgaben, Leistungsakzeptierung, Leistungsüberprüfungen, Zeugnisse, Schulabschluß) zudem noch durch Verhaltensreglementierungen schulischen Zwang erfahren.⁵⁶⁰

Entsprechend den strukturellen indirekten Gewaltaspekten der institutionellen Organisation der Schule⁵⁶¹, die zur Gewährleistung disziplinierter institutioneller schulischer Abläufe einen an die schulischen Gegebenheiten angepaßten Schülertypus bevorzugen, ist individuelle Verhaltensvielfalt der Schülerschaft kaum vorstellbar. Durch mangelnde Berücksichtigung von Individualität muß der Schüler sein Verhalten den institutionellen Maßstäben gemäß ausrichten. Das sind Zwänge, durch die im Sinne von Schulalltagsbewältigung zunehmend opponierende reaktive Schülerverhaltensweisen auch in aggressiver Form begünstigt werden und anwachsen können, so daß das teilweise als bewußtes Aufbegehren gegen autoritäre Schulstrukturen interpretiert werden kann. Vor allem vor dem Hintergrund allgemein forcierter gesamtgesellschaftlicher Individualisierungstendenzen erscheint Schule für Schüler als individueller Zwang und kollidiert damit mit Individualisierungserwartungen der modernen Schülerindividuen, und zwar im Hinblick auf Selbstentfaltung und Selbstbestimmung.

Der „Mechanismus von strukturell bedingter und institutionell abgesicherter Gewalt wird problematisch, wenn der Schüler die vorgegebenen Bedingungen der Schule nicht anerkennt“. Durch vermehrte Disziplinschwierigkeiten und aggressives Schülerverhalten steht die Schule in der Gefahr, „vom Feld

⁵⁶⁰ Vgl. Weinreich, J.P. 1987, S. 122.

⁵⁶¹ Vgl. Holtappels, H.G. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 28 f.

gemeinsamer Arbeit zum Kampfplatz zu verkommen“.⁵⁶² Als ungünstige schulische Konstellation kommt für Weinreich und auch für Holtappels noch hinzu, daß sich infolge der dominanten schulischen Wissensvermittlung das pädagogische Bemühen um das Einüben von Sozialverhalten in der Schule meist nur auf einen Nebeneffekt reduziert.⁵⁶³

Abschließend läßt sich feststellen, daß sich aus dem aufgezeigten Übergewicht von Organisationsfaktoren gegenüber Individualisierungsmöglichkeiten für Schüler sehr wohl Auswirkungen auf aggressives und gewalttätiges Schülerverhalten ergeben können. Diese Thematik des problemfördernden Verhaltenseffektes der innerschulischen Organisation fließt auch unterschwellig mit ein in die Hinterfragung des interaktionellen Handlungsraums der Schüler in der Klassengemeinschaft im folgenden Kapitel.

2. Schule als individualisierter interaktioneller Lebens- und Handlungsraum der Schüler – mikrosoziologische personale Ebene –

2.1 Das soziale Schüler-Schüler-Interaktionsfeld

Die vorigen Kapitel wiesen schon darauf hin, daß die Ausgangslage für personale schulische Interaktionsprozesse in der Komplexität der Klassengemeinschaft sowohl durch äußere Schulstrukturen als auch durch die innere Schulorganisation beeinflusst wird und beide in das interaktionelle Kommunikationsfeld des zunehmend gewalthaltigen Schüler-Schüler-Beziehungsgefüges hineinspielen.⁵⁶⁴

⁵⁶² Weinreich, J.P. 1987, S. 134.

⁵⁶³ Vgl. Weinreich, J.P. 1987, S. 134; sowie: Holtappels, H.G., Hornberg, S. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 331.

⁵⁶⁴ Vgl. Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 53; sowie: Holtappels, H.G., Meier, U. in: 89/1997, S. 54-58.

Neben dem objektiven schulischen Sozialisationsbereich tangiert aber auch die subjektive Ebene der sozialen Schülerrolle das zu hinterfragende Miteinander von Schülern im Hinblick auf „problemfördernde Ausprägungen“.⁵⁶⁵ Wenn Gewalt aber in die Freiheitsrechte der gleichberechtigten Mitschüler eingreifen kann, werden zunehmend die Verlierer der Moderne gleich mitproduziert.

Die zu präzisierende Frage, die nun im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, lautet: Inwiefern können aus in die Schule hineingetragenen außerschulischen Individualisierungstendenzen Verschärfungen immer schon gegebener interaktioneller schulischer Bedingungen mit Auswirkungen auf Schülergewalt resultieren?

Wie Holtappels zeigt, wurde der zur Erklärung gewählte interaktionistische Ansatz, der auf Goffmann (1967) und Mead (1968) zurückgeht, von Hargreaves (1981) auf Interaktionsuntersuchungen im schulischen Bereich ausgedehnt.⁵⁶⁶

Für Hargreaves ist problematisches Schülerverhalten ein soziales interaktionelles Phänomen⁵⁶⁷, dessen Deutung und Einstufung auch mit der Beurteilung bzw. Interpretation direkt und indirekt betroffener Lehrer, Schüler und gegebenenfalls auch Eltern, die die schulischen Regeln und Normen aus unterschiedlichen Perspektiven sehen, zusammenhängt. Obwohl die meisten institutionellen, situativen und personalen Handlungsnormen im Schulbe-

⁵⁶⁵ Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 42.

⁵⁶⁶ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 48. Die interaktionistische Theorie, in die zwar auch sozialpsychologische und pädagogische Wissenschaftsströmungen hineinspielen, wurde von der Soziologie stärker beeinflusst. Vgl. hierzu auch: Goffmann, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M. 1967; sowie: Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main 1968.

⁵⁶⁷ Vgl. Hargreaves, D.H. u.a.: Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim und Basel 1981, S. 13.

reich nicht schriftlich fixiert sind⁵⁶⁸ und von den Beteiligten auch nicht ausgehandelt werden können⁵⁶⁹, gelten sie doch als ein inoffizieller Lehrplan.⁵⁷⁰

Aus interaktionistischer Perspektive steht die Klassengemeinschaft im Blickpunkt. Schüler handeln in diesem Kontext heute vor dem gesellschaftlichen Hintergrund von Demokratie und forcierten Individualisierungstendenzen. Leistungsdruck, Wertepluralismus, Gleichheits- und Differenzierungstendenzen sowie verschärfte Konkurrenzsituationen, die in den nächsten Unterkapiteln noch thematisiert werden, müssen von Schülern bewältigt werden.⁵⁷¹

Insgesamt erfolgt über die legitimierten schulischen Regeln und Normen die Definition einer Vielzahl von Regelwidrigkeiten. Im Rahmen der schulischen Interaktionsstruktur haben sich die Interaktionsnormen in Schüler-Schüler-Beziehungen auf der außerschulischen Grundlage gesamtgesellschaftlicher Individualisierungseinflüsse und unterschiedlich individualisierter familialer Primärsozialisierungserfahrungen der Schüler gewandelt. Zunehmende Autonomiebestrebungen der Schüler sowie individualisierte interaktionelle Schülerverhaltensweisen tragen im Kontext schulspezifischer Kommunikationsprozesse erheblich zur Genese sozialer Problemlagen und gewalthaltiger Konflikte im schulischen Bereich bei.⁵⁷²

Schüler erleben unter Individualisierungsbedingungen durch vermehrt unklare und ungeordnete soziale Wege und Chancen anomische Zustände, da sie sich in bestimmten schulischen Situationen immer weniger zufriedenstellend zurechtfinden.⁵⁷³

⁵⁶⁸ Vgl. Hargreaves, D.H. u.a. 1981, S. 39.

⁵⁶⁹ Vgl. ebenda, S. 30.

⁵⁷⁰ Vgl. ebenda, S. 248.

⁵⁷¹ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 32.

⁵⁷² Vgl. Stallberg, F.-W., 3/1977, München, S. 175-186.

⁵⁷³ Der erste Ansatz zur Anomietheorie von Emile Durkheim (1893, *Über die Teilung der sozialen Arbeit*, Paris) bezieht sich auf gesellschaftliche frühindustrielle Rahmenbedingungen. Anomie äußert sich als Störung oder Auflösung sozialer Ordnung und führt zu einem ungeordneten bzw. anomischen gesellschaftlichen Zustand; vgl. Tillmann, K.-J. 2000², S. 46.

Da in die interaktionistische Situation der Schüler in der Schulklasse neben den aus schulexternen gesamtgesellschaftlichen Quellen resultierenden Faktoren auch individualisierungsbedingte Veränderungen der familialen Strukturen einfließen⁵⁷⁴, können sich – wie schon in Teil II B der vorliegenden Forschungsarbeit beschrieben – familiäre Problemlagen (z.B. Scheidung und Wiederverheiratung der Eltern, alleinerziehende Elternteile), die aus der familialen Privatheit in die Schulöffentlichkeit getragen werden, im sozialunverträglichen Klima einer Schulklasse zunehmend in gewaltförmigen Bewältigungsmustern betroffener Schüler niederschlagen.⁵⁷⁵ Hinzu kommt, daß von Eltern sicherheits- und haltgebende Grenzsetzungen in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen gerne umgangen werden. Zwar hat die Familie immer mehr Sozialisationskompetenzen an die Schule abgegeben, ein breiter Konsens zwischen familialen und schulischen Sozialisationspraktiken ist aber nicht ersichtlich.

Somit erscheint auch in Verbindung mit den widersprüchlichen Verhaltenserwartungen der Schule, die zum Teil noch aus dem „Nachwirken von Traditionen“, zum Teil aber auch schon durch demokratische Zielsetzung beeinflusst sind⁵⁷⁶, das soziale Spannungsfeld zwischen den unterschiedlich individualisierten familialen und schulischen Sozialisierungen mit Folgen für die Schülergewaltentwicklung vorgezeichnet zu sein.

In interaktioneller Sichtweise gilt Schule für Schüler als zentraler sozialer Ort⁵⁷⁷ und Schulklasse als ein soziales System⁵⁷⁸, das unter günstigen Bedingungen ein Zustandekommen von Solidarität ermöglicht.

Setzt man das soziale Gefüge der überschaubaren kleinen familialen Gruppe in den Vergleich zur Schulklasse, so erkennt man um so deutlicher die

⁵⁷⁴ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000², S. 53.

⁵⁷⁵ Vgl. Holtappels, H.G. u.a. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 363.

⁵⁷⁶ Vgl. Obiditsch, F. 1975, S. 28.

⁵⁷⁷ Vgl. Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 126.

⁵⁷⁸ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 2.

andersgeartete, quantitativ größere, komplexere und unübersichtlichere schulische soziale Einheit.⁵⁷⁹

Alle 25-30 Schüler der großen schulischen Lerngruppe stehen in einer gemeinsamen, schulisch geprägten Lebenssituation. Nach Obiditsch ist Schulklasse als „soziales Subsystem“⁵⁸⁰ ein zweckrationales Gefüge mit einander in wechselseitigen Abhängigkeiten korrespondierenden Lehrer-, Schüler- und Mitschülerrollen, das u.a. „durch Zwang zusammengehalten“⁵⁸¹ wird. Die Schüler haben sich also für die altershomogenen Interaktionen in der koedukativen Lerngruppe der Schulklasse, die sich zudem nach unterschiedlichen Sozial- und Kulturräumen differenziert, nicht freiwillig entschieden.

Entsprechend der Parsons-Interpretation von Obiditsch variieren je nach individuellen Persönlichkeitsstrukturen und dem sozialen Status der Herkunftsfamilie von Schülern die individualisierten Sozialhandlungen, die zudem eingebettet sind in das Wirken vielfältiger Bedingungsfaktoren⁵⁸² aus dem schulischen Lernprozeß, der Leistungsstärken wie Leistungsschwächen von Schülern öffentlich macht, sowie aus mitmenschlichen Verflechtungen aus dem schulischen Sozialisationsbereich. „Intersubjektive Kommunikationen“ mit unterschiedlichen wechselseitigen Verhaltenserwartungen zwischen Mitschülern sowie zwischen Lehrern und Schülern bauen sich in der Eigendynamik einer Schulkasse schneller zu gewaltförmigen Verhaltensweisen auf als in der überschaubaren Einheit des sozialen familialen Subsystems, in der das notwendige Übereinstimmungsmaß eher gewährleistet ist.⁵⁸³

Da die Regeln für korrektes Schülerverhalten nur zum Teil in der Schulordnung fixiert sind, bleiben Interpretationsspielräume für interaktionell sozialverträgliches Schülerverhalten. Allgemeine Beziehungsregeln sind im Unterricht sowohl auf der interaktionellen Schüler-Schüler-Ebene als auch auf der

⁵⁷⁹ Vgl. Obiditsch, F. 1975, S. 30.

⁵⁸⁰ Ebenda, S. 29.

⁵⁸¹ Ebenda, S. 30.

⁵⁸² Vgl. Obiditsch, F. 1975, S. 20.

Lehrer-Schüler-Ebene aufgaben- bzw. lernbezogen. Unerwünscht sind aggressive Schülerhandlungen (körperliche Gewalt, Kämpfen mit anderen Schülern, Schlagen mit Gegenständen wie u.a. Lineal oder Bücher). Zielperspektive für Interaktionssituationen in der Schulklasse ist zwar das Idealbild des störungsfreien Unterrichts, bei dem alle Schüler gleich aufmerksam sind, jedoch bilden – laut Tillmann – stärkere Abweichungen von diesen Rollenerwartungen nicht nur die Ausnahme.⁵⁸⁴

Im Hinblick auf Störungen oder gar Auflösung sozialer Ordnung ist bei Schülerinteraktionen in der Schulklasse die Kontrolldichte durch die unterrichtende Lehrperson noch relativ hoch. Deswegen verlagern Schüler aufgestaute Aggressionen gerne in Interaktionen auf dem Schulhof. Hier lassen sie ihre Frustrationen vorwiegend an schwächeren Schülern aus.⁵⁸⁵

Hinsichtlich der Schülergewaltbegünstigung sind des weiteren noch negative Etikettierungen, die durch Mitschüler aber auch durch Lehrer im interaktionellen Kontext der Schulklasse öfter vorkommen können, zu nennen.

Hargreaves geht von verstärkenden Folgen der Etikettierung in bezug auf gewaltförmige Schülerreaktionsweisen aus⁵⁸⁶, die auch andere Autoren (wie Tillmann und Holtappels) aufgenommen haben.

Durch negative soziale Stigmatisierung betroffener Schüler, die meist eine Minderung von Intensität und Qualität der sozialen Integration bewirkt, besteht auch für Tillmann das Problem der Nichtakzeptanz bei formaler Gruppenzugehörigkeit oder schlimmstenfalls sogar der Ausschluß aus schulischen Interaktionen der Schulklassenbezugsgruppe bzw. die soziale Isolati-

(... Fortsetzung)

⁵⁸³ Vgl. ebenda, S. 30; und: Parsons, T. 1972.

⁵⁸⁴ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 155.

⁵⁸⁵ Vgl. Holtappels, H.G. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 40.

⁵⁸⁶ Vgl. Hargreaves, H.D. u.a. 1981, S. 263.

on, so daß sich die Wahrscheinlichkeit gewaltförmiger Eskalationen reaktiver Handlungsweisen erheblich erhöhen kann.⁵⁸⁷

Ohnmachtsgefühle, Aggression und Gegenwehr verschlechtern dann nicht nur den kommunikativen Prozeß unter Schülern, sondern auch die Wahrscheinlichkeit einer friedlichen und gewaltlosen Konfliktlösung.

Wenn sich das Selbstbild betroffener Schülerindividuen als Folge von Etikettierungen durch subjektive Bewältigungsmuster dann an der Fremdeinschätzung orientiert, macht das – auch laut Ausführungen von Holtappels – die Lage des etikettierten Schülers im interaktionellen Kontext der Klassengemeinschaft nur noch schwieriger. Es entwickelt sich leicht eine Prozeßhaftigkeit der Gewaltgenese, die gewaltförmige Schülerreaktionsweisen erheblich verstärken kann.⁵⁸⁸

Als weiterer gewaltfördernder Aspekt bei Schüler-Schüler-Interaktionen kommt hinzu, daß im öffentlichen Raum der Schule bei Konfliktsituationen die Kommunikationsprozesse der Schüler anders ablaufen als beim Argumentieren, Ausdiskutieren, Aushandeln in der Familie.⁵⁸⁹

Begründet liegt das einerseits in der schulischen Situation⁵⁹⁰, andererseits aber auch in der entwicklungsbedingt für komplexe Konfliktsituationen im Schulklassen-Interaktionsrahmen noch nicht ausreichenden kommunikativen, kognitiven und sprachlichen Problemlösungskompetenz.⁵⁹¹

„Angesichts der oft nicht übereinstimmenden Absichten, diskrepanten Erwartungen und oft unklaren Regeln ist es schwer, komplexe Interaktionen unter Kontrolle zu halten. Die in verschiede-

⁵⁸⁷ Vgl. Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 253; sowie: Meier, U. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 225-242.

⁵⁸⁸ Vgl. Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 48 f.; und vgl. auch: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 59; sowie: Ebenda, S. 253.

⁵⁸⁹ Vgl. Lambrich, H.J.: Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Weinheim 1987.

⁵⁹⁰ Vgl. Krappmann, L. in: ZSE 14, 1994, S. 102-117.

nen Formen eingesetzte Gewalt, mit der entgegenstehende Interessen und Vorstellungen hinweggefegt werden sollen, ist eine starke Versuchung.⁵⁹²

Im Sozialisationsfeld der Schulklasse können im ungünstigsten Fall alle außer- und innerschulischen Sozialisationsbedingungen und Interaktionsfaktoren zusammenwirken, sich wechselseitig verstärken, sich bündeln und „im Sinne von synergetischen Effekten“ zu gewaltförmigen Bewältigungsmustern in situativen schulischen Problemsituationen beitragen⁵⁹³, so daß im Endeffekt neben individuellen sowie schulischen und familialen Bedingungen den gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine große Rolle zugesprochen werden muß.

Abschließend kann – in Übereinstimmung mit den hier belegten Forschungen – davon ausgegangen werden, daß gewaltförmige Verhaltensproblemlagen der Schüler mit umfassenden Belastungsfaktoren in schulischen Interaktionsprozessen, in die heute weitgehend auch zunehmende Individualisierungstendenzen einfließen, im Zusammenhang stehen.

2.2 Lehrer-Schüler-Sozialbeziehungen

Einerseits gibt es ehemals mögliche gewalttätige Lehrerreaktionen heute nicht mehr, da diese nicht mehr in das Bild demokratischer schulischer Umgangsformen passen. Andererseits nehmen gewaltförmige Verhaltensweisen von Schülern stärker zu, was aber gerade wegen demokratischer Gegebenheiten als atypisch erscheint.

Obwohl sich also bei Schüलगewalt aufgrund der höheren Schüलगewaltquantität das Hauptaugenmerk auf die interaktionellen Schüler-Schüler-

(... Fortsetzung)

⁵⁹¹ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 224 f., S. 230.

⁵⁹² Krappmann, L. 1994, S. 115.

Beziehungen richtet, soll hier doch auf die Lehrer-Schüler-Beziehungsebene eingegangen werden, da diese über das Sozialklima in der Schulklasse auch Einfluß auf gewaltförmiges Schülersozialverhalten haben kann.⁵⁹⁴

Gibt es in der Demokratie Veränderungen in den Lehrer-Schüler-Interaktionsprozessen und können diese schülergewaltbegünstigende Auswirkungen annehmen?

Obwohl Lehrpersonen als zentrale Interaktionspartner⁵⁹⁵ von Schülern in schulspezifischen Konfliktsituationen eine gewisse Freiheit haben, auf bestimmte gewalthaltige Schülerinteraktions- bzw. Verhaltensaktivitäten interpretativ unterschiedlich zu reagieren⁵⁹⁶, fühlen sie sich durch zunehmende problematische Disziplinauffälligkeiten der Schüler heute immer öfter überfordert. Nicht unerheblich ist dabei, daß die aus Individualisierungstendenzen resultierenden schulischen Autoritätsverluste bei Lehrern einhergehen mit einer deutlichen Abnahme wirkungsvoller Sanktionseffekte.⁵⁹⁷

Grundsätzlich galt immer schon, daß positive schulische Lehrer-Schüler-Interaktionen wichtige Voraussetzungen eines geordneten Unterrichts sind, die im zwischenmenschlichen Bereich in Interaktions- und Kommunikationsstrukturen das soziale Klima einer Schulklasse mit bestimmen. Obwohl „Lehrkräfte Erziehung und Unterricht in eigener pädagogischer Verantwortung“ gestalten, sind sie durch beamtenrechtliche Pflichten an „Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie die Weisungen des Schulleiters und der Schulaufsichtsbehörde gebunden.“ Infolge weitgehend unpersönlicher funktionaler Prinzipien kann von Lehrern auf sozialisations- und situationsbedingte Besonderheiten der Einzelschüler durch zunehmende Schülergewaltvorkommnisse relativ wenig eingegangen werden. Der Lehrer ist selbst Opfer

(... Fortsetzung)

⁵⁹³ Vgl. Holtappels, H.G. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 31 ff.

⁵⁹⁴ Vgl. Tillmann, K.-J. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 26.

⁵⁹⁵ Vgl. Stallberg, F.-W. 3/1977, S. 182.

⁵⁹⁶ Vgl. Hargreaves, D.H. u.a. 1981, S. 253.

⁵⁹⁷ Vgl. Stallberg, F.-W. 3/1977, S. 175-186.

schulischer Zwänge und soll doch als Repräsentant des staatlichen Schulsystems andererseits auch als Anwalt des Schülers dessen optimale Individualförderung bewirken.⁵⁹⁸

Heute reduziert sich die früher Lern- und Sozialbereich umfassende Autorität des Lehrers durch innerschulische Individualisierungstendenzen zunehmend nur noch auf die Funktion der Wissensvermittlung und Bewertung. Da der demokratische Staat heute nicht mehr unbedingt die umfassende Lehrerautorität stützt, stärkt er indirekt das individualisierte und demokratisierte Sozialverhalten der Schüler. Gewaltförmiges Lehrer-Schüler-Verhalten ist heute prinzipiell nicht mehr gestattet und kann ein Disziplinarverfahren für den Lehrer nach sich ziehen. Durch den diesbezüglich staatlicherseits entfallenden Lehrerschutz bestehen im interaktionellen Bereich der Schulklasse aus Sicht der Lehrer zum Teil soziale Handlungsunsicherheiten, die Pädagogen ständig in die Gefahr eines Verstoßes mit rechtlichen Konsequenzen bringen können. Deshalb verlagert sich – auch im Sinne eines Minimums an Ordnungsstrukturen im Unterricht - die noch bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts physische Lehrgewalt gegen Schüler laut Fuchs⁵⁹⁹ heute vermehrt auf die psychische verbale Ebene. Lehrgewalt wird dadurch zwar unsichtbarer gemacht, jedoch ist mancher Auslöser von Schülergewalt in diesem Bereich zu suchen. In relativierter Lehrerautorität sowie damit einhergehender relativierter Kontrollmacht erkennen Schüler eine gewisse „Lehrerohnmacht“.⁶⁰⁰ Abgeschwächte Lehrer-Disziplinierungsmöglichkeiten signalisieren Schülern neuartige soziale Handlungsspielräume für ihr freieres Sozialverhalten sowohl gegenüber Mitschülern als auch gegenüber Lehrern. Im Zusammenhang mit dem vermehrten sozialunverträglichen Schülerverhalten ist der Lehrer zunehmend auf sich und seine persönlichen Führungs-

⁵⁹⁸ Vgl. Weinreich, J.P. 1987, S. 119 f.

⁵⁹⁹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 67.

⁶⁰⁰ Weinreich, J.P. 1987, S. 71.

qualitäten verwiesen, die aufgrund seiner privaten individuell individualisierten Einstellung jeweils unterschiedlich ausfallen können.⁶⁰¹

Die für den Schüler nach wie vor sehr wichtige Leistungsbewertungsfunktion des Lehrers hält den Schüler meist von direkten Aggressionen und gewaltförmigen Respektlosigkeiten gegenüber Lehrpersonen ab und verlagert Frustrationen eher auf Mitschüler in der Schulklasse oder auf den Austragungsort Schulhof.

Der Verfall von Lehrerimage und Lehrerstatus machen das Unterrichten und das Leben in der sozialen Gemeinschaft der Schulklasse heute immer schwieriger. Zu den Herausforderungs- und Überforderungssituationen im Miteinander zwischen Lehrern und Schülern tragen die beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Bedingungen erheblich bei. Lehrkräfte ziehen sich immer öfter schon vorzeitig aus ihrem Berufsleben zurück. Trotz Lehrerarbeitslosigkeit bleiben beispielsweise in Nordrhein-Westfalen viele Lehrerstellen aus finanziellen Gründen unbesetzt. Davon betroffen sind vor allem Haupt- und Realschulen.⁶⁰² Daß sich daraus weitere Verschlechterungen für die Lehrer-Schüler-Relationen und Lehrer-Schüler-Beziehungen ergeben, dürfte unbestritten sein.

Lehrkräfte thematisieren selbst Aspekte ihrer im Hinblick auf Schülergewalt ungünstigen schulischen Situation und sehen sich durch innerschulische Individualisierungstendenzen selbst als Opfer gesellschaftlicher Veränderungen.⁶⁰³

Resümierend zeichnet sich insgesamt durch Verfall der Lehrerautorität deutlich ein Zusammenhang zwischen Lehrer-Schüler-Beziehungen und dem Entstehungsprozeß von Schülergewalt ab.

⁶⁰¹ Vgl. Weinreich, J.P. 1987, S. 112 ff.

⁶⁰² Vgl. Audick, L.: Seltsame Gemengelage, in: Ruhr-Nachrichten, Dortmund, vom 17.08.2001; sowie: Audick, L.: Schulen gehen die Lehrer aus, in: Ruhr-Nachrichten, Dortmund, vom 18.08.2001.

⁶⁰³ Vgl. Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 152.

Im nächsten Kapitel soll aus interaktionistischer Perspektive auf die Verbindungen zwischen Schülergewalt und Wertewandel ausführlicher eingegangen werden.

2.3 Werteppluralisierung und Schulklasse

Der zunehmende Glaube an den Wert des Individuums führte in der Moderne zur Verdrängung der gelebten Prinzipien der christlichen Religion.

Unbestritten ist auch, daß „... Wohlstandswachstum und Wohlfahrtsstaat, Säkularisierung und Bildungsexpansion ...“⁶⁰⁴ zu einem Bedeutungszuwachs von individuellen Selbstverwirklichungswerten beigetragen haben.

Eine Vielzahl von Werteoptionen sowie Autonomieansprüchen und der Vorrang individueller individualisierter Wünsche erfordern auch von Heranwachsenden immer früher ein zunehmendes selbständiges Denken und Handeln, Eigenaktivitäts- und Eigenverantwortungsanstrengungen.⁶⁰⁵

Statt objektiv vorgegebener Werteorientierungen ist schon für Kinder und Jugendliche eine situationsbezogene Reflexivitätsleistung in bezug auf eigene Wertekriterien und damit eine subjektive Werteorientierung angesagt. Während frühere Wertekonzepte ein ‘Entweder-oder’ implizierten, gilt heute mehr denn je ein ‘Sowohl-als auch’.⁶⁰⁶ Individuelle Verständigungsdifferenzen vergrößern sich jedoch dadurch.

Einerseits durch den säkularen Prozeß der Verdrängung unserer überkommenen Kultur mit einem traditionell stabilisierten Werte- und Normensystem sowie andererseits durch das Wachsen von Individualisierung und Rationa-

⁶⁰⁴ Fritzsche, Y. in: Deutsche Shell (Hrsg.) 2000, S. 97.

⁶⁰⁵ Vgl. ebenda, S. 95.

⁶⁰⁶ Vgl. Deutsche Shell (Hrsg.) 2000, S. 15, 16.

lität des Menschen werden heute plurale Wertorientierungen zu einem Problem auch für sozialverträgliche gewaltlose Schülerverhaltensweisen.⁶⁰⁷

In das zuvor schon beschriebene Interaktionsgefüge der Schulklasse wirken in der Postmoderne neue, individualisierungsbedingte Wertorientierungen hinein, die bei gleichzeitiger innerer Distanz zu den schulischen Normen und Werten eine Wertepluralisierung mit hohen Verunsicherungspotentialen und daraus resultierenden gewaltförmigen Äußerungen auf der Schülerhandlungsebene zur Folge haben können. Statt konformistischem Schülerverhalten steht ein subjektives Wertefreiheitsempfinden und das Selbstbestimmungsrecht hoch im Kurs und die Moral als religiöse soziokulturelle Orientierung schwindet.

Heitmeyer bezeichnet diese Entwicklung als Aufzehrung traditioneller christlicher Werte.⁶⁰⁸

Da prinzipiell in demokratischen Gesellschaften ein allgemeiner Wertekonsens nicht der zentralen Idee der Mündigkeit entspricht und deshalb nicht verordnet werden kann⁶⁰⁹, heißt die Tendenz statt wünschenswerter neuer, allgemein verbindlicher Sozialwerte heute Wertepluralisierung und damit Abnahme von normativen Verbindlichkeiten und zunehmende Subjektivierung von Werten und Normen.

Diese Wertepluralisierung ist zugeschnitten auf Selbstentfaltung und Eigenverantwortlichkeit eines unabhängigen volljährigen Individuums.

Kann sich die Wertepluralisierung bei kritischer Betrachtung denn auch in Interaktionen einer großen schulischen lern- und sozialbezogenen Klassengemeinschaft bewähren oder deuten sich hier schon von vornherein sozialunverträgliche Problemlagen, Spannungen, Konflikte und gewalthaltige Bewältigungsmuster im Miteinander von Schülern an?

⁶⁰⁷ Vgl. Hillmann, K.-H. 1994, S. 29.

⁶⁰⁸ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. (Hrsg.) 1997, S. 23.

⁶⁰⁹ Vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 29 f.

Die Durchsetzung des postmodernen unbeschränkten Individualitätsprinzips basiert auf der „Ablehnung eines Bedarfs an kollektiv verbindlich formulierten, moralischen Werten.“⁶¹⁰ Wenn jedoch ohne eine „überindividuelle Leitorientierung“⁶¹¹ und ohne genügend ausgeprägte soziale Verantwortung⁶¹² schon dem Schülerindividuum „eine radikale Selbstverantwortung auferlegt“⁶¹³ wird, ist durch das hohe Ausmaß an Freiheit und durch nichtintendierte Nebeneffekte die Klassengemeinschaft schon in ihren Grundzügen eine Risikogemeinschaft.⁶¹⁴

Dadurch, daß die moderne Gesellschaft Kinder und Jugendliche unter Individualisierungsbedingungen nicht mehr auf bestimmte Verhaltensweisen festlegt und demzufolge auch „nicht mehr die Befolgung eines normativen Wertekanons“⁶¹⁵ erwarten kann, werden „Störfaktoren der sozialen Ordnung“⁶¹⁶ und damit auch Schülergewalt begünstigt.

Der Verfall selbstverständlicher, unhinterfragter, traditioneller Werte eröffnet mit neuen individualisierten und demokratischen Wertedimensionen schon im Schulkindalter vermehrt neue Möglichkeiten der Ausschöpfung von sozialen Freiheitsspielräumen.⁶¹⁷

Die freiheitsversprechende Wertepluralisierung verbessert zwar Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten des Schülerindividuums für ein selbstbestimmtes Leben, konfrontiert es aber auch mit diffusen Wertorientierungen, erhöhten Anforderungen und neuen Risiken.⁶¹⁸

⁶¹⁰ Kron, Th.: Postmoderne Ethik und Individualisierung, in: Kron, Th. (Hrsg.): Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen 2000, S. 222.

⁶¹¹ Ebenda, S. 232.

⁶¹² Vgl. ebenda, S. 229.

⁶¹³ Ebenda, S. 231.

⁶¹⁴ Vgl. ebenda, S. 232.

⁶¹⁵ Schroer, M. in: Kron, Th. (Hrsg.): Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen, S. 25.

⁶¹⁶ Ebenda, S. 24.

⁶¹⁷ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 272.

⁶¹⁸ Vgl. Görner, E. 1994, S. 149.

Klages spricht von aktuell vorherrschenden individualisierten Wertorientierungen, die von „Pflicht- und Akzeptanzwerten zu den - insgesamt expandierenden – Selbstentfaltungswerten“⁶¹⁹ tendieren.

Die das Schülersozialverhalten beeinflussenden individualisierten Werte sind kaum festgelegt und müssen vom einzelnen Schüler jeweils flexibel, situations- und kontextabhängig reflektiert bzw. relativiert werden. Aufgrund des Wertevakuums gewinnen Selbststeuerungsprozesse und die freie Entscheidung des Schülers an Bedeutung. Risikogrenzen sind im komplexen schulischen Interaktionsfeld von dem Schüler aber selbstverantwortlich auszubalancieren.⁶²⁰

Statt Fremdbestimmung und Fremdkontrolle werden Selbstverantwortung und Selbstkontrolle schon in jungen Jahren von Kindern und Jugendlichen erwartet, obwohl deren Orientierungssicherheit erst im Aufbau begriffen ist.⁶²¹

Das Modell der Individualisierung mit Subjektivierung und Relativierung von Werten und Normen haben Kinder in der Familie gelernt, können es aber im schulischen Interaktionsbereich wenig anwenden, da Wertepluralisierung bei 25 bis 30 Mitschülern sowieso nicht in dem Maße möglich ist wie in dem oft auf nur ein Kind zentrierten kleinen familialen Bereich.⁶²²

Statt des Ideals eines integrierten, kooperationswilligen, gruppenfähigen Sozialcharakters von Schülern gibt es als Nebeneffekt von Individualisierungstendenzen plurale, differierende, subjektive, individualisierte, egozentrische und zweckrationale Wertorientierungen, so daß das interaktionistische Schülersverhalten oft nicht mehr berechenbar erscheint.⁶²³

⁶¹⁹ Klages, H.: Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. Frankfurt/Main, New York 1984, S. 17.

⁶²⁰ Vgl. Peuckert, R. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 291.

⁶²¹ Vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 38.

⁶²² Vgl. Heitmeyer, W., in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 73.

⁶²³ Vgl. Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1996, S. 84.

Durch sich daraus ergebende aufgestaute Frustrationen können Schüler auf der emotionalen Ebene leichter aus der Fassung geraten.

Ohne ein Minimum an sicheren und übereinstimmenden Wertorientierungen wird die schulische Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen jedoch sichtbar und unausweichlich zu einer Kampfarena rivalisierender Werte und Sinnwelten.⁶²⁴

Auch Heitmeyer ist der Ansicht, daß durch eine Zunahme subjektiver Beliebigkeit intersubjektive Verständigungen infolge individuell differierender Wertvorstellungen der vielen anderen individualisierten Mitschüler kaum sozialverträglich gestaltbar sind.⁶²⁵

Verstärkt wird die schülergewaltbegünstigende komplexe Problemlage im schulischen Interaktionsfeld noch dadurch, daß die heutige Schülergeneration bei der ausgeweiteten unübersichtlichen neuartigen Gemengelage durch Werteoptionsvielfalt ohne feste Kriterien für die Berechenbarkeit der Folgewirkungen nicht nur frei entscheiden kann, sondern vor allem auch unter Entscheidungsdruck und Entscheidungszwang steht. Die insgesamt erhöhten Anforderungen an Schülerindividuen tragen im schulischen Interaktionsbereich zu Überforderungen der Schüler erheblich bei, so daß oft aus einem Vereinfachungsbedürfnis heraus spontane gewaltförmige schnelle Konfliktbewältigungen bevorzugt werden.⁶²⁶

Besonders durch die Kombination korrelierender konträrer autoritärer schulischer Normen und individualisierter familialer Werte verstärkt Werteppluralisierung im Schüleralltag Desorientierung und Handlungsverunsicherungen durch Wertediffusionserfahrungen, die im komplexen schulischen Interaktionsfeld erheblich zu gewaltförmigen Bewältigungsmustern der Schülerindividuen beitragen.⁶²⁷

⁶²⁴ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. (Hrsg.) 1997, S. 213.

⁶²⁵ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 43 f.

⁶²⁶ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 47 f.

⁶²⁷ Vgl. Holtappels, H.G. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 30, 32; sowie: Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. 2000², S. 33 f.

Hinzu kommt, daß infolge von Individualisierungs- und Wertepluralisierungstendenzen ungenügend erfüllte familiäre Sozialisationsleistungen zunehmend „auf die Schule abgewälzt werden“⁶²⁸, die Schule sich aber immer weniger imstande sieht, den anomieträchtigen Tendenzen des Schülersozialverhaltens hinreichend Aktivitäten entgegenzusetzen.⁶²⁹

Wenn eine große Klassengemeinschaft keine einheitlichen Werte und Normen mehr hat, fehlt für durch Individualisierungstendenzen ohnehin abnehmende Sanktionen die Rechtfertigungsbasis.⁶³⁰

Wieviel Unterschiedlichkeit der Wertorientierungen, wieviel Verhaltensunsicherheit und Orientierungslosigkeit und wie wenig Wertekonsens ein Schülerindividuum in der Interaktionssituation einer Schulklasse aushalten kann, hängt ganz von den individuellen Bewältigungsmustern ab.

Zusammengefaßt spielt bei allen Aussagen zur Wertepluralisierung der fehlende Wertekonsens, der erheblich zu intersubjektiven Verständigungsproblemen beiträgt, eine Rolle. Ohne einen Grundbestand an Werteübereinstimmungen und ohne ein genügend ausgebildetes Schuldbewußtsein der unterschiedlich individualisierten Schülerindividuen sind jedoch schulische Interaktionen in der großen Klassengemeinschaft mit neuer Problematik angereichert. Wenn durch Wertepluralisierung Verhaltensregeln nicht von allen akzeptiert werden und auch nicht überzeugend argumentierbar sind, dann bleibt im Konfliktfall immer öfter nur noch die Gewalt.

⁶²⁸ Friedrichs, J.: Normenpluralität und abweichendes Verhalten. Eine theoretische und empirische Analyse, in: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Frankfurt am Main 1997, S. 482.

⁶²⁹ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 22.

⁶³⁰ Vgl. Friedrichs, J., in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 483 f.

2.4 Konkurrenzverschärfung in der Schulklasse

Im Zusammenhang mit der sozialen Ursachensuche für Schülergewalt wurde schon in den vorangegangenen Schulkapiteln auf der personalen Schüler-ebene eine Abnahme der sozialen Interaktionsqualität sowie eine Zunahme sozialunverträglicher, gewaltförmiger Kommunikation in der Schulklasse unter Individualisierungsbedingungen vorgestellt. Während die schulische Lern- und Leistungsebene dabei weitgehend ausgeklammert blieb, rückt dieser Bereich nun im Hinblick auf Schülergewaltbegünstigung in das Blickfeld des Forschungsinteresses.

Zu der von einem Schülerindividuum repräsentierten individuellen „Konstellation oder Kombination der persönlichen und sozialen Merkmale“⁶³¹ kommen die durch die schulische Lernsituation gegebenen Vergleichsmöglichkeiten der Lernleistungen sowie Gruppenstreß, Statusprobleme und Rollenprobleme in der großen schulischen koedukativen Jahrgangsklasse, die unter Individualisierungsbedingungen Wettbewerb und Konkurrenz insbesondere an der Nahtstelle zwischen Schule und Beruf in der Sekundarstufe I verschärfen. Eine hierarchische Abstufung des Klassenstatus der Schüler war zu keiner Zeit den Schülern unbekannt. Obwohl somit immer schon – unabhängig von der vorherrschenden politischen Richtung bzw. Ideologie – eine latente soziale Konkurrenzsituation in der Schulklasse bestand, wurde in Deutschland erst im Laufe der dauerhaften Etablierung der Demokratie und im Laufe dynamisch fortschreitender Individualisierungstendenzen Konkurrenzverschärfung in der Schulklassensituation thematisiert.

Was hat sich konkret verändert und inwiefern kann der gesamtgesellschaftliche Wandel heute zur Verschärfung der schulischen Konkurrenzsituation beitragen und Schülergewalt begünstigen?

⁶³¹ Hillmann, K.-H. 1994, S. 436.

Schulische Konkurrenzsituationen sind in einer auf „individuelle Konkurrenz ausgerichteten Gesellschaft“⁶³² in Individualisierungsprozesse, „generalisierte Individualisierungskonkurrenz und (eine) institutionenabhängige Individuallage“⁶³³ eingelagert. Die freigesetzte Selbstdurchsetzung findet vor dem „Hintergrund der marktkonformen Konkurrenzeinübung“⁶³⁴ statt, wertet andere ab oder grenzt andere aus und läßt die Gewaltschwelle sinken, behindert die Freundschaftsbildung und begünstigt die soziale Desintegration.

Bei Konkurrenz geht es um „Verteilung und Zuordnung über Leistungen und Positionen“⁶³⁵, Leistungskonkurrenz, Rivalitäten und nicht um Partnerschaft.

Sie „bezieht sich auf unangemessenes egoistisches Leistungsverhalten, das sich in Form von Eigennutz, Mißgunst und rücksichtslosem Wettbewerbsvorsprung manifestiert.“⁶³⁶

Lebenszeitlich setzen Konkurrenzbeziehungen immer früher ein und erzwingen „individuelle Abschottung und Vereinzelung“⁶³⁷. Schon die schulische Ausbildung ist geprägt durch Schülerkonkurrenzbeziehungen, da Leistung zum Maßstab späteren beruflichen und sozialen Erfolges geworden ist.⁶³⁸

Der Trend zu höheren Schulabschlüssen bleibt nicht ohne Folgen auf den Leistungsdruck sowie auf den „Konkurrenzkampf um schulischen Erfolg während der Schullaufbahn, und zwar vor allem bei solchen Kindern und Jugendlichen, die in Schule und Ausbildung über die für Konkurrenz und Wettbewerb erforderlichen Mittel und Techniken nicht ausreichend verfügen.“⁶³⁹

⁶³² Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 65.

⁶³³ Ebenda, S. 48.

⁶³⁴ Ebenda, S. 49.

⁶³⁵ Hillmann, K.-H. 1994, S. 436.

⁶³⁶ Meier, U. in: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999², S. 231.

⁶³⁷ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 36.

⁶³⁸ Vgl. ebenda, S. 40.

⁶³⁹ Holtappels, H.G. in: Tillmann, K.-J. u.a. 2000², S. 35.

Auch Fuchs spricht von erhöhtem Leistungsdruck und wachsender Leistungsangst⁶⁴⁰, so daß es zu einer erheblichen Erhöhung der schulischen Konkurrenzsituation kommt, die das Sozialverhalten der Schüler zunehmend negativ beeinflusst.⁶⁴¹ Zunehmende psychische Mobbing-Mechanismen beeinträchtigen den Wert des Individuums empfindlich.

Parallel zur Individualisierung im privaten familialen Bereich läuft ein gnadenloser kapitalistischer Konkurrenzkampf, der zu einer Verschärfung des Wettbewerbs um Arbeits- und Ausbildungsplätze führt und Rückwirkungen auf eine Verschärfung der schulischen Konkurrenzsituation während der gesamten Schullaufbahn zeigt.⁶⁴²

Insgesamt spiegelt sich das gesellschaftliche Bekenntnis zur aufstiegsorientierten Leistungsgesellschaft im alltäglichen Umgang der Schüler. Schulwelt und Arbeitswelt gleichen sich immer mehr an. Im Unterricht laufen offen oder verdeckt Konkurrenzprozesse und eine neue Art und Weise der konkurrenzorientierten Zusammenarbeit der Schüler ab. Die eigene individuelle Leistung des in der Individualisierung ins Zentrum gestellten Individuums soll die versprochene und verlockende Chancengleichheit im sozialen und beruflichen Aufstiegskampf garantieren und unabhängig machen von dem sozialen familialen Herkunftsstatus.

Schule erwartet von den Schülern Leistung und stellt über Noten, Qualifikationen und Selektionen die Weichen für bestimmte Berufslaufbahnen. Damit hat Schule über den zukünftigen Berufsstatus der Schüler Einfluß auf das spätere Einkommen, das soziale Ansehen und vor allem auf Platzierung in der gesellschaftlichen Hierarchie. Im Zuge fortschreitender Individualisierung und Autonomie der Schülerindividuen besteht die Gefahr, daß „im Rahmen des konkurrenzorientierten Prinzips der individuellen Leistungserbringung“⁶⁴³

⁶⁴⁰ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 311.

⁶⁴¹ Vgl. Fuchs, M. u.a. 1996, S. 367.

⁶⁴² Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 52.

⁶⁴³ Holtappels, H.G. u.a. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 332.

wechselseitige Anpassung und gegenseitiger Austausch, Kooperation und Solidarität, Gemeinschaftsleben, kollektive Orientierungen, Teamfähigkeit und befriedigende gewaltfreie Sozialbeziehungen, kurz: demokratisches Verhalten, im schulischen Kontext, immer stärker abnehmen⁶⁴⁴. Durch das dominante Leistungsprinzip wird in der Schule Wettbewerb vermittelt und Konkurrenz unter Schülern quasi legitimiert. Eine „konkurrenzorientierte Rangordnung“⁶⁴⁵ beherrscht die schulische Szenerie. Lernleistungs- und Sympathiestatus der Schüler korrespondieren in hohem Maße.⁶⁴⁶ Statt zusammenzuarbeiten lernt der Schüler eher, gegeneinander zu arbeiten. Es soll zwar nicht konkurriert werden, aber es läuft trotzdem verdeckt ab. Erwartet werden auch Kooperationen der Schüler, aber es geschieht genau das Gegenteil.⁶⁴⁷

Das entspricht laut Heitmeyer der Herstellung und Sicherung der autonomen „Handlungsfähigkeit in der komplexen Gesellschaft“⁶⁴⁸, für die in der Schule schon die Grundlagen gelegt werden. Schule stimmt Kinder und Jugendliche damit auf Verhältnisse ein, wie sie am Arbeitsplatz herrschen.⁶⁴⁹

Für Heranwachsende ist es sicherlich nicht so leicht, sich dem Sog der Individualisierung mit ihren neuen Freiheiten zu entziehen. Wo es früher keine Wahl gab, läßt sich heute über möglich gewordene Optionen viel gewinnen. Im Zuge der scheinbar anonymen Kraft des Zeitgeistes verstärkt sich bei den Schülern ein diffuser Druck, die neuen Freiheiten auch zu nutzen, um im Vergleich mit Mitschülern nichts zu verpassen oder zu verschenken.⁶⁵⁰

Ermittlungen von Heitmeyer zufolge führen Individualisierungstendenzen im Ergebnis dazu, daß sich auch schon Schülerindividuen um des eigenen Ü-

⁶⁴⁴ Vgl. Holtappels, H.G. u.a. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 338.

⁶⁴⁵ Ebenda, S. 333.

⁶⁴⁶ Vgl. ebenda, S. 330 f.

⁶⁴⁷ Vgl. ebenda, S. 328-367.

⁶⁴⁸ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 45.

⁶⁴⁹ Vgl. Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 176.

⁶⁵⁰ Vgl. Heuser, U.J.: Der verlockende Markt, in: DIE ZEIT, Nr. 2 vom 04.01.2001.

berlebens willen selbst zum Zentrum ihrer eigenen Lebensführung machen müssen.⁶⁵¹

Die durch die Individualisierung vom Schülerindividuum geforderten hohen Ansprüche erfordern ausreichende Ressourcen und lassen im Kampf um die Verwirklichung selbstgesteckter Ziele Autonomie-, Selbstbestimmungs-, Eigenverantwortungs-, Selbststeuerungsorientierungen und selbstbewußte Ichbezogenheit, die über einen gesunden Egoismus hinausgeht, immer deutlicher hervortreten. Kein Schüler kann es sich leisten, Schwächen zu zeigen. Individuelle Stärke auf allen Gebieten ist gefragt. Fachliches Lernen, Leistungsanforderungen, Profilierungsdruck, Leistungsbeweislast, Erfolg, Scheitern, Streß und Frustrationen erleben die Schüler in der großen koedukativen Jahrgangslerngruppe.

Letztendlich wird vom Schüler die selbst zu verantwortende erfolgreiche Bewältigung des schwierigen Balanceaktes zwischen eigenen Ansprüchen, Ansprüchen der Mitschüler und schulischen Anforderungen erwartet.⁶⁵²

Aufstiegschancen interpretieren Schüler nicht mehr als „Ausdruck klassen- und milieuspezifischer Zugehörigkeiten“⁶⁵³, sondern als Resultat eigener Leistungsanstrengungen.

„Verteilungskämpfe werden durch individuelle Leistung entschieden; dieses Prinzip wird als hoher Wert internalisiert und gilt als legitime Basis für soziale Ungleichheit.“⁶⁵⁴

Dadurch, daß die Gleichheit in manchen gesellschaftlichen Bereichen größer wird, wächst das Bedürfnis des Schülerindividuums nach Unterscheidung

⁶⁵¹ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 35.

⁶⁵² Vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. XII.

⁶⁵³ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 35.

⁶⁵⁴ Tillmann, K.-J. 2000¹⁰, S. 129.

und läßt im Hinblick auf „soziale() Plazierung und Statussicherung“⁶⁵⁵ den individuellen Konkurrenzdruck ansteigen.

Im Wettbewerb um die günstigsten schulischen Ausgangsbedingungen für die angestrebte angesehenere berufliche und soziale Position gilt der Mitschüler als Rivale. In einem Ausschaltungsprozeß soll über Selbstwertverletzungen des Rivalen das Ziel der Maximierung der eigenen Interessen durchgesetzt und der andere in seiner Chancengleichheit ungleicher gemacht werden. Die dazu benutzten psychischen gewaltförmigen Mittel (verbale herabwürdigende Attacken, Intrigen, Mobbing u.a.) zählen „zum Grundbestand einer auf Selbstdurchsetzung ausgerichteten Konkurrenzgesellschaft“ und hängen mit Schüलगewalt eng zusammen. Heitmeyer bezieht sich auf empirische Hinweise, die damit ein „Nachlassen sozialer Bedenklichkeit der Folgen des eigenen Handelns für andere“ verbinden, das „geschlechtsspezifisch nicht mehr sonderlich trennt.“⁶⁵⁶

Aus dem in der Schule dominanten Leistungsprinzip resultiert, daß auch Schulversager produziert werden. Mindere Leistungen im Hinblick auf schulrelevante Qualitäten führen oft zu herabsetzenden Handlungsweisen von Mitschülern gegenüber weniger Erfolgreichen. Die Auflehnung betroffener Schüler gegen negative Etikettierungen wird sichtbar in gewaltförmigen Reaktionen.⁶⁵⁷

Wenn die für alle Schüler gleichermaßen offengehaltene Chancengleichheit sich auf ein Minimum reduziert, spüren die benachteiligten Schüler instinktiv die Bedrohung durch Beeinträchtigung des momentanen und zukünftigen sozialen Status. Das kann die Modernisierungsverlierer, die sich mit ihren noch verbliebenen Mitteln wehren, im sozialen Überlebenskampf zu gewalthaltigen Abwehrreaktionen treiben.

⁶⁵⁵ Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 50.

⁶⁵⁶ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, . u.a. 1998³, S. 70.

⁶⁵⁷ Vgl. Lambrich, H.J. 1987, S. 121, 124.

Mit zu niedrigen Schulleistungen sind für Schüler nicht selten degradierende Etikettierungen und psychische Ängste vor weiterem Versagen verbunden, da durch Klassenwiederholung oder Abstieg in eine andere Schulform der Prozeß einer sozialschichtspezifischen Chancenungleichheit eingeleitet werden kann.⁶⁵⁸

Konkurrenz verstärkt und fördert durch Vereinzelung und Desintegration der Schüler die soziale Verarmung und ungünstigstenfalls sogar die Auflösung des Sozialen in der Schulklasse.⁶⁵⁹

Wenn man unterstellt, daß die meisten Schüler die neuen Optionsmöglichkeiten ausschöpfen wollen, kann es auf Dauer keine gemeinwohlorientierte Klassengemeinschaft geben.

Mit verschärftem Konkurrenzverhalten sind deshalb auch Integrationsmängel in der Klassengemeinschaft verbunden. Folgt man Bohle, Heitmeyer u.a., so schließen schulische Desintegrationsdimensionen wiederum letztendlich auch ein Risiko für die Sozialverträglichkeit der schulischen Gemeinschaftsform mit ein.⁶⁶⁰ Hinzu kommt noch, daß in dem schulischen Beziehungsgefüge die Bewahrung der Einzigartigkeit der individuellen Persönlichkeit insbesondere bei Einzelkindern schwierig wird und das stärkere, ichbezogene, egoistische, rivalisierende Konkurrenzdenken zu einem „alltäglichen Handlungs-, Inszenierungs-, Selbstdarstellungsproblem“⁶⁶¹ wird.

Diesen Gedanken von Beck erweitert Willeke dahingehend, daß die Selbstinszenierung, Selbstorganisation und Demonstration von Stärke vom Schüler gefordert wird, um im Kampf um die guten Noten und die soziale Behauptung in der Klasse bestehen zu können. Kritik vertragen Schüler in der Konkurrenzsituation nicht. Sie wollen möglichst mit jeder Kleinigkeit im Vorder-

⁶⁵⁸ Vgl. Holtappels, H.G: u.a. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 330.

⁶⁵⁹ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 58.

⁶⁶⁰ Vgl. Bohle, H.H., Heitmeyer, W., Kühnel, W., Sander, U.: Anomie in der modernen Gesellschaft: Bestandsaufnahme und Kritik eines klassischen Ansatzes soziologischer Analyse, in: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Frankfurt am Main 1997, S. 51.

grund stehen, die größtmögliche Anerkennung haben und sich in jeder Situation rücksichtslos durchsetzen.⁶⁶² Als Begleiterscheinung von Individualisierung dürfte insbesondere bei niedrigqualifizierten Hauptschulabsolventen eine gewisse Angst um eigene zukünftige Arbeitslosigkeit sowie gesellschaftliche Chancenlosigkeit zu einer Konkurrenzverschärfung unter Mitschülern und zu einem Schüलगewaltzuwachs beitragen.⁶⁶³

Abschließend läßt sich sagen, daß unter individualisierten Umfeldbedingungen die Gesellschaft, die im autonomen Individuum ihr Ideal sieht, den Menschen einerseits mehr Chancen bietet, andererseits sich aber in der Individualisierung auch Risiken für verschärfte Konkurrenzsituationen mit allen sich daraus ergebenden negativen sozialen Folgen verbergen. Aggressive Aktivitäten der Schüler nehmen zu und belasten das Leben in der Klassengemeinschaft.

Auch Heitmeyer stellt fest, daß durch gesteigerte Konkurrenzorientierungen und Durchsetzungsstrategien hinsichtlich eines Wettbewerbsvorsprungs permanent neue soziale Spannungsfelder in der Schulklasse entstehen.⁶⁶⁴

Daß im sozialen institutionellen Umfeld der Schule Schülerkonkurrenz durch psychische und physische Aggressionen ein negatives Lern- und Sozialklima in der Schulklasse begünstigen, zeigen auch von Holtappels genannte Forschungsergebnisse.⁶⁶⁵

Auf jeden Fall kommt es durch ein stark erfolgsorientiertes Lern- und Leistungsklima unter Schülern zu unausweichlichen Konkurrenzsituationen, die das Schulklima, den Unterricht und die Interaktionen unter Schülern nach-

(... Fortsetzung)

⁶⁶¹ Beck, U. in: Beck, U. (Hrsg.) 1997, S. 212.

⁶⁶² Vgl. Willeke, St.: Freiheit aushalten. Folgen der Individualisierung – eine ZEIT-Serie: „Hoppla, jetzt kommt's Ich“, in: DIE ZEIT, Nr. 32, 03.08.2000.

⁶⁶³ Vgl. Deutsche Shell (Hrsg.) 2000, S. 20.

⁶⁶⁴ Vgl. Heitmeyer, W. in: Heitmeyer, W. u.a. 1998³, S. 47.

⁶⁶⁵ Vgl. Holtappels, H.G., Meier, U. in: 89/1997, S. 60.

haltig prägen. „Der Erfolg des einen bestimmt letztlich auch den Mißerfolg der anderen mit und umgekehrt.“⁶⁶⁶

Der Durchsetzungszwang trägt erheblich zur Spaltung der Klassengemeinschaft bei.⁶⁶⁷

Betroffene Schüler sehen sich über viele gemeinsame Schuljahre permanent den zwanghaften Bedingungen ausgesetzt. Ohne Ausweichmöglichkeiten kann es besonders unter Individualisierungsbedingungen durch aufgestaute Aggressionsbereitschaft in Konfliktsituationen spontan zu gewaltförmigen Schülerkommunikationsformen kommen.

3. Resümee

Die im Teil I dieser Forschungsarbeit vorgestellten neueren empirischen Befunde zu Erscheinungsformen und Ausmaß gewalthaltiger Schülerhandlungen führten in die soziale Problematik des zu untersuchenden Erklärungsansatzes ein.

Bei der Entwicklung der Kausalitäten zur Erforschung des sozialen Ursachengefüges von Schülergewalt diente auf den makro-, meso- und mikrosozialen Ebenen die Individualisierungstheorie als Ausgangsbasis und Erklärungsfolie.

Es konnte gezeigt werden, daß die Individualisierung, die sich im Zusammenhang mit der Moderne langfristig geschichtlich entwickelt hat, von Idealvorstellungen eines rational betonten bzw. vernünftigen und autonom gedachten Individuums, von umfassenderer individueller Freiheit und von einem neuen Wertgefüge ausgeht und daß die derzeitig beschleunigten evolutionären Individualisierungstendenzen einen gesamtgesellschaftlichen sozi-

⁶⁶⁶ Holtappels, H.G., Hornberg, S. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 330.

⁶⁶⁷ Vgl. Holtappels, H.G., Hornberg, S. in: Heitmeyer, W. (Hrsg.) 1997, S. 338.

alen Wandel vorantreiben, der durch abnehmende Fremdbestimmung autoritärer familialer, schulischer und kirchlicher Kontroll- und Sanktionsinstanzen ein sozialunverträgliches Verhalten unter Schülern begünstigt.

Durch die entsprechend dem Gang der Argumentationen in den einzelnen Kapiteln dieser Forschungsarbeit angesprochenen individualisierten zwischenmenschlichen Rahmenbedingungen, die auf den ineinandergreifenden makro-, meso- und mikrosozialen Ebenen mit in die Kausalkette für Schülergewalt einfließen, konnte die zunehmende Aggressionsneigung unter Schülerindividuen durch einen gewissen Kausalmechanismus dargestellt werden.

Zu meiner These, daß das, was unter Individualisierungsbedingungen als Schülergewalt definiert wird, systemimmanent zusammenhängt mit der durch demokratische Rahmenbedingungen erhöhten Komplexität unserer liberalen Gesellschaftsordnung, konnten Verbindungen hergestellt werden. Die Möglichkeiten einer individualisierten Lebensführung ließen aber für die heute zunehmend autonomen und von Eigeninteressen geleiteten Schülerindividuen auch erhöhte soziale Herausforderungen in Familie und Schule erkennen und verwiesen zudem im schulischen Bereich auf erforderliche höhere Leistungsanstrengungen und verschärfte Konkurrenzsituationen. Besonders das pluralistische Wertsystem bestätigte die Annahme von Orientierungslosigkeit und Handlungsverunsicherungen bei Kindern und Jugendlichen und damit die erhöhte Wahrscheinlichkeit der Schülergewaltbegünstigung.

Plausibel gemacht werden konnte auch, daß ein parallel zu familialen und schulischen Autoritätsverlusten abnehmender stabiler familialer Rückhalt durch zu bewältigende veränderte soziale Umfeldrealitäten zu Schülergewalttrisiken erheblich beitragen kann.

Aufgezeigt werden konnte ferner, daß Individualisierungsbedingungen – mit weitaus weniger Verhaltensregulierungen und Einschränkungen der individuellen Freiheit als in früheren traditionellen Gesellschaften – Schülerindividuen einerseits zwar neue Chancen und Vorteile bei der Lebensgestaltung erwachsen, andererseits aber Schüler im heute noch weitgehend autoritären

schulischen Bereich ihre im individualisierten Familienbereich gemachten Sozialisationserfahrungen weitgehend nicht oder nur wenig realisieren können.

Bei der Suche nach dem sozialen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung für das sozialunverträgliche schulische Spannungsfeld kristallisierte sich heraus, daß sich schnell Summeneffekte⁶⁶⁸ durch variable Ursachenkombinationen sozial ungünstiger Bedingungen ergeben können, die sowohl im familialen individualisierten Primärsozialisationsbereich als auch im institutionellen Strukturbereich der Schule oder im durch Wertepluralismus und Konkurrenzverschärfung geprägten schulischen Interaktionsbereich liegen können. Erst wenn bestimmte Belastungspotentiale durch erschwerende individualisierte Lebensbedingungen Kindern und Jugendlichen nicht mehr ertragbar erscheinen, weil ein Problem zum anderen kommt, können sie spontan und situativ Schülergewalt auslösen. Wenn Schüler auf Mitschüler scheinbar völlig grundlos gewalttätig zugehen, weil sie soziale Spannungssituationen nicht mehr aushalten, ist das vor diesem Hintergrund zu sehen.

Obwohl Schülergewalt sich vorwiegend aus einem aus Freiheit und Zwang zusammensetzenden Wirkungsgefüge von außer- und innerschulischen individualisierten Sozialisationsbedingungen entwickeln kann, wird jedoch die Wahrscheinlichkeit von Aggressionen auch mitbestimmt von persönlichkeitsimmanenten Faktoren und individuellen Problembewältigungsstrategien, auf die in dieser Forschungsarbeit aber nicht näher einzugehen war.

Insgesamt hat sich gezeigt, daß sich die Komplexitätsdimension des makro-, meso- und mikrosozialen Bedingungsgefüges für gewalttätiges Schülersozialverhalten unter Individualisierungsbedingungen ausgeweitet hat und soziale Problembündelungen oft erst im schulischen Kontext durch bestimmte Schülergewalthandlungen zum deutlichen Ausdruck kommen.

⁶⁶⁸ Vgl. Beck, U. in: Beck, U. u.a. 1996, S. 54.

Durch mehrebenenanalytische Herausarbeitung der Kausalitäten zwischen Individualisierung und Schüलगewalt läßt sich schlußfolgernd Schüलगewalt als Folgeproblem von Individualisierung begreifen. Individualisierung produziert partiell Schüलगewalt gleich mit und ist somit eine wichtige Teilursache für das gegenwärtig vermehrte Auftreten spezieller und zum Teil brutalerer Gewalthandlungen unter Schülern. Obwohl Schule durch Schüलगewalt zum sozialen Problemfeld wird, kann Schüलगewalt aber immer nur eine Option bzw. nur eine mögliche, frei gewählte Reaktionsform der Schüler zur Bewältigung von Problemlagen darstellen.

Resümierend kann Schüलगewalt als Prozeß verstanden werden, der bereits bei Kindern und Jugendlichen unter dem Einfluß individualisierter Primärsozialisationserfahrungen, Überforderungen durch einen gewissen Zwang zur Individualisierung und sich daraus verschiebenden Wertmaßstäben abläuft und durch direkte wie indirekte Kausalitätenkombinationen von dem gesamtgesellschaftlich individualisierten Sozialisationsumfeld von Schülern nicht zu trennen ist.

Kurz gesagt, bin ich zu der Überzeugung gelangt, daß Schüलगewalt eine Bewältigungsform der derzeitigen Individualisierungsambivalenzen ist, die sich durch das Zusammenwirken mehrerer problematischer Sozialvariablen aus dem gesamtgesellschaftlichen, familialen und schulischen Bereich verstärkt und sowohl zu einem quantitativen Schüलगewaltanstieg als auch zu einer neuen Schüलगewaltqualität beitragen kann.

Literaturverzeichnis

- Audick, L.: Seltsame Gemengelage. In: Ruhr-Nachrichten Dortmund vom 17.08.2001.
- Audick, L.: Schulen gehen die Lehrer aus. In: Ruhr-Nachrichten Dortmund vom 18.08.2001.
- Audick, L.: Behler wirbt für 'Selbständige Schule'. In: Ruhr-Nachrichten Dortmund vom 23.08.2001.
- Balazs, G./Sayad, A.: Die Gewalt der Institution. In: Bourdieu, P. et al., Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997 (Paris 1993), S. 627-650.
- Bauers, B.: Psychische Folgen von Trennung und Scheidung für Kinder. In: Menne, K. u.a. (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim und München 1997², S. 39-62.
- Bauman, Z.: Moderne und Ambivalenz. Frankfurt am Main 1994.
- Bauman, Z.: Ansichten der Postmoderne. Hamburg/Berlin 1995 (1992).
- Bauman, Z.: Postmoderne Ethik. Hamburg 1995 (1993).
- Bauman, Z.: Das Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg 1999.
- Bauman, Z.: Vom Nutzen der Soziologie. Frankfurt am Main 2000.
- Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983.
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.
- Beck, U. (Hrsg.): Politik in der Risikogesellschaft. Frankfurt am Main 1991.
- Beck, U.: Der Konflikt der zwei Modernen. In: Beck, U. (Hrsg.), Politik in der Risikogesellschaft. Frankfurt am Main 1991, S. 180-195.
- Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt am Main 1993.

- Beck, U.: Vom Verschwinden der Solidarität. In: Beck, U.(Hrsg.), Die feindlose Demokratie. Ausgewählte Aufsätze. Stuttgart 1994, S. 31-41.
- Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse? In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994, S. 43-60.
- Beck, U.: Die Individualisierungsdebatte. In: Schäfers, B. (Hrsg.), Soziologie in Deutschland. Opladen 1995, S. 185-198.
- Beck, U.: Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S., Reflexive Modernisierung, Eine Kontroverse. Frankfurt am Main 1996, S. 19-112.
- Beck, U.: Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven 'reflexiver Modernisierung'. In: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main 1996, S. 289-315.
- Beck, U.: (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997.
- Beck, U.: Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In: Beck, U. (Hrsg.), Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997, S. 9-33.
- Beck, U.: Demokratisierung in der Familie. In: Beck, U. (Hrsg.), Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997, S. 195-216.
- Beck, U.: Ursprung als Utopie: Politische Freiheit als Sinnquelle der Moderne. In: Beck, U. (Hrsg.), Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997, S. 381-401.
- Beck, U.: Von der Gott gefälligen Ehe zum Liebesbündnis auf Zeit: das Beispiel Ehe. In: Beck, U./Ziegler, U.E., eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1997, S. 65-71.
- Beck, U.: Jugend als Form und Avantgarde des eigenen Lebens. In: Beck, U./Ziegler, U.E., eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1997, S. 101-105.
- Beck, U.: Eigenes Leben im Sozialismus – oder die Kunst des Informellen. In: Beck, U./Ziegler, U.E., eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1997, S. 110-115.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main 1990.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Einleitung. Riskante Chancen - Gesellschaftliche Individualisierung und soziale Lebens- und Liebesformen. In: Beck,

- U./Beck-Gernsheim, E., Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main 1990, S.7-19.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. In: Zeitschrift für Soziologie, 22. Jg., 1993, S. 178-187.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994, S. 10-39.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main 1996.
- Beck, U./Sopp, P. (Hrsg.): Individualisierung und Integration. Opladen 1997.
- Beck, U./Ziegler, U.E.: eigenes Leben. Ausflüge in die unbekanntere Gesellschaft, in der wir leben. München 1997.
- Beck-Gernsheim, E.: Vom "Dasein für andere" zum Anspruch auf ein Stück "eigenes Leben": Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Soziale Welt 34, 1983, S. 307-340.
- Beck-Gernsheim, E.: Das halbierte Leben. Männerwelt, Beruf, Frauenwelt, Familie. Frankfurt am Main 1985.
- Beck-Gernsheim, E.: Vom Geburtenrückgang zur neuen Mütterlichkeit? Über private und politische Interessen am Kind. Frankfurt am Main 1985.
- Beck-Gernsheim, E.: Auf dem Weg in die postfamiliale Familie. Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994, S. 115-138.
- Beck-Gernsheim, E.: Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen. München 1998.
- Bellah, R.N./Madsen, R., Sullivan, W./Swidler, A./Tipton, St.M.: Gegen die Tyrannei des Marktes. In: Zahlmann, Ch. (Hrsg.), Kommunitarismus in der Diskussion. Berlin 1997, S. 57-73.
- Berger, P.L./Berger, B./Kellner, H.: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt am Main/New York 1975 (1973).

- Berger, P.L./Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main 1997 (New York 1966).
- Berger, P.L./Luckmann, Th.: Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orientierung des modernen Menschen. Gütersloh 1998 (1995).
- Bertram, H./Borrmann-Müller, R.: Individualisierung und Pluralisierung familiärer Lebensformen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT. B.13, 1988, S. 14-23.
- Bertram, H.: Individuen in einer individualisierten Gesellschaft. In: Bertram, H. (Hrsg.), Das Individuum und seine Familie. Opladen 1995, S. 9-34.
- Bertram, H.: Familienwandel und Generationsbeziehungen. In: Buba, H.P./Schneider, N.F. (Hrsg.), Familie zwischen gesellschaftlicher Prägung und individuellem Design. Opladen 1996, S. 61-80.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ‘ Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995.
- Blasius, D.: Scheidung und Scheidungsrecht in historischer Perspektive. Frankfurt am Main 1987.
- Böttger, A.: Und dann ging so 'ne Rauferei los. Eine qualitative Studie zu Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 155-167.
- Bohle, H.H./Heitmeyer, W./Kühnel, W./Sander, U.: Anomie in der modernen Gesellschaft: Bestandsaufnahme und Kritik eines klassischen Ansatzes soziologischer Analyse. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.), Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main 1997, S. 29-68.
- Bois-Reymond, N. du: Veränderungen in Umgangsstilen zwischen Eltern und Kindern: Vortrag zur Gedenktagung Norbert Elias. Kulturwissenschaftliches Institut, Essen-Heisingen vom 10.-19.10.1991.
- Bolte, K.M.: Wertewandel, Lebensführung, Arbeitswelt. München 1993.
- Bourdieu, P. et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997 (Paris 1993).

- Bourdieu, P./Champagne, P.: Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, P. et al., Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997 (Paris 1993), S. 527-534.
- Brater, M.: Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, U. (Hrsg.), Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997, S. 156-174.
- Brednich, R.W./Hartiner, W. (Hrsg.): Gewalt in der Kultur. Vorträge des 29. Deutschen Volkskundekongresses. Band I und II, Passau 1994.
- Broccolichi, S./œuvrard, F.: Das Räderwerk. In: Bourdieu, P. et al., Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997 (Paris 1993), S. 575-586.
- Brusten, M./Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973.
- Buba, H.P./Schneider, N. (Hrsg.): Familie zwischen gesellschaftlicher Prägung und individuellem Design. Opladen 1996.
- Büchner, P.: (Schul-)kind sein heute zwischen Familie, Schule und außerschulischen Freizeiteinrichtungen – zum Wandel des heutigen Kinderlebens in der Folge von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen. In: Materialien zum 5. Familienbericht. Band 4: Aspekte von Entwicklung und Bildung, hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut. München 1994.
- Bundesministerium des Innern: Die Kriminalität in der Bundesrepublik Deutschland - Polizeiliche Kriminalstatistik für das Jahr 2000 - Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Drucksache 13/11368. Bonn 1998.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Mehr Respekt vor Kindern. Informationsbroschüre zur gewaltfreien Erziehung. Berlin, November 2000.
- Burkart, G./Kohli, M.: Ehe und Elternschaft im Individualisierungsprozeß: Bedeutungswandel und Milieudifferenzierung. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft Nr. 4, 1989, S. 405-426.
- Burkart, G.: Individualisierung und Elternschaft - Das Beispiel USA. In: Zeitschrift für Soziologie, 22. Jg., 1993, S. 159-177.

- Burkart, G.: Lebensphasen - Liebesphasen. Vom Paar zur Ehe, zum Single und zurück? Opladen 1997.
- Collmann, B.: Familie: gewalttätiges Verhalten Jugendlicher - eine klare Reaktion auf unklare Erziehung? In: Heitmeyer, W. u.a., Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 315-332.
- Conrads, J./Möller, R.: Individualisierung und Gewalt – die geschlechtsspezifische Sichtweise. In: Heitmeyer, W. u.a., Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 265-278.
- Dahrendorf, R.: Homo sociologicus. Köln und Opladen 1959.
- Deisenhofer, U.: Einführung. In: Jugendrecht. Sonderausgabe unter redaktioneller Verantwortung des Verlages C.H. Beck, München. 23. Auflage 1999, S. IX-XXVIII.
- Dettenborn, H./Lautsch, E.: Aggression aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, Heft 5, 1993, S. 745-774.
- Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Band 1. Gesamtkonzeption und Koordination: Fischer, A./Fritzsche, Y./Fuchs-Heinritz, W./Münchmeier, R., Opladen 2000.
- Deutscher Bundestag: Entwurf eines Gesetzes zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung. Drucksache 14/1247 (14. Wahlperiode), Bonn, 23.06.1999.
- Dumont, L.: Individualismus. Zur Ideologie der Moderne. Frankfurt am Main 1991 (1983).
- Dürig, G.: Einführung zum Grundgesetz. 30. neubearbeitete Auflage, Stand: 20. August 1993, München, S. VII-XXV.
- Durkheim, E.: Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied 1970 (1961).
- Durkheim, E.: Der Selbstmord. Darmstadt 1973 (orig.1897).
- Durkheim, E.: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Neuwied 1973.
- Durkheim, E.: Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt am Main 1977 (orig.1893).
- Eckert, R.: unter Mitarbeit von Hinrichs, S.: Familie als Ursache von Jugendgewalt? Eine Forschungsnotiz. In: Buba, H.P./Schneider, N.F. (Hrsg.),

Familie zwischen gesellschaftlicher Prägung und individuellem Design. Opladen 1996, S. 151-164.

Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Band 1. Frankfurt am Main 1997²⁰.

Engler, W.: Die zivilisatorische Lücke. Versuche über den Staatssozialismus. Frankfurt am Main 1992.

Engstler, H.: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Aktualisierte u. erw. Auflage - erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt - Bonn 1998.

Erikson, E.H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1992¹¹.

Etzioni, A.: Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Stuttgart 1995.

Euler, H.A.: Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 191-206.

Feltes, T.: Gewalt in der Schule. In: Schwind, H.-D./Baumann, J. u.a. (Hrsg.), Ursachen Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), Band III, Berlin 1990, S. 319-341.

Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt am Main 1988.

Ferchhoff, W.: Individualisierte Kindheit heute. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 25. Jg., 1994., S. 109-123.

Ferstl, R./Niebel, G./Hanewinkel, R.: Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein. Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein 1993. S. 775-798. Auszugsweise in: Zeitschrift für Pädagogik 5, 1993.

Fölling-Albers, M.: Schulkinder heute. - Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim 1992.

- Forer, I./Still, H.: Erstes, zweites, drittes Kind... Welche Bedeutung hat die Geschwisterfolge für Kinder, Eltern, Familie? Hamburg 1982.
- Frehsee, D.: Die staatliche Förderung familiärer Gewalt an Kindern. In: Kriminologisches Journal. 24. Jg., 1992, S. 37-49.
- Freitag, M./Hurrelmann, K.: Gewalt an Schulen - in erster Linie ein Jungen-Phänomen. In: neue deutsche schule, 45. Jg., Heft 8, 1993, S. 24-25.
- Freud, S.: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Gesammelte Werke. Frankfurt am Main 1972.
- Freud, S.: Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt am Main 2001⁷.
- Friedrichs, J.: Normenpluralität und abweichendes Verhalten. Eine theoretische und empirische Analyse. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.), Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main 1997, S. 473-505.
- Friedrichs, J. (Hrsg.): Die Individualisierungs-These. Opladen 1998.
- Fritzsche, Y.: Moderne Orientierungsmuster: Inflation am „Wertehimmel“. In: Deutsche Shell (Hrsg.), Jugend 2000, Band 1. Gesamtkonzeption und Koordination: Fischer, A./Fritzsche, Y./Fuchs-Heinritz, W./Münchmeier, R., Opladen 2000, S. 93-156.
- Fuchs, M.: Die Angst ist größer als die Gefahr. Überblick über Ergebnisse empirischer Studien zum Thema Gewalt an Schulen. Manuskript, Eichstätt o.J. (1996).
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J.: Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen 1996.
- Fuchs, M.: Ausländische Schüler und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung. In: Holtappels, H.G., Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 119-136.
- Funk, W. (Hrsg.): Nürnberger Schüler-Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg 1995.
- Funk, W.: Gewalt an Schulen: Ergebnisse aus dem Nürnberger Schüler-Survey. In: Lamnek, S. (Hrsg.), Jugend und Gewalt. Devianz in Ost und West. Opladen 1995, S. 119-138.

- Funk, W.: Familien- und Haushaltskontext als Determinanten der Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler-Studie 1994. In: Zeitschrift für Familienforschung, 8. Jg., Heft 1, 1996, S. 5-45.
- Funk, W./Passenberger, J.: Determinanten der Gewalt an Schulen. Mehrebenenanalytische Ergebnisse aus der Nürnberger Schüler-Studie 1994. In: Holtappels, H.G.u.a.(Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 243-260.
- Furstenberg, F.: Die Entstehung des Verhaltensmusters 'sukzessive Ehen'. In: Lüscher, J. u.a. (Hrsg.), Die 'postmoderne' Familie. Konstanz 1988, S. 73-83.
- Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg 1975.
- Gaschke, S.: Die Elternkatastrophe. In: DIE ZEIT, Nr. 18, 56. Jg., 26.04.2001, S. 1.
- Gaschke, S.: Neues Glück. Kein Grund zur Klage: Den Frauen geht's besser. In: DIE ZEIT, Nr.32, 56. Jg., 02.08.2001, S. 1.
- Gebhardt, W.: Individualisierung und Integration. Über neue Formen der Gemeinschaftsbildung. Vorstellungsvortrag 1997.
- Gehlen, A.: Studien zur Anthropologie und Soziologie. Neuwied, Berlin 1963.
- Geißler, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands. Opladen 1992.
- Gensicke, Th.: Sozialer Wandel durch Modernisierung, Individualisierung und Wertewandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT. B 42/1996, Trier, S. 3-17.
- Giddens, A.: Kritische Theorie der Spätmoderne. Wien 1992.
- Giddens, A.: Wandel der Intimität, Sexualität, Liebe und Erotik in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1993.
- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main 1995.
- Giddens, A.: Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S., Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main 1996, S. 113-194.
- Giddens, A.: Jenseits von Links und Rechts. Frankfurt am Main 1997.

- Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1996.
- Görner, E.: Die Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls (Soziales Interesse) für die soziale Verantwortung - ein Aspekt der Individualpsychologie Alfred Adlers für die Pädagogik der Gegenwart. Dissertation München 1994.
- Goffmann, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main 1967.
- Goode, W.J.: Soziologie der Familie. München 1967.
- Gross, P./Honer, A.: Multiple Elternschaften. Neue Reproduktionstechniken, Individualisierungsprozesse und die Veränderung von Familienkonstellationen. In: Soziale Welt 41, 1990, S. 97-116.
- Habermas, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt am Main 1985.
- Habermehl, A.: Gewalt in der Familie: Ausmaß und Ursachen körperlicher Gewalt. Bielefeld 1989.
- Hannover, B.: Schulischer Kontext, geschlechtsbezogenes Selbstwissen und Fachpräferenzen. In: Hannover, B., Kittler, U., Metz-Göckel, H. (Hrsg.), Sozialkognitive Aspekte der Pädagogischen Psychologie. Band I. Dokumentation des 3. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie 1998, Essen 1999, S. 125-139.
- Hargreaves, D.H. u.a.: Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim und Basel 1981.
- Heitmeyer, W./Olk, Th.: Das Individualisierungs-Theorem – Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen. In: Heitmeyer, W./Olk, Th. (Hrsg.), Individualisierung von Jugend. Weinheim und München 1990, S. 11-34.
- Heitmeyer, W./Ulrich-Herrmann, M.: Verschärfung sozialer Ungleichheit, soziale Milieus und Gewalt. Zur Kritik der Blickverengungen schulbezogener Gewaltforschung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1992², S. 45-62.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main 1997.

- Heitmeyer, W.: Einleitung: Auf dem Weg in die desintegrierte Gesellschaft. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.) Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main 1997, S. 9-28.
- Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³.
- Heitmeyer, W.: Konzeption und Ziele der Untersuchung. In: Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 11-15.
- Heitmeyer, W.: Das Theoriekonzept. In: Heitmeyer, W. u.a., Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 31-55.
- Heitmeyer, W.: Der Untersuchungsansatz: Die Schattenseiten der Individualisierungsprozesse. In: Heitmeyer, W. u.a., Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 56-82.
- Hettlage, R.: Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch. München 1998².
- Heuser, U.J.: Der verlockende Markt. In: DIE ZEIT, Nr. 2, vom 04.01.2001.
- Hillmann, K.-H.: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1994.
- Hitzler, R.: Der unberechenbare Bürger. In: Beck, U. (Hrsg.), Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997, S. 175-194.
- Hitzler, R.: "Ich möchte frei sein - und doch nicht allein sein..." Das Dilemma der Bastelexistenz am Übergang zu einer anderen Moderne. In: Schulinformation Paderborn, Nr. 4, 29. Jg., 1999, S. 12-19.
- Hitzler, R.: Modernisierung als Handlungsproblem. Unveröffentlichtes Schriftblatt Dortmund 1999.
- Hitzler, R.: Reflexive Modernisierung. Unveröffentlichtes Schriftblatt. Dortmund 1999.
- Hofer, M.: Die Familie mit einem Kind. In: Hofer, M./Klein-Allermann, E./Noack, P. (Hrsg.), Familienbeziehungen - Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen 1992, S. 129-151.

- Holler-Nowitzki, B.: Wird Gewalt in die Schule hineingetragen? - schulische Gewalt und außerschulischer Sozialisationskontext. In: Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U., Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München 2000², S. 153-198.
- Holtappels, H.G.: Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 5. Jg., 1985, S. 291-323.
- Holtappels, H.G./Meier, U.: Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas. In: Die Deutsche Schule, 89. Jg., Heft 1/1997, S. 50-62.
- Holtappels, H.G./Hornberg, S.: Schulische Desorganisation und Devianz. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.), Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1, Frankfurt am Main 1997, S. 328-367.
- Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999².
- Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J.: Vorwort der Herausgeber. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 7-9.
- Holtappels, H.G.: Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 27-43.
- Holtappels, H.G.: Sozialisierungstheoretische Einordnung. In: Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U., Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München 2000², S. 31-50.
- Honig, M.-S.: Gewalt in der Familie. In: Schwind, H.-D./Baumann, J. u.a. (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinde-

- rung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band III, Berlin 1990, S. 343-361.
- Honneth, A.: Individualisierung und Gemeinschaft. In: Zahlmann, Ch. (Hrsg.), Kommunitarismus in der Diskussion. Berlin 1997, S. 16-23.
- Horkheimer, M./Adorno, T.W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main 1988.
- Hradil, S.: Postmoderne Sozialstruktur? Zur empirischen Relevanz einer modernen Theorie sozialen Wandels. In: Berger, P./Hradil, S. (Hrsg.), Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen 1990, S. 125-150.
- Hurrelmann, K.: Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Basel und Weinheim 1990.
- Hurrelmann, K.: Gewalt in der Schule. In: Schwind, H.-D./Baumann, J. u.a. (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band III, Berlin 1990, S. 363-379.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991⁴.
- Hurrelmann, K./Ulich, D.: Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991⁴, S. 3-20.
- Hurrelmann, K.: Aggression und Gewalt in der Schule. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.), Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1995².
- Hurrelmann, K.: Sind unsere Kinder Gewinner oder Verlierer? In: Kindergarten heute. 4/1999, S. 6-11.
- Jugendrecht. Sonderausgabe unter redaktioneller Verantwortung des Verlages C.H. Beck, München. 23. überarbeitete Auflage, Stand: 1. August 1999.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinten Deutschland. Opladen 1992.

- Katholische Elternschaft Deutschland, Landesverband Nordrhein-Westfalen:
Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Eine Stellungnahme zur
Denkschrift der NRW-Bildungskommission. Heft 10, Essen 1996.
- Kaufmann, F.X.: Zukunft der Familie. München 1994.
- Klages, H.: Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse,
Prognosen. Frankfurt am Main 1984.
- Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der
Reform, Zukunft der Schule. Herausgegeben von der Max-Traeger-
Stiftung. Reinbek bei Hamburg 1985.
- Krappmann, L.: Mißlingende Aushandlungen - Gewalt und andere Rück-
sichtslosigkeiten unter Kindern im Grundschulalter. In: Zeitschrift für
Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 14, 1994, S.
102-117.
- Kraul, D.: Die sekundäranalytisch-empirische Konkretisierung struktureller
Desintegrationspotentiale. In: Heitmeyer, W. u.a., Gewalt. Schatten-
seiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen
Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 83-125.
- Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983.
- Kron, Th. (Hrsg.): Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen
2000.
- Kron, Th.: Individualisierung und soziologische Theorie - Einleitung. In: Kron,
Th. (Hrsg.), Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen
2000, S. 7-12.
- Kron, Th.: Postmoderne Ethik und Individualisierung. In: Kron, Th. (Hrsg.),
Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen 2000, S. 219-
236.
- Krumm, V.: Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In:
Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), For-
schung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen,
Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 63-79.
- Kühnel, W.: Zur Forschungssituation. In: Heitmeyer, W. u.a., Gewalt. Schat-
tenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen
Milieus. Weinheim und München 1998³, S. 16-30..
- Lache, A.: Glück nur mit Geduld. In: stern, Nr.22/2000, S. 43-52.

- Lambrich, H.J.: Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Weinheim 1987.
- Lamnek, S. (Hrsg.): Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen 1995.
- Langer, I. (Hrsg.): Überlebenskampf im Klassenzimmer. Freiburg, Basel, Wien 1994.
- Lasch, Ch.: Geborgenheit. Die Bedrohung der Familie in der modernen Welt. München 1987.
- Lash, S.: Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S., Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main 1996, S. 195-286.
- Lesthaege, R.: Der zweite demographische Übergang in den westlichen Ländern: Eine Deutung. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, Nr.18, 1992, S. 313-354.
- Loo, H. van der/Reijen, W. van: Modernisierung. Projekt und Paradox. München 1997.
- Lüscher, K./Schultheis, M./Weberspann, M. (Hrsg.): Die 'postmoderne' Familie. Konstanz 1988.
- Lüscher, K.: Postmoderne Herausforderungen der Familie. In: Familiendynamik, 20. Jg., 1995, S. 233-251.
- Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 3. Frankfurt am Main 1989.
- Markefka, M./Billen-Klingbeil, I.: Machtverhältnisse in der Ehe und ihre Folgen. In: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band I. Neuwied 1989, S. 345-360.
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main 1968.
- Meier, U./Melzer, W./Schubarth, W./Tillmann, K.-J.: Schule, Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung in Ost- und Westdeutschland. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 15. Jg., Heft 2, 1995, S. 168-182.
- Meier, U.: Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 225-242.

- Melzer, W./Rostampour, P.: Schulische Gewaltformen und Opfer-Täter-Problematik. In: Schubarth, W./Kolbe, F.U./Willems, H. (Hrsg.), Gewalt an Schulen – Ausmaß, Bedingungen und Präventionen. Opladen 1996, S. 131-148.
- Menne, K./Schilling, H./Weber, M. (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt. - Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim und München 1997².
- Menzel, B.: Devianz im Wandel. In: Brusten, M./Menzel, B./Lautmann, R., Devianz im Wandel. Oldenburger Universitätsreden Nr. 102, 1998, S. 29-40.
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon. Band 1-26. Mannheim, Wien, Zürich 1971-1984.
- Münchmeier, R.: Jugend im demographischen Wandel. In: Zukunftsforum Jugend 2000, Nr. 1, 1989, S. 9-16.
- Nave-Herz, R.: Familie: Das Ende einer Solidargemeinschaft? Zum Wandel von Ehe und Familie in der Bundesrepublik. In: Hettlage, R. (Hrsg.), Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz. München 1990, S. 202-213.
- Nave-Herz, R.: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt 1997.
- Nave-Herz, R.: Trennungs- und Ablösungsprozesse der Kinder von ihren Eltern. Ein historischer Vergleich. In: Menne, K./Schilling, H./Weber, M. (Hrsg.), Kinder im Scheidungskonflikt. - Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim und München 1997², S. 25-38.
- Niebel, G./Hanewinkel, R./Ferstl, R.: Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Heft 5, 1993, S. 775-798
- Obiditsch, F.: Einführung in die Soziologie der Erziehung. Villingen-Schwenningen 1975.
- Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1995.
- Olweus, D.: Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Er-

scheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 281-297.

- Parsons, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied 1964.
- Parsons, T.: Die Schulklasse als soziales System. Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons, T. (Hrsg.), Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main 1968, S. 161-193.
- Parsons, T.: Das System moderner Gesellschaften. München 1972.
- Paul, N.: Die Scheidung als innerer und äußerer Prozeß. In: Familiendynamik, 5, 1980, S. 229-241.
- Pettinger, R.: Familie - Autorität und Autonomie. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Immer diese Jugend. München 1985, S. 265-274.
- Peuckert, R.: Familienformen im sozialen Wandel. Opladen 1991.
- Peuckert, R.: Destabilisierung der Familie. In: Heitmeyer, W.(Hrsg.), Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main 1997, S. 287-327.
- Popp, U.: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 207-223.
- Rauschenberger, H.: Aus der Kinderstube der Gewalt. Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder. In: Die Deutsche Schule, Heft 2, 1992, S. 134-149.
- Rerrich, M.S.: Balanceakt Familie. Zwischen alten Leitbildern und neuen Lebensformen. Freiburg im Breisgau 1988.
- Rerrich, M.S.: Familie heute: Kontinuität oder Veränderung? In: Jurczyk, K.R./Rerrich, M.S. (Hrsg.), Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung. Freiburg im Breisgau 1993, S. 112-132.
- Rollin, M.: Typisch Einzelkind. In: Was für Kinder - Aufwachsen in Deutschland - ein Handbuch. München 1993, S. 142-148.
- Rösner, E.: Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik. Frankfurt am Main 1989.

- Ruhr-Nachrichten dpa: Fast zwei Millionen erziehen allein. Dortmund, 17.08.2001.
- Schneewind, K.A./Beckmann, M./Engfer, A.: Eltern und Kinder. Stuttgart 1983.
- Schneewind, K.A.: Gesellschaftliche Veränderungswahrnehmung und Wandel des elterlichen Erziehungsstils im Generationenvergleich. In: Buba/H.P./Schneider, N.F. (Hrsg.), Familie zwischen gesellschaftlicher Prägung und individuellem Design. Opladen 1996, S. 117-128.
- Schneider, H.J.: Gewalt in der Familie. In: Wehling, H.-G./Nolting, H.-P. (Hrsg.), Aggression und Gewalt. Stuttgart 1993, S. 19-31.
- Schneider, U.: Gewalt in der Familie. In: Schwind, H.-D./Baumann, J. u.a. (Hrsg.), Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), Band II, Berlin 1990, S. 503-573.
- Schönert, U.: Schulen im Netz. Die deutschen Lehranstalten haben das Internet jahrelang verschlafen – doch jetzt sind sie drin. In: DIE ZEIT, Nr. 2, 04.01.2001, S. 49.
- Schroer, M.: Negative, positive und ambivalente Individualisierung - erwartbare und überraschende Allianzen. In: Kron, Th. (Hrsg.), Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen 2000, S. 13-42.
- Schubarth, W./Melzer, W.: Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zum abweichenden Verhalten in Sachsen. Forschungsgruppe Schulevaluation. Dresden 1994.
- Schubarth, W.: Gewalt an Schulen im Spiegel aktueller Schulstudien. In: Lamnek, S. (Hrsg.), Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen 1995, S. 139-154.
- Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.), Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1995².
- Schubarth, W.: Gewalt an Schulen als Medienereignis. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.), Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1995², S. 104-114.
- Schubarth, W./Darge, K./Mühl, M./Ackermann, Ch.: Im Gewaltausmaß vereint? Eine vergleichende Schülerbefragung in Sachsen und Hessen. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), For-

- schung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 101-118.
- Schulreferat München: Gewalt an Schulen. Beschluß des Schulausschusses am 14. Juli 1993. München.
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt am Main 1996.
- Schwarz, K.: Wieviele Kinder haben die Familien? In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 16. Jg., 1990, S. 435-445.
- Schwind, H.-D./Roitsch, K./Ahlborn, W./Gielen, B.: Gewalt in der Schule am Beispiel von Bochum. In: Lamnek, S. (Hrsg.), Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen 1995, S. 99-118.
- Schwind, H.D./Roitsch, K./Gielen, B.: Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 81-100.
- Simmel, G.: Über sociale Differenzierung. Sociologische und psychologische Untersuchungen. Amsterdam 1966 (1890).
- Spaun, K. von: Gewalt und Aggression an der Schule. Hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. München 1996².
- Stallberg, F.-W.: Schule als Kontrollinstanz. Ein kriminologischer Bezugsrahmen. In: Kriminologisches Journal, 9. Jg., Heft 3, 1977, München, S. 175-186.
- Teubner, M./Schattner, H.: Studie Über Stieffamilien in Deutschland (in Arbeit). In: Lache, A., Glück nur mit Geduld. In: stern, Nr. 22/2000, S. 43-52.
- Thadden, E. von: Da waren's nur noch 12. Schulzeit verkürzen ist gut, ein früher Anfang besser. In: DIE ZEIT, Nr. 33, 9. August 2001, S. 1.
- Tillmann, K.-J.: Gewalt in der Schule. Was sagt die erziehungswissenschaftliche Forschung dazu? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Heft 2/1994, S. 163-174.
- Tillmann, K.-J.: Gewalt in der Schule - Situationsanalyse und Handlungsperspektiven. In: Neue Sammlung. 35. Jg., Heft 2/1995, S. 89-104.

- Tillmann, K.-J.: Gewalt an Schulen. Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Die Deutsche Schule, 89. Jg., Heft 1, 1997, S. 36-49.
- Tillmann, K.-J.: Gewalt an Schulen: öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1999², S. 11-25.
- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München 2000².
- Tillmann, K.-J.: Einführung. Öffentliche Gewaltdiskussion und wissenschaftliche Forschung. In: Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München 2000², S. 13-30.
- Tillmann, K.-J.: Hat Gewalt im Zeitvergleich zugenommen? In: Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München 2000², S. 135-152.
- Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg 2000¹⁰.
- Tippelt, R.: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim 1990.
- Todt, E./Busch, L.: Aggression und Gewalt in Schulen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 42. Jg., 1994, S. 174-186.
- Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt 1979 (orig. 1887).
- Vaskovics, L.A.: Familie im Auflösungsprozeß? In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Jahresbericht 1990. München 1991, S. 186-198.

- Vaskovics, L.A.: Die Rolle der Familie in einer Gesellschaft im Wandel - Soziale und rechtliche und finanzielle Aspekte. In: Politische Studien. 4. Jg., 1994, S. 17-37.
- Wallerstein, J./Blakeslee, S.: Gewinner und Verlierer – Frauen, Männer, Kinder nach der Scheidung. Eine Langzeitstudie. München 1989.
- Walper, S.: Stiefkinder. In: Markefka, M./Nauck. B. (Hrsg.), Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 429-438.
- Weber, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Tübingen 1920.
- Weinreich, J.P.: Aggressiv-gewalttätiges Verhalten von Schülern. Entwicklung und Bedeutung der Schule als sozioökologischer Lebensraum und ihre Wahrnehmung durch die Schüler. Dissertation Kiel 1987.
- Willeke, St.: Freiheit aushalten. Folgen der Individualisierung – eine ZEIT-Serie: "Hoppla, jetzt kommt's Ich". In: DIE ZEIT, Nr. 32, 03.08.2000.
- Zahlmann, Ch. (Hrsg.): Kommunitarismus in der Diskussion. Berlin 1997².
- Zahlmann, Ch. (Hrsg.): Vorwort. In: Zahlmann, Ch. (Hrsg.), Kommunitarismus in der Diskussion. Berlin 1997², S. 7-15.
- Zapf, W.: Entwicklung und Sozialstruktur moderner Gesellschaften. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.), Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen 1995, S. 181-193.
- Zapf, W.: Entwicklung und Zukunft moderner Gesellschaften seit den 70er Jahren. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.), Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen 1995, S. 195-210.

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit der sozialen Problematik von Schülergewalt. Das besondere Forschungsziel meiner Arbeit liegt in Untersuchungen zu der Frage, inwiefern durch ein Kausalgefüge zwischen der gesamtgesellschaftlichen Ebene und mesostrukturellen Individualisierungseinflüssen im familialen und schulischen Bereich auf der mikrosozialen Schülerhandlungsebene eine prozeßhafte Gewaltgenese begünstigt werden kann.

Renate Holderrieth