

Wolfgang Melzer
Wilfried Schubarth
Frank Ehninger
Gewaltprävention
und Schul-
entwicklung

Klinkhardt

UTB

Prof. Dr. Wolfgang Melzer ist Inhaber der Professur für Schulpädagogik: Schulforschung und Leiter der Forschungsgruppe Schulevaluation an der Technischen Universität Dresden. Forschungsschwerpunkte: Schulforschung, Sozialisationsforschung, Gewalt- und Gesundheitsforschung.

Prof. Dr. Wilfried Schubarth ist Inhaber der Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie am Department Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Jugendforschung, Schulforschung und Bildungsforschung.

Frank Ehninger, Diplom-Psychologe, ist Leiter einer Stabstelle an der Universität Osnabrück zuständig für die Bereiche Schlüsselkompetenzen, Service Learning und Tutorenqualifizierung.

GEWALTPRÄVENTION UND SCHULENTWICKLUNG

Analysen und Handlungskonzepte

von Wolfgang Melzer,
Wilfried Schubarth und
Frank Ehninger

2., überarbeitete Auflage

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2011

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

*Dieser Band erscheint zugleich als Sonderausgabe der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung.
Diese Ausgabe ist nicht für den Verkauf bestimmt und stellt keine Meinungsäußerung der
Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung dar. Sie wird für Zwecke der politischen Bildung
im Freistaat Sachsen kostenlos abgegeben.*

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2011.11.Kk. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto auf Umschlagseite 1: © Dirk Krüll, Düsseldorf.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2011

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

UTB-Band-Nr.: 3477

ISBN 978-3-8252-3477-5

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

Kapitel 1

Gewalt als gesellschaftliches und pädagogisches Problem	15
---	----

<i>Anlage, Umwelt und Selbst als Einflussfaktoren</i>	16
<i>Das Gehirn als soziales Organ</i>	17
<i>Aspekte historischer Entwicklung von Gewalt</i>	22
<i>Unzureichende Maßnahmen der „Prävention“</i>	26
<i>Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule</i>	28
<i>Wertvorstellungen und Orientierungen von Kindern und Jugendlichen</i>	30
<i>Werteerziehung, Wertevermittlung, Wertebildung?</i>	33
<i>Bietet die Reformpädagogik für die Wertebildung aktuelle Lösungen?</i>	36
<i>Schule als Ort von Gewalt und Gewaltprävention</i>	40

Kapitel 2

Forschung zur Gewalt in der Schule	43
--	----

2.1 Der Gewaltbegriff in Alltagssprache und Wissenschaft	43
---	----

<i>Der Gewaltbegriff im Alltag</i>	45
<i>Gewalt in Familien</i>	47
<i>Gewalt gegen Kinder</i>	48
<i>Motive für Gewalt</i>	49
<i>Wissenschaftlicher Gewaltbegriff</i>	51

2.2 Theoretisches über Gewalt – in seiner Bedeutung für die Praxis	55
---	----

<i>Triebtheorien</i>	56
<i>Frustrationstheorie</i>	57
<i>Lerntheorien</i>	59
<i>Anomietheorie</i>	62
<i>Etikettierungstheorien</i>	64
<i>Sozialökologischer Ansatz</i>	67
<i>Resümee</i>	69

2.3 Empirische Annäherungen	72
--	----

<i>Zum Gewaltverständnis von Schülern und Lehrern</i>	72
<i>Zusammenhang verschiedener Facetten von Gewalt</i>	76

6 | Inhaltsverzeichnis

2.4 Zum Forschungsstand der empirischen Gewaltforschung	81
<i>Gewalt in der Schule als Thema internationaler Forschung</i>	81
<i>Schulbezogene Gewaltforschung in Deutschland</i>	86
<i>Forschung über Amokläufe an Schulen</i>	91
<i>Hat Gewalt in der Schule zugenommen?</i>	94

Kapitel 3

Ergebnisse eigener Studien und ihre Bedeutung für die Gewaltprävention 99

3.1 Das Gesamtmodell der Entstehung von Gewalt99

3.2 Ausmaß und Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule103

<i>Unterrichtsstörungen, Mogeln und Schuleschwänzen</i>	107
<i>Gewaltformen im schulischen Alltag</i>	108
<i>Täter, Opfer und Unbeteiligte</i>	113
<i>Gewalt in konkreten Handlungssituationen</i>	122
<i>Aktuelle Entwicklungstrends</i>	128

3.3 Ursachen und Risikofaktoren für Gewalt in der Schule132

<i>Der Einfluss der Familie</i>	133
<i>Einflüsse der Medien und Gleichaltrigengruppen</i>	141
<i>Die Schule als Einflussfaktor</i>	148
<i>Ursachen und Risiken in der Gesamtbewertung</i>	152

3.4 Zusammenwirken des Sozialverhaltens mit anderen Kompetenzbereichen154

Kapitel 4

Möglichkeiten der Gewaltprävention und -intervention im Schulalltag 159

4.1 Allgemeine Empfehlungen für den Umgang mit Gewalt und Aggression164

<i>Bereiche der Prävention und Intervention</i>	165
<i>Ebenen der Prävention und Intervention</i>	166

4.2 Tipps zur Gewaltprävention und -intervention	169
<i>Regeln aufstellen, Reviere bilden, Rituale einhalten</i>	171
<i>Gewaltpräventive Elemente des Projektlernens</i>	173
<i>Schülermitwirkung in Schule und Unterricht</i>	176
<i>Intervention bei Mobbing</i>	179
<i>Reaktionsmöglichkeiten in konkreten Gewaltsituationen</i>	180
<i>Abbau von Schüler-Aggressionen</i>	181
<i>Entkrampfung aggressiver Situationen</i>	183
<i>Prävention im frühen Kindesalter</i>	184
<i>Geschlechtsspezifische Förderung</i>	187
<i>Krisenintervention bei Amoklauf</i>	188
<i>Medienerziehung</i>	191
<i>Gewaltpräventive Elemente der Erlebnispädagogik</i>	192
<i>Gewaltprävention durch Wertebildung</i>	193
<i>Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus</i>	197

Kapitel 5

Schulische Programme

der Prävention und Intervention	201
--	-----

5.1 Programme für alle Schüler	203
---	-----

<i>Peer-Mediation</i>	203
<i>Sozialtraining in der Schule</i>	207
<i>Konflikttraining nach Gordon</i>	209
<i>Programme für interkulturelles Lernen</i>	211

5.2 Programme für jüngere Schüler	226
--	-----

<i>Programm „Faustlos“</i>	226
<i>Programm „Eigenständig werden“</i>	232
<i>Programm „Prävention im Team“</i>	235
<i>„Papilio“-Programm</i>	237
<i>„Fit und stark fürs Leben“</i>	240
<i>Mentorenprogramm „Balu und Du“</i>	244

5.3 Programme für ältere Schüler	249
---	-----

<i>Lions-Quest-Programm „Erwachsen werden“</i>	249
<i>Programm „Soziales Lernen“</i>	253
<i>„Buddy“-Programm</i>	254
<i>Programm „ProACT+E“</i>	256

5.4 Programme für auffällige Schüler	260
<i>Programm „Fit for Life“</i>	<i>260</i>
<i>Coolness-Training</i>	<i>263</i>
<i>Trainingsprogramm für aggressive Kinder</i>	<i>266</i>
<i>Arizona Projekt – Trainingsraum-Methode</i>	<i>268</i>
<i>Interventionsprogramm an Hauptschulen</i>	<i>273</i>
5.5 Lehrer- und Elternprogramme	275
<i>Konstanzer Trainingsmodell</i>	<i>275</i>
<i>Schulinterne Lehrerfortbildung</i>	<i>278</i>
<i>„Starke Eltern – starke Kinder“</i>	<i>281</i>
<i>„Triple P“ – Positive Parenting Program</i>	<i>283</i>
<i>„STEP“ – Trainingsprogramm für Eltern und pädagogisches Fachpersonal</i>	<i>286</i>
<i>„EFFEKT“-Projekt zur Entwicklungsförderung in Familien</i>	<i>289</i>
5.6 Programme im Schulsetting	293
<i>Olweus-Programm</i>	<i>293</i>
<i>„Initiative Fairplayer“</i>	<i>296</i>
<i>Schulsozialarbeit</i>	<i>299</i>
<i>Service Learning</i>	<i>300</i>
<i>Netzwerkarbeit in der Gewaltprävention</i>	<i>305</i>
Resümee	312
 <i>Kapitel 6</i>	
Gewaltprävention durch Schulentwicklung	319
<i>Aspekte der Schulentwicklung</i>	<i>321</i>
<i>Einstiegsphase</i>	<i>333</i>
<i>Datensammlung, Analyse und Problemdiagnose</i>	<i>335</i>
<i>Zielklärung</i>	<i>347</i>
<i>Maßnahmeplanung</i>	<i>352</i>
<i>Durchführung</i>	<i>356</i>
<i>Evaluation</i>	<i>357</i>
<i>Infrastruktur als Querschnitt</i>	<i>362</i>
<i>Schlussbetrachtungen</i>	<i>366</i>
Literatur	368

Vorwort

Der gesamtgesellschaftliche Wandel der letzten Jahrzehnte hat einerseits die individuellen Verwirklichungsmöglichkeiten der Menschen, z.B. hinsichtlich ihrer Qualifikation, ihres Konsums oder ihrer Freizeitgestaltung, erhöht, andererseits sind neue Zwänge entstanden, insbesondere ein starker Bewährungs- und Evaluationsdruck, der mittlerweile alle Bereiche der Produktion und Reproduktion – so auch die Schule – erfasst hat. Angesichts sich abzeichnender demografischer Verschiebungen, die dazu führen werden, dass in der Mitte dieses Jahrtausends nur noch etwa gut die Hälfte der Bevölkerung im Erwerbsalter sein wird und die Gruppe der unter 20-Jährigen mit den Schülern und Auszubildenden bis dahin kontinuierlich schmilzt, kann man die Sorge der Öffentlichkeit und der politisch Verantwortlichen verstehen, dass es den „produktiven Teilen“ unserer Gesellschaft an dem erforderlichen Qualifikationsniveau zur Zukunftssicherung mangeln könnte. Die Befunde der internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen haben diese Besorgnis genährt und die landläufige Einschätzung nach sich gezogen, die deutschen Schüler seien nicht leistungs- und konkurrenzfähig – vor allem vor dem Hintergrund globaler Anforderungen.

Auch das Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen steht auf dem Prüfstand. Die Ergebnisse internationaler Vergleichs- bzw. nationaler Studien zum Politikverständnis, zur Verantwortungsübernahme sowie zur Aggression und Gewalt stellen den deutschen Schülern kein gutes Zeugnis aus. Dennoch wird dieser Problemlage, die in der Schule tagtäglich in Erscheinung tritt, weniger Aufmerksamkeit geschenkt als der Entwicklung des Leistungsstatus der Schüler. Nur nach dramatischen Gewaltereignissen, wie Schul-Shootings, die von den Medien breit und nicht selten dramatisierend dargestellt werden, kommt es zu einer kurzen Phase der Betroffenheit, danach aber schon bald zu Verdrängungsprozessen in der Öffentlichkeit und bei den Verantwortlichen.

Dies gilt auch für den Umgang der zuständigen Bildungspolitik mit diesem Thema. Während die Sorge um die Sozialkompetenz der Kinder und Jugendlichen, der Hinweis auf die wichtige Funktion der Familie in diesem Zusammenhang und die Bekräftigung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule beliebte Bausteine von „Sonntagsreden“ sind, werden vergleichsweise wenige konkrete Maßnahmen getroffen, die zudem mehr auf Restriktion als auf pädagogische Prävention ausgerichtet sind (z.B. Verschärfung des Waffenrechts oder erhöhte Sanktionen). Bei einer Kritik am Sozialverhalten der Heranwachsenden sollte man mit bedenken, dass auch die aktuelle Wertewelt der Erwachsenen hin zu mehr „Ichlichkeit“ und

Dominanz tendiert, so dass man zugespitzt sagen könnte, dass die „Jungen“ den „Alten“ deren eigene Welt widerspiegeln.

Ebenso wie der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule normativ zusammen gehören, zeigen die Studien zur Qualifikationsentwicklung bei näherer Betrachtung, dass sich „Bildungsqualität“ im Wechselverhältnis von Wissensvermittlung, Sozialisation und Personalisation konstituiert. Auf die Schulsituation bezogen bedeutet das: Ein guter Unterricht muss Elemente des Erwerbs intelligenten (d.h. erweiterbaren und flexibel anwendbaren) Wissens, des situierten Lernens (in verschiedenen Handlungssituationen) sowie der Vermittlung von Methodenkenntnissen und Wertorientierungen umfassen. Schulqualität zeigt sich auch an der Kooperation der Beteiligten, am Klima, der Unterstützungsbereitschaft und der Partizipationsmöglichkeit, die Schule ihren Akteuren bietet.

Diese beiden Forschungs- und Diskussionslinien in einen Zusammenhang zu stellen – gemeint ist die Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht mit dem erhofften Ergebnis einer Verbesserung der fachlichen Leistungen der Schüler auf der einen und der Gewaltprävention mit dem Ziel, das Sozialverhalten der Schüler zu optimieren auf der anderen Seite – ist das Hauptanliegen dieses Bandes. Nach jahrelanger wissenschaftlicher Arbeit auf diesem Gebiet ist eine zentrale Erkenntnis, dass sich Fachleistungsstatus (gemessen durch Noten), Sozial- und Selbstkompetenzen wechselseitig bedingen. Unsere Untersuchungen dazu haben ergeben, dass es in jeder Schulklasse idealtypisch fünf Gruppen mit unterschiedlichen Kombinationen dieser Kompetenzen gibt und dass bei bestimmten Gruppen nur auf dem Weg der Kompensation von sozialen oder Selbstkompetenzdefiziten Leistungssteigerungen in fachlicher Hinsicht zu erreichen sind. Dem entsprechend ist eine bereichsspezifische, auf Zielgruppen und einzelne Schüler bezogene Förderung bzw. Prävention zu favorisieren.

Ein Schwerpunkt der Analysen und Darstellungen empirischer Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule in diesem Band sind eigene, seit 1993 kontinuierlich durchgeführte Studien. Dabei handelt es sich ebenso um quantitative (Schulleiter-, Lehrer- und Schülerbefragungen) wie um qualitative Befragungen (biografische Interviews mit Tätern und Opfern, Schulportraits) und – in den letzten Jahren verstärkt – Präventionsprojekte und Präventionsforschung. Der Gesamttenor der Untersuchungen ist, dass im letzten Jahrzehnt zwar ein leichter Rückgang von Gewalthandlungen zu verzeichnen ist, dass das Gewaltniveau mit ca. 20 Prozent problematischer Schüler („Täter“, „Opfer“, „Täter-Opfer“) aber nach wie vor sehr hoch ist, so dass ein enormer Handlungsbedarf zur Gewaltprävention in Schulen besteht. Weiterhin wurde festgestellt, dass die psychischen und verbalen Formen der Schüleraggression gegenüber den physischen Gewalttaten – also die „weicheren“ die „härteren“ Gewaltformen – überwiegen, dass teilweise neue Formen der Gewalt un-

ter Einsatz von Medien praktiziert werden, dass im Durchschnitt die Mehrzahl der Schüler nicht an Gewaltaktionen beteiligt ist und die Jungengewalt ein besonderes Problem darstellt. Die Erforschung der Ursachen für Schüलगewalt hat uns neben den bekannten Faktoren, wie Einflüssen eines negativen Familienklimas bzw. restriktiven elterlichen Erziehungsstils, Verstärkungen durch Gleichaltrigengruppen (Peers) oder die Problematik eines exzessiven Medienkonsums, auch auf die Schul- und Unterrichtskultur als Wirkungsfaktor verwiesen.

Grundsätzlich lässt sich mit der multiplen Verursachungsstruktur eine Vorbeugung in allen Bereichen („multimodale Prävention“) sowie der Netzwerkgedanke bei der Realisierung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen begründen. Manche Sektoren sind jedoch schwer beeinflussbar: so ist die Elterngruppe, deren Erziehungsverhalten einen Risikofaktor darstellt (z.B. durch einen aggressiven oder vernachlässigenden Erziehungsstil), für Beratungs- und Weiterbildungsmaßnahmen schwer zu erreichen. Schwierigkeiten sind ebenfalls bei der Verantwortungsübernahme zu verzeichnen. Eine beliebte Strategie ist es, von anderen Handlungen zu verlangen, zu denen man selbst nicht bereit und in der Lage ist. So verweisen z.B. die Politiker auf die Medien, die Schule auf das Elternhaus, die Medienvertreter auf die Familie etc.

Dem wird von unserer Seite die Forderung nach einer multimodalen Prävention unter Einbeziehung aller für die Erziehung verantwortlichen Personen und Institutionen und unter Beteiligung der Heranwachsenden entgegengesetzt. Dabei lässt sich unserer Meinung nach kaum ein besserer Ort für Gewaltprävention finden als die Schule – nicht nur wegen der besonderen Bedeutung dieser Institution im Lebenslauf der Heranwachsenden, sondern auch weil ein Zusammenhang von Schul- bzw. Unterrichtskultur und aggressivem Verhalten der Schüler nachweisbar ist. Dieser Befund führt zu der Schlussfolgerung, dass ein wichtiger Ansatz für eine gelingende Gewaltprävention in der Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht liegt. Die Schule ist, beispielsweise im Gegensatz zur außerschulischen Jugendarbeit, eine Institution, die ihre Klientel nicht „aufsuchen“ muss, sondern tagtäglich durch die Gestaltung von Unterricht und Schulleben sozialisieren kann. Im Gegensatz zu anderen Lebenswelten verfügt die Schule über pädagogisch professionell ausgebildetes Personal. Da Diagnostik und Prävention aber „Stiefkinder“ der Lehrerbildung sind, müssten sich im Prinzip alle Lehrer auf diesen Gebieten, und insbesondere auf dem der Gewaltprävention, weiter qualifizieren.

Um diese Fortbildungserfordernisse zu bedienen, wenden wir uns mit diesem Band u. a. an Lehrerinnen und Lehrer als Adressaten. Bewährte Präventionsmodelle, die auf den schulischen Handlungsbedarf zugeschnitten sind, werden vorgestellt, eine Bilanz praxisrelevanter Forschungen wird mit den Ziel vorgenommen, die Pädagogen in den Stand zu versetzen, dass sie pädagogische Herausforderungen in Schule

und Unterricht besser bewältigen können. Unsere Erkenntnisse und Erfahrungen wollen wir hiermit weiter geben, so dass sie für schulische Entwicklungsprozesse genutzt werden können. Zugleich werden theoretische Zusammenhänge und aktuelle Gewaltphänomene, wie Amoklauf und Cybermobbing, beleuchtet und präventionsstrategische Fragen der Gewaltprävention und Schulentwicklung thematisiert. Mit dieser konzeptionellen Ausrichtung handelt es sich bei dem Buch auch um eine Einführung in das Thema „Gewaltprävention und Schulentwicklung“, um ein Lehrbuch, das für die Ausbildung von Pädagogen, Sozialwissenschaftlern und Lehramtsstudierenden geeignet ist.

Der Band ist nach einer Einleitung, in der die Relevanz und die verschiedenen Facetten der Thematik skizziert werden, in einen Analyse- und einen Handlungsteil mit je zwei Kapiteln gegliedert. Bei den Analysen stehen zunächst der Gewaltbegriff, der theoretische Rahmen der Forschungen sowie die empirischen Erkenntnisse im Vordergrund. Dabei geht es um die Erscheinungsformen und das Ausmaß der Gewalt in der Schule, danach um die Ursachen im außerschulischen Bereich und in der Schule selbst.

Im Handlungsteil werden – nach einigen allgemeinen Empfehlungen zum Umgang mit Gewalt in der Schule und im Unterricht – bewährte Ansätze zur Gewaltprävention dokumentiert. Die Programme, Projekte und Maßnahmen der Gewaltprävention richten sich an Schüler insgesamt oder bestimmte Schülergruppen (jüngere, ältere, auffällige Schüler), an die Lehrer- sowie die Elternschaft. Neu aufgenommen wurde Elternprogramme zur Stärkung der Erziehungskompetenz und Verbesserung des Erziehungsklimas in den Familien. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Gestaltung der Schulorganisation, des Schullebens und des Umfeldes von Schule als Strategie der Gewaltprävention und deren Einbindung in den Prozess der Schulentwicklung. Damit schließt sich der Kreis von Sozialverhalten und Schulqualität und der Wechselbezug wird wiederum deutlich.

Es liegen mittlerweile viele Veröffentlichungen zur Gewaltforschung und Gewaltprävention in der Schule vor, manche sind so theoretisch-abstrakt, dass sie für die Praxis nicht verwendbar sind, in anderen werden Ratschläge gegeben, die einem schon der gesunde Menschenverstand nahe legt. Mit unserem Band wollen wir einen dritten Weg einschlagen: Gewalt in der Schule soll – empirisch und theoretisch fundiert – hinsichtlich Ausmaß und Ursachen empirisch analysiert werden; zugleich wird gefragt, was diese wissenschaftlichen Befunde für die Schulpraxis und Schulentwicklung bedeuten. Dazu werden die bewährtesten auf dem Markt befindlichen Präventionskonzepte und -programme vorgestellt, zwischen denen Pädagogen wählen können. Diese Konzepte müssen aber immer auf die besondere Situation einer einzelnen Schule oder einer bestimmten Klasse bezogen und ggf. modifiziert oder mit anderen Verfahren kombiniert werden. Dies setzt wiederum spezifische

Kompetenzen der Pädagogen und kooperative Zusammenhänge in der Schule voraus. Das Durchbrechen der Vereinzelung der Lehrerrolle und die Perspektive von Gewaltprävention als umfassender Schulentwicklung sind unserer Auffassung nach der Schlüssel zum Erfolg.

Das Buch kann als wissenschaftliche Einführung oder zur Information in der praktischen Präventionsarbeit genutzt werden. Beispielsweise können sich Lehrpersonen über vorhandene Programme für eine bestimmte Zielgruppe informieren. Der entsprechende Abschnitt gibt einen Überblick zu jedem einzelnen Programm, enthält Hinweise zu den theoretischen Grundlagen, zu Zielen, Erreichbarkeit und entstehenden Kosten. Für diesen Leserkreis könnten auch die Gelingensbedingungen präventiver Praxisarbeit und die Verknüpfung mit Schulentwicklungsstrategien von Interesse sein, so dass sich eine vorgezogene Lektüre des Praxisteils (Kapitel 4 bis 6) empfiehlt. Zur Vorbereitung auf wissenschaftliche Arbeiten oder Prüfungen ist aus unserer Sicht eine systematische Abarbeitung der Themen in der Reihenfolge der Kapitel die bessere Vorgehensweise. Um die Handhabung für beide Nutzergruppen zu erleichtern, haben wir uns für ein detailliertes Inhaltsverzeichnis entschieden. Außerdem ist jedem Kapitel eine kurze Zielbestimmung vorangestellt, am Schluss befinden sich Fragen zur Klärung und Vertiefung der dargestellten Sachverhalte. Zwischenresümeees und Zusammenfassungen sind im Text graphisch hervorgehoben. Mehrere Kapitel des Buches sind mit Karikaturen illustriert, die aus einem Schülerwettbewerb des Studienkreises der „Gesellschaft für angewandte Methodik im Schulunterricht“ (GfM) zur Gewalt in der Schule stammen. Diese Bilder sollen den Text anschaulicher machen und eignen sich teilweise auch als Material für den Unterricht.

Ein Band, der mit diesen Zielen und Ambitionen herausgebracht wird, setzt eine kontinuierliche empirische Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand „Gewalt in der Schule“ über einen längeren Zeitraum voraus. Ermöglicht wurde dies zunächst durch Projekte, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurden. Anschließende Studien wurden im Auftrage der WHO im Rahmen des internationalen Forschungsverbundes „Health Behaviour in School-aged Children“ durchgeführt – diese Befragungen zur subjektiven Gesundheit von Schülern beinhalten immer auch Items zur sozialen Gesundheit, zum Risikoverhalten und insbesondere zur Schülergewalt. Da diese WHO-Studie im Turnus von vier Jahren durchgeführt wird, die Jahrgangsklassen 6, 8 und 10 einbezogen sind und dieselben Schüler/innen teilweise zu zwei Zeitpunkten befragt werden konnten, sind wir in der Lage, über aktuelle Daten und Formen der Schülergewalt hinaus Persistenzen von Täter-Opfer-Rollen und Entwicklungstrends im Zeitraum von 2002 bis 2010 zu überprüfen. Neben der Aktualisierung empirischer Befunde ist ein zweiter Schwerpunkt der Neuauflage des Bandes die komplette Neustrukturierung und

Überarbeitung des Kapitels 5 zu den schulischen Programmen der Prävention und Intervention. Mit Recherchen hat uns dabei Dana Kreisl unterstützt, bei der wir uns ebenso bedanken wie bei Angelika Will für redaktionelle Arbeiten am gesamten Band.

Bei der Erstauflage hatten wir die Hoffnung geäußert, dass uns die Gratwanderung zwischen Anforderungen der Theorie, Empirie und Schulpraxis gelingen möge. Mit der verbesserten Neuauflage erhoffen wir, uns diesem Ziel weiter genähert zu haben.

Dresden, Potsdam und Osnabrück im Oktober 2011

Wolfgang Melzer, Wilfried Schubarth & Frank Ehninger

1 | Gewalt als gesellschaftliches und pädagogisches Problem

Das Kapitel dient der Einführung in die Thematik; Gewalt wird als gesellschaftliches und pädagogisches Problem betrachtet und unter verschiedenen Aspekten beleuchtet, die in alltäglichen Diskussionen eine Rolle spielen. Dabei sollen grundsätzliche Fragen angesprochen und Vorurteile ausgeräumt werden. Neben historischen Aspekten und dem Diskurs über Anlage, Umwelt und Selbst, der durch die Neurowissenschaften neue Impulse erhalten hat, geht es u. a. um den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, die Wertorientierungen von Heranwachsenden und die pädagogischen Möglichkeiten ihrer Beeinflussung in der Schule: „Können Werte gelehrt werden?“

Die Autoren können diese Frage vor dem Hintergrund ihrer Studien und Erfahrungen mit einem nur bedingten „Ja“ beantworten, nennen dafür die Voraussetzungen und vertreten die Auffassung, dass reformpädagogische Ansätze und Methoden dabei helfen können. Die Sozialisation der Schüler durch Schule steht außer Frage. Denn: Die Schule ist nicht nur ein Ort, an dem die außerhalb erzeugten Aggressionen und Gewalthandlungen auftreten, sondern stellt zum Teil auch selbst einen Prädiktor für abweichendes Schülerverhalten dar.

Gewalt ist mit Zerstörung und Leid verbunden und besitzt zugleich – besonders für Jugendliche – Faszination. Gewalt begegnet uns in Form von kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Völkern, Verbänden und Stämmen und ebenso in unserem Alltag – auch in der Schule. Gewaltvorkommnisse werden massiv kritisiert, aber ohne Gewalt würde das Leben in keinem dieser Zusammenhänge funktionieren. Der Prozess der Vergesellschaftung war und ist immer mit Triebverzicht und Askese, mit Zwang gegen sich selbst und andere verbunden. Die Fähigkeit zur Gewalt ermöglicht den Erhalt der Menschheit, regelt das Miteinander und ist Voraussetzung von Kultur.

Christoph Wulf hat daher zu Recht festgestellt, dass Gewalt eine Bedingung menschlichen Lebens sowie menschlicher Vergesellschaftung, d.h. als solche „unhintergebar“, sei (Wulf 2001, S. 140) und zugleich auf die Schwierigkeiten moralischer Bewertung von Gewalt hingewiesen. Denn Gewalt kann illegitim oder legitim sein. Negativ eingeschätzte Gewalthandlungen können sich später als konstruktives Potential erweisen. „In diesen Fällen erscheint Gewalt als kreative Kraft und schafft positiv bewerteten gesellschaftlichen Wandel“ (ebd.). Daher können Gewaltphäno-

mene nur in ihrem jeweiligen kulturellen und historischen Zusammenhang interpretiert werden.

Auf der einen Seite scheint also der Hinweis auf die gesellschaftlichen und sozialen Überformungen bzw. Quellen von Gewalt berechtigt zu sein, dem steht auf der anderen Seite im Extrem die Suche nach dem „Kriminalitäts-Gen“, d.h. den vererbten Ursachen aggressiven Verhaltens, gegenüber.

Anlage, Umwelt und Selbst als Einflussfaktoren

Die alte pädagogische Frage von Anlage und Umwelt stellt sich also auch bei der Erklärung von Gewalt. Dazu möchten wir zwei Antworten anbieten: Erstens treten bei Wirkungsforschungen niemals lineare oder ausschließliche Effekte einer einzigen unabhängigen auf eine abhängige Variable auf, sondern immer „Konfundierungen“, ein Zusammenfließen mehrerer Einflussfaktoren. Zweitens wird in der sozial-ökologisch orientierten Forschung nicht von zwei, sondern von drei Zentren der Verhaltenssteuerung ausgegangen: Anlage, Umwelt und Selbst bestimmen das menschliche Handeln.

Manche Forscher meinen den Einfluss von Anlage und Umwelt genau beziffern zu können. So spricht die Psychologin Judith Harris von einem verhaltensgenetischen Einflussfaktor von 50% (Harris 2000, S. 50). Diese Annahme ist empirisch nicht belegt und nach heutigem Wissensstand in dieser generellen Formulierung auch falsch. Denn Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale, wie Intelligenz, Motivation, Temperament, soziale Einstellungen und Verhaltensweisen sind in unterschiedlichem Maße vorgeprägt bzw. sozial beeinflussbar.

In Bezug auf unsere Thematik ergibt sich aus genetischen Studien, dass dissoziales Verhalten häufig verbunden ist mit Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsmangel und anderen Störungen, die, wenn sie im frühen Kindesalter auftreten, auf Vererbung zurückgeführt werden können (vgl. Hummel 2000). Bei Personen ohne diese „assoziierten Merkmale“ zeigt sich jedoch, dass ein Einfluss ungünstiger Umweltfaktoren nachgewiesen werden kann (vgl. Silberg et al. 1996). Auch aus anderen Gründen wendet man sich in der Forensischen Kinder- und Jugendpsychiatrie gegen die Annahme eines einzelnen „Kriminalitätsgens“:

„(a) Gene haben keinen direkten Einfluss auf komplexes soziales Verhalten. (b) Genetische Einflüsse sind eher in der Weise wirksam, dass die Wahrscheinlichkeit kriminellen Verhaltens gefördert wird, als dass sie kriminelles Verhalten direkt bestimmen. (c) Es ist wahrscheinlich, dass genetische Einflüsse eher die Empfänglichkeit für Faktoren antisozialen Verhaltens betreffen als Kriminalität als solche“ (Hummel 2000, S. 26).

Wie Anlage und Umwelt zusammenwirken, zeigt eine Studie von Bohman, die er im Jahre 1996 bei skandinavischen Adoptivkindern durchgeführt hat. Die unter-

suchten Kinder waren im Durchschnitt zu 3% in Alltagskriminalität – überwiegend Diebstahldelikte – verwickelt. Waren die Adoptiveltern in derselben Weise kriminell geworden, verdoppelte sich das Risiko für die Adoptivkinder (6%); waren die leiblichen Eltern – nicht aber die Adoptiveltern – kriminell geworden, vervierfachte es sich (12%). Wer diesen Befund voreilig als Beleg für eine Dominanz des genetischen Risikos interpretiert, sollte den wichtigsten Befund der Studie zur Kenntnis nehmen:

In den Fällen, in denen sowohl leibliche als auch Adoptiveltern delinquent waren („Konfundierung“), waren deren Kinder zu 40% in Alltagskriminalität verwickelt; es bestand also ein mehr als 13-faches Kriminalitätsrisiko, wenn Umwelteinflüsse und genetische Faktoren zusammenwirken.

Laura Baker (2002) hat die wichtigsten internationalen verhaltensgenetischen Studien resümiert, und kommt ebenfalls zu der Erkenntnis, dass antisoziales Verhalten und Aggression beim Menschen „eindeutig sowohl auf Anlage als auch auf Umwelt zurückzuführen (sind). (...) Zudem scheinen die Umweltfaktoren selbst den Grad des genetischen Einflusses zu modifizieren“ (ebd. S. 751). Weitergehende Annahmen beziehen sich sogar auf Veränderungen der Hirnstrukturen durch Umwelteinflüsse (s.u.).

Alle Untersuchungsergebnisse sprechen gegen monokausale Theorieannahmen im Bereich von „nature und nurture“. Im Übrigen wird durch eine Dichotomisierung dieser Begriffe ein dritter Faktor ausgeblendet, der bei Heranwachsenden im Zuge ihrer Entwicklung immer bedeutsamer wird: die Selbstkompetenz (vgl. Melzer/Al-Diban 2000). In diesem Sinne hat der Sozialpsychologe Rainer Dollase *drei* Faktoren angeführt, die „untrennbar und dynamisch miteinander vernetzt (seien)“: *Anlage, Umwelt und Selbst*. Er spricht sich gegen eine Gewichtung dieser Faktoren hinsichtlich ihrer relativen Wirksamkeit aus, weil eine „Unentschiedenheit der Kausalattribution“ bestehe, und bezeichnet das Ganze als ein „Drei-Schlüssel-Problem“:

„Bei einem Safe, der nur mit drei Schlüsseln zu öffnen ist, kann man annehmen, dass jeder Schlüssel entscheidend ist, und man könnte theoretisch so tun, als sei nur einer dieser Schlüssel entscheidend, wenn die beiden anderen vorhanden sind“ (Dollase 1999, S. 28).

Das Gehirn als soziales Organ

Zur Aufhebung der Dichotomisierung von Anlage und Umwelt hat in den letzten Jahren der enorme Fortschritt der Neurowissenschaften mit ihren Subdisziplinen beigetragen (vgl. u.a. Roth 2001, Hüther 2001; Singer/Lamm 2009). So untersucht die Neurobiologie Vorgänge im Gehirn durch das Zusammenwirken von Neuronen und Gliazellen (unterstützen die Versorgung und Kommunikation der Nervenzellen), die Neuroanatomie beschäftigt sich mit Aufbau und Struktur des

Gehirns, die Neurochemie mit chemischen Prozessen der Hirntätigkeit, während die Neuroethologie sich auf Mechanismen der Verhaltenssteuerung mit Hilfe des Nervensystems spezialisiert. Die Entstehung interdisziplinärer Forschungsgruppen und neuer Forschungsgebiete, wie Soziale Neurowissenschaft, Neuropädagogik oder Neurodidaktik signalisiert, welcher Paradigmenwechsel – bei allen Unterschieden im Detail – in die Neurowissenschaften Einzug gehalten hat und welche pädagogische Relevanz diese Forschung besitzt: Die individuelle Persönlichkeit ist das einmalige Ergebnis eines Zusammenspiels genetischer Anlagen, die sich evolutionär herausgebildet haben, einer spezifischen kontextuellen Ausprägung und Interaktion mit dem sozialen Umfeld sowie der Rückwirkung dieser individuellen Gehirnstrukturen auf das „Fühlen, Denken, Handeln“ (Roth 2001) jeder einzelnen Person. Die Haupteigenheit ist dabei, dass sich das Gehirn in Abhängigkeit von seiner Nutzung und von den gesammelten Erfahrungen – auch physiologisch – fortlaufend neu strukturiert.

„Zeitlebens sind neuronale Verschaltungsmuster an neue Nutzungsbedingungen anpassbar. Die Herausformung dieser Muster im Verlaufe der Hirnentwicklung wird nicht durch genetische Programme gesteuert, sondern durch individuell, zum Teil bereits pränatal gemachte Erfahrungen. (...) Die ersten und für alle weiteren Reifungsprozesse entscheidenden Aktivierungsmuster werden außerhalb des Gehirns, in verschiedenen Bereichen und Organen der Körpers generiert und zum Gehirn weitergeleitet. Diese (...) Signalmuster bilden die erste und wichtigste strukturierende Kraft für das sich entwickelnde Gehirn“ (Hüther 2009, S. 67f). Genetisch gesteuert sei, so derselbe Autor, „lediglich die Bereitstellung eines Überschusses von zunächst Nervenzellen und später an neuronalen Fortsätzen und synaptischen Verschaltungen in verschiedenen Bereichen des sich entwickelnden Gehirns, sequentiell von kaudal (hinten, unten, Stammhirn) nach rostral (vorn, oben, Frontalhirn“ (ebd.).

Im Verlaufe einer langen Evolutionsgeschichte hat das Gehirn, dessen Nervenzellen durch die Synapsen mit Tausenden weiterer Zellen verbunden sind, ein Grundprogramm mit einer großen Variationsbreite entwickelt, so dass diese genetisch vorhandenen Ausgangsbedingungen in der Lage sind, sich auf die Bearbeitung heterogener Umwelteinflüsse einzustellen. Der Organismus, und speziell das Nervensystem, besitzt eine Offenheit und Aufnahmebereitschaft für Impulse der Umwelt; über Sozial- und Sinneserfahrungen erhält das individuelle Gehirn eine spezifische physische Überformung, die auch „sichtbar“ gemacht werden kann. Mit bildgebenden Diagnoseverfahren, wie Magnetresonanztomographie (MRT) oder Computertomographie (CT), können detaillierte Innenaufnahmen des Gehirns vorgenommen werden und äußere Reize in ihrer Auswirkung auf bestimmte Hirnareale sichtbar gemacht werden. Mit dem Elektroenzephalogramm (EEG) können Hirnströme gemessen und die Kommunikation der Nervenzellen untereinander beobachtet werden.

Mit diesen Methoden konnten differenzierte Erkenntnisse über das Sozialverhalten

und emotionale Befindlichkeiten, wie Aggression und Gewalt, gewonnen werden. Affektiv-emotionale Zustände bilden sich ab und werden beeinflusst durch das *limbische System*. Dieses durchzieht das ganze Gehirn und ist in drei Ebenen unterteilt, die hierarchisch aufgebaut sind (vgl. hierzu und zum Folgenden: Roth 2001, S. 318ff).

Auf der untersten Ebene sind die „Zentren für elementare, d.h. lernunabhängige affektive Zustände“, wie Lust, reaktive Aggression bzw. Verteidigung, angesiedelt. Diese Ebene der Grundzüge der Persönlichkeit oder Temperamente, die eine Person z.B. als ruhig und gelassen oder hitzig und erregbar erscheinen lassen, ist nur schwer bewusst zu beeinflussen bzw. von außen zu steuern. *Auf der mittleren Ebene*, die „der – nicht notwendig bewussten – Konditionierung“ (ebd., S. 319), findet eine in Grenzen erfahrungsabhängige Verhaltenskontrolle statt. In den entsprechenden Zentren, wie der „basolateralen Amygdala“ oder dem „mesolimbischen System“ u.a., wird eine systematische Bewertung aller Erfahrungen und Handlungen des Körpers vorgenommen; diese werden daraufhin durchgemustert, ob ein bestimmtes Handeln positive oder negative Auswirkungen hat. Das Ergebnis wird im Erfahrungsgedächtnis gespeichert, steht somit für spätere Bewertungen als Kriterium zur Verfügung und führt im Ergebnis zu einer Konditionierung des Verhaltens. *In der obersten Ebene* des limbischen Systems („orbifrontaler Cortex“, Teile des „temporalen Cortex“) finden Bewertungen von Prozessen und Ereignissen statt, „die auf bewusster, detaillierter, meist multimodaler Wahrnehmung und auf autobiographischen Gedächtnisinhalten beruhen, durch Erziehung stark beeinflusst werden und in der Regel in gesellschaftliche Normen und Moralvorstellungen einmünden“ (ebd., S. 320). Die oberste Ebene wird durch die beiden unteren stärker beeinflusst als umgekehrt. Roth (ebd., S. 321) stellt dazu fest, dass es eher so sei, dass die Gefühle den Verstand beherrschten als umgekehrt und hält das auch für gut: die Gefühle seien nichts anderes als „konzentrierte Lebenserfahrung“.

Diese Erkenntnisse zur Struktur und Funktion des limbischen Systems helfen uns zu verstehen, warum Personen aggressiv handeln und wo Prävention ansetzen sollte und wie sie wirksam werden kann. So sind notorische „Täter“ zu ihren Rollen gelangt, weil sie über einen längeren Zeitraum für ihr normabweichendes Verhalten keine konsequenten negativen Sanktionen erlebt haben, sich in ihren Taten vielmehr durch bestimmte Gruppen oder einen Teil der Schulklassen bewundert und anerkannt sehen, was wiederum zu einer Bestärkung dieses Verhaltens führt. Auf diese Weise entstehen subkulturelle Normen – Unrechtsbewusstsein und Empathie gehen verloren. Zugleich macht das Drei-Ebenen-Modell des limbischen Systems deutlich, dass für eine derartige Problemgruppe Interventionen auf der Bewusstseins-ebene – z.B. durch Werteklärun und Diskussion moralischer Dilemmata – eher nicht angezeigt sind. Mit Fokussierung auf die mittlere Ebene könnte die pädagogische Bereitstellung einer kontrastierenden Alltagswelt, die z.B. in der Schule die Grenzen des Handelns aufzeigt und positive Erfahrungen durch andere Formen

der Anerkennung beinhaltet, für diese Zielgruppen eine aussichtsreiche Präventionsmöglichkeit darstellen. Das Modell macht zugleich verständlich, warum kognitiv-behaviorale, d.h. auf Verhaltensmodifikation abgestellte Präventionsprogramme eine hohe Wirksamkeit entfalten (vgl. Resümee zu Kapitel 5).

Eine metatheoretische Diskussion ist darüber entbrannt, wie sich die Ergebnisse der neurobiologischen Forschung zur Steuerung von Verhaltensprozessen zu psychologischen Modellen, z.B. der „Selbst“-Steuerung oder der „Ich-Identität“, verhalten. Damit verbindet sich die Frage, ob universalistische Werte „phylogenetisch“ legitimierbar sind bzw. ob sich mit Ihnen allgemeingültige moralische Ansprüche verbinden lassen, die gewissermaßen *von außen* an die Individuen zwecks Entscheidung über Annahme oder Ablehnung herangetragen werden können. Die Entscheidung darüber, z.B. über Verhalten in Konflikt- und moralischen Dilemmata-Situationen, ist nach Auffassung bedeutender Hirnforscher keinesfalls „frei“. „Worum es letztlich geht, ist die *Autonomie menschlichen Handelns*, nicht Willensfreiheit. Autonomie ist die Fähigkeit unseres ganzen Wesens, d.h. Bewusstsein, Unbewusstes, das ganze Gehirn und den ganzen Körper zusammengenommen, innengeleitet, aus individueller Erfahrung heraus zu handeln. Gerade dies würde durch eine Willensfreiheit, die sich außerhalb des Bewertungssystems und damit gegen Erfahrung stellt, verhindert“ (Roth 2001, S. 449). Das „Ich“ sei nicht der Steuermann, sondern ein „virtueller Akteur in einer von unserem Gehirn konstruierten Welt, die wir als unsere Erlebniswelt erfahren“ (ebd., S. 452).

Die Erziehungswissenschaft bemüht sich, die in rascher Folge publizierten neuen Ergebnisse der Hirnforschung für den pädagogischen Bereich auszuwerten und zu adaptierten – Ulrich Herrmann fasst in seiner „Neurodidaktik“ (2009) verschiedene Befunde, die für das „lernende Gehirn“ relevant sind, zusammen:

- ”
- Das Gehirn ist kein Datenspeicher, sondern ein Datengenerator durch die autonome Organisation der Speicherung und Verknüpfung von Informationen und der Konstruktion von deren Bedeutungen.
 - Am besten gelernt wird unter leichter Anspannung, leichtem Stress, aber das Arbeitsergebnis muss etwas besser sein als erwartet. Zu hoher Stress bzw. Versagensangst blockiert oder vermindert die erwünschten Gehirnleistungen.
 - Neugier wird geweckt z.B. durch den Faktor ‚überraschende Neuigkeit‘, ‚erklärungsbedürftiger Sachverhalt‘, ‚unerwartetes Ereignis‘, damit Aufmerksamkeit sich fokussieren kann.
 - Durch Entmutigung entsteht entweder Motivationsverlust oder gar Vermeidungsverhalten, in krassen Fällen als psychische Verletzung auch Leistungsverweigerung.
 - Das Gehirn ist ein ‚soziales Organ‘ und sucht beständig nach Kooperationen: förderliche Beziehungen und freundliche Atmosphäre (...).

- Neuronale Netze müssen durch häufigen Gebrauch (Üben, Wiederholen) stabilisiert werden, so entsteht Gedächtnis. Lernen ist ein sehr langsamer Prozess, wie jeder weiß, der es auf einem Gebiet zu einer gewissen Meisterschaft gebracht hat.
- Gedächtnis als verfügbares Vorwissen ist die beste Voraussetzung für das Lernen des Neuen. Sicherer abrufbares Vorwissen ist die wohl wichtigste Voraussetzung z.B. für Problemlösungen unter Stressbedingungen (Tests).
- Nachhaltige Informationsverarbeitung ist auf Überprüfungs- und Sicherungszeiten angewiesen, d.h. einen zeitlichen Wechsel von Informationsaufnahme (Anspannung) und Informationssicherung (Entspannung, Konsolidierung) im Kontext bisheriger Informationsbestände.
- Jedes Gehirn hat als Organ eine individuelle erfahrungsgeschichtliche Prägung. Jedes Gehirn schreibt daher neuen Informationen (Erfahrungen) zunächst einmal *seine* lebensgeschichtlich individuellen Bedeutungen zu.“

(Herrmann 2009, S. 11)

Auch die Hirnforschung selbst kommt zu Konsequenzen für den (schulischen) Lernprozess. So weist Hüther (2009) darauf hin, dass sich zukunftsorientierte Handlungskonzepte und Planungskompetenzen durch herkömmlichen Unterricht kaum erreichen lassen. Die erforderliche Eigendynamik und Selbstorganisation von Bildungsprozessen werde durch die Zersplitterung des Lernstoffes behindert. „Lernen ist immer ein ganzheitlicher, sinnstiftender, wissenserweiternder und Kompetenzen erfordernder Prozess, der sich im jeweiligen Kind ereignet. Bildung lässt sich nicht von außen erzeugen und nach den Vorstellungen eines Pädagogen gestalten, sondern muss vom betreffenden Kind erworben, muss im Gehirn als eigene Leistung selbständig konstruiert werden. Dazu kann man Kinder nicht erziehen, dazu muss man sie einladen oder besser noch inspirieren“ (ebd., S. 67).

Eine Operationalisierung derartiger grundsätzlicher pädagogischer Überlegungen im Hinblick auf die Gestaltung von Lernumwelten und auf pädagogisches Handeln mit Ziel der Entwicklung wertorientierter Kompetenzen, wird von Heinz Schirp (2009) auf drei Ebenen vorgenommen: *Unterricht, Schulleben und das Gemeinwesen*. Aus den vorliegenden neurobiologischen Befunden leitet er drei didaktische Zugänge ab: Es geht um: „*Vor-Leben*“ (Lernen an sozialen Modellen), „*Nach-Denken*“ (moralisch-reflexive Strategien der Wertklärung und Aufbau emotionaler Strukturen) und „*Mitmachen*“ (Handlungsorientierung im schulischen und außerschulischen Raum). Im Hinblick auf die Entwicklung wertorientierter Kompetenzen sieht der Autor folgende vielfältigen Präventions- und Interventionsmöglichkeiten.

Ansätze	Kontexte	UNTERRICHT	SCHULEBEN	GEMEINWESEN
1 „Vor-Leben“ Soziale Strukturen und Modelle		Freiräume, Grenzen, soziale Vereinbarungen	Beteiligung, Mitgestaltung, Partizipation	Mitarbeit in kommunalen Projekten und Initiativen
2 „Nach-Denken“ Wertreflektierende Lerngemeinschaften		Fachbezogene Dilemmata, Praktische Philosophie	„Just Commu- nities“, Schul- parlamente, Schülerräte	Außerschulische Partner und „critical friends“
3 „Mit-Machen“ Handlungsräume und Handlungszugänge		Soziale Unterstüt- zungssysteme, tutorielle Hilfen	Peer Mediation und Streit- schlichtung, SV	„Service Lear- ning“, soziale Projekte „vor Ort“

(Quelle: Schirp 2009)

Insgesamt zeigt sich, dass die Ergebnisse der Neurowissenschaften durch die Entdeckung des Gehirns als soziales Organ zu einer Aufhebung der Dichotomisierung von Anlage und Umwelt beigetragen. Darüber hinaus sind die Erkenntnisse durchaus mit vorhandenen psychologischen Modellen und pädagogischen Ansätzen der Entwicklung, Förderung und Prävention in Einklang zu bringen. Zugleich tragen sie zu einem tieferen Verständnis menschlich bewussten und unbewussten Handelns und zum Erkennen der Grenzen und Möglichkeiten der Verhaltensteuerung und zur Gestaltung von Lernprozessen bei. Die Umsetzung im Schulalltag wird vermutlich noch einige Zeit benötigen.

Aspekte historischer Entwicklung von Gewalt

Auch wenn uns die Gewalt im Alltag heutzutage häufig unmittelbar berührt und durch die Medien nahe gebracht wird, so sind diese Phänomene im Prinzip keine völlig neuartige Erscheinung. Blickt man in die Geschichte der Menschheit, so findet man sehr viele Beispiele von Gewalt und Grausamkeit: Schon in der Bibel wird über den Brudermord von Kain an Abel berichtet; hier zeigt sich die potentielle Anfälligkeit eines jeden Menschen gegenüber Aggression und Gewalt. Gewalttätige Auseinandersetzungen, Krieg, Raub, Mord und Verbrechen gab es zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften. Zahlreich erschienene wissenschaftliche und populäre Bücher oder Filme, z.B. über Eroberungskriege und Schlachten, Seeräuberei, Sklaverei und Folter, haben uns dies anschaulich vor Augen geführt. Auch das laufende und vergangene Jahrhundert ist voll von Grausamkeiten, wenn man an die beiden Weltkriege, an Hitler und Auschwitz, an Stalin und den Archipel Gulag, an den Vietnamkrieg, an das Lateinamerika der siebziger Jahre, an Kambodscha unter Pol Pot oder die Kriege in jüngerer Zeit auf dem Balkan, in Afghanistan, im Irak und in Nordafrika denkt.

Indem der Staat im Laufe der Menschheitsentwicklung immer mehr das Gewaltmonopol übernahm und extreme Gewalt (z.B. Körperverletzung) unter Strafe stellte, wurde ein zivilisierter Umgang der Menschen untereinander angestrebt. Dass dies nur z.T. gelungen ist, zeigt deutlich, wie brüchig offenbar das zivilisatorische Fundament ist. Dennoch ist festzustellen, dass Gewalt kein neuartiges Phänomen, kein spezielles Phänomen unserer Zeit ist, auch wenn sich die Formen – entsprechend den jeweiligen historischen Rahmenbedingungen – verändert haben. Eine Dramatisierung heutiger Gewalt würde die Gewalt früherer Zeiten verharmlosen. Im Unterschied zu damals werden die Gewalthandlungen heute durch die Massenmedien als ständig präsenten Gewaltphänomen viel stärker ins Bewusstsein gerückt. Hinzu kommt, dass durch die öffentliche Thematisierung von Gewalt in den letzten Jahren auch eine Sensibilisierung für Gewaltphänomene eingetreten ist, so dass wir es mit einer veränderten, geschärften Wahrnehmung von Gewalt zu tun haben, die nicht selten als Anstieg von Gewalt interpretiert wird. Eine positive Seite dieser Entwicklung ist, dass Menschen eher bereit sind, gegen Gewalt einzuschreiten und in der Erziehung Grenzen zu setzen. Gewachsen ist auch das Verständnis und die Unterstützung für Opfer.

Aus historischen Quellen ist bekannt, dass Prügeleien und Raufereien schon früher zum Alltag von (meist männlichen) Heranwachsenden gehörten. Körperkraft und körperliches Kräftenessen gilt seit jeher als ein „Merkmal gelebter Männlichkeit“. Schulstreiche, jugendliche Bandenkämpfe, die Zerstörung von Inventar, aber auch prügelnde Lehrer vergangener Zeiten zeugen davon, dass es eine „gewaltfreie Schule“ nie gegeben hat. Bis in die sechziger Jahre hinein durften die Schüler an bundesdeutschen Schulen noch völlig legal gezüchtigt werden. Betrachten wir historische Quellen mit Beschreibungen, Bildern und Karikaturen zur Schule des 18. oder 19. Jh., so erscheint diese im heutigen Licht als eine Gewaltinstitution. Würde man diese Dokumente im aktuellen kulturellen Kontext deuten, wäre es unzweifelhaft, wer die Täter sind, nämlich die Lehrer. Schwache und freche Schüler wurden von ihnen mit Ruten geschlagen, der schlechteste Schüler bekam vom Lehrer die Eselsmütze aufgesetzt und wurde so zum Gespött seiner Mitschüler. Eine besonders harte Strafe war das Knien auf dem Holzscheid. Die Rute und der Stock wurden zum „Standesymbol“ der damaligen Lehrerschaft, aber – dem Zeitgeist entsprechend – wurde von niemandem die Legitimität dieses „pädagogischen“ Handelns bezweifelt. Wenn man an heutige Auswüchse von Jugend- und Schülergewalt denkt, stellen sich ganz andere Assoziationen ein; man könnte meinen, dass der Rohrstock eine Metamorphose zum Baseballschläger durchgemacht hat, der von Jugendlichen gegen Andersdenkende eingesetzt wird, und dass in der Schule die Rolle des Gewaltakteurs vom Lehrer auf die Schüler übergegangen sei. Dafür gibt es viele alltägliche Hinweise aus der Schulpraxis; aber auch bei den extremen Ereignissen, wie Amokläufen und „Schoolshootings“, haben wir es mit Schülergewalt zu tun, die in diesen

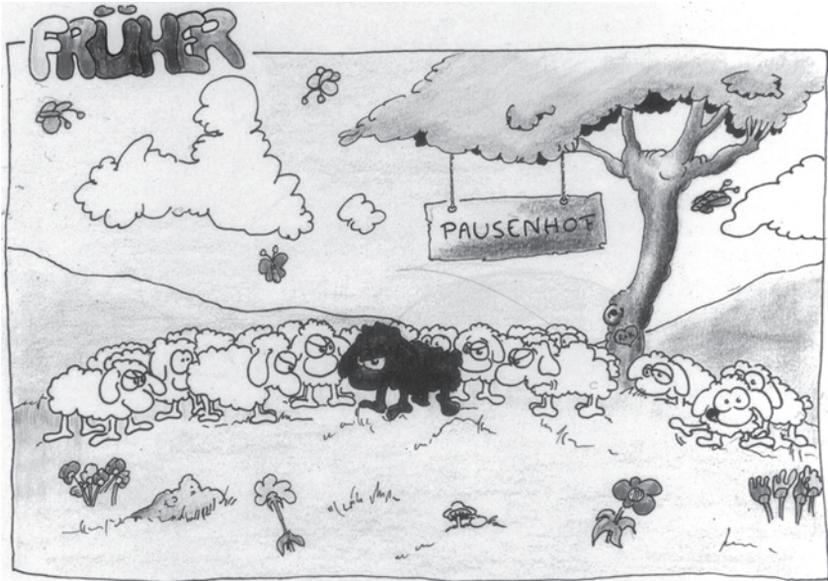
Fällen vorsätzlich gegen Lehrpersonen und (ehemalige) Mitschüler gerichtet war. Zugleich werfen diese moralisch zu verurteilenden Taten über Aspekte der Sozialisation und Motivlage der Täter hinaus allgemeine Fragen nach dem Zustand der Schule sowie möglichen Überforderungen und Defiziten der heutigen Schülergeneration auf.

Die Öffentlichkeit und die Medien haben auf ihre Weise auf die offensichtlichen Problemlagen reagiert: Mit Dramatisierungen und Befürchtungen, nun seien auch in Deutschland „amerikanische Verhältnisse“ eingekehrt. Aus den USA wird schon seit Jahren über Vorkommnisse berichtet, bei denen Schüler und Lehrer von Schülern getötet wurden oder Schulen vermint und gesprengt worden sind. Uns erreichen Beschreibungen zur Unterrichtssituation aus den „Schwarzen-Gettos“: Vorne der Lehrer, der versucht den Unterricht durchzuführen, hinten der Polizist, der den Lehrer vor Schüleraggressionen schützt und Unterricht somit überhaupt erst ermöglicht und dazwischen die Gruppe der Schüler, zu allem bereit, aber nur nicht zum Lernen und zum friedlichen Miteinander (manche bezeichnen dies als „Sandwich-Pädagogik“). Am stärksten haben sich die Ereignisse von Littleton (Colorado) eingeprägt; dort sind am 20. April 1999 zwei Schüler in ihre Schule, die Columbine High School, mit automatischen Waffen, Schrotflinten, über 900 Schuss Munition und mehreren Bomben eingedrungen und haben zwölf Schüler und eine Lehrkraft getötet sowie weitere 23 Menschen verletzt, um sich danach selbst zu töten. Morten Rhue (2002) hat das Szenario in einem Jugendbuch bearbeitet, dessen Lektüre sich für den Unterricht empfiehlt.¹ In seinem Vorwort sieht der Autor Parallelen zu ähnlichen Vorfällen in den USA und kommt zu der zugespitzten Aussage: „Nirgendwo in den USA können Schüler und Lehrer ohne ein leichtes Gefühl von Bedrohung zur Schule gehen; niemand weiß, ob er wieder lebendig heraus kommt“ (ebd., S. 7)². Rhue weist auf ähnliche Tragödien in Japan, Großbritannien und Deutschland hin, und sieht ausdrücklich Parallelen zwischen Columbine und Erfurt.

Gerne wird bei uns in Deutschland – um den Unterschied zu früher zu untermauern – das drastische Bild des besiegten und am Boden liegenden Schülers gebraucht, dessen Eingeständnis der Niederlage zuvor den Aggressionsakt beendete; heute würde jedoch weiter auf den Unterlegenen und Wehrlosen eingeschlagen. Die vorliegenden Forschungsergebnisse zur Gewaltsituation in deutschen Schulen zeichnen jedoch ein anderes Bild mit einer eindeutigen Dominanz von psychischen und verbalen Aggressionen, härtere Gewaltformen kommen sehr selten vor (siehe Kap. 2.4). Bei der Einschätzung eines möglichen Anwachsens von Gewalt in Schulen, ist mangels Längsschnittstudien Zurückhaltung geboten. Allein auf der Grundlage von Lehrerurteilen, auch wenn sie wissenschaftlich erhoben und ausgewertet sind, ist keine objektive Diagnose von Veränderungen möglich.

1 Rhue, M.: Ich knall euch ab. Ravensburger Taschenbuch, Band 58172 Ravensburg 2002

2 Einige interessante Hintergrundinformationen zu den Tätern von Littleton liefert Laura Baker (2002, S. 755)



Die Einschätzungen von Lehrern können durch die angeführte öffentliche Sensibilisierung und Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Gewaltphänomene, veränderte Berufsrollenanforderungen oder den Anstieg des Durchschnittsalters der Kollegien und daraus resultierender individueller Belastungen für den einzelnen Lehrer „eingefärbt“ sein und zu Übertreibungen führen. Außerdem finden sich neben Zonen relativer Ruhe ausgesprochene soziale Brennpunkte (z.B. in Hauptschulklassen oder prekären Bezirken von Großstädten), so dass sich die Situation im Schulsystem sehr unterschiedlich darstellt.

Unzureichende Maßnahmen der „Prävention“

Von Entwicklungen wie in den USA sind wir auf jeden Fall weit entfernt. Der Grund dafür liegt weniger in den gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen oder den Strukturen bzw. Anforderungen des Bildungssystems, die eher Argumente für Angleichungsprozesse liefern könnten, als in der Tatsache, dass bei uns im Gegensatz zu den USA der Medienkonsum stärker reguliert und insbesondere der Zugriff auf Waffen durch den Staat sehr stark geregelt und kontrolliert wird. Die entsprechenden Gesetze sind nach den Ereignissen von Erfurt sogar noch verschärft worden: Das Mindestalter für Waffenbesitz wurde durch das am 1. April 2003 in Kraft getretene, geänderte Waffengesetz für Sportschützen von 18 auf 21 Jahre und für Jäger von 16 auf 18 Jahre angehoben. Wer jünger als 25 Jahre ist, muss sich die geistige Eignung zum Waffenbesitz bescheinigen lassen – ausgenommen Jagdscheininhaber und Sportschützen über 18 Jahre. Der Umgang mit Wurfsternen, Spring-, Fall-, Faust- und Butterflymessern ist generell verboten.

Trotz dieser „Beruhigungsspielle“ erwartet man für die Institution Schule spezifische Konsequenzen, die den Zielen und Aufgaben dieser Institution entsprechen. Von administrativer Seite zielen die bislang ergriffenen Maßnahmen eher auf äußere Regulation. So wurden „Kopfnoten“ und sogenannte „Ranzenkontrollen“ eingeführt, sowie eine „Sicherheitspartnerschaft mit der Polizei“ ins Leben gerufen. Alle Theorien und Studien zur Moralentwicklung sagen uns jedoch, dass es wichtig wäre, die internalen Steuerungsprozesse der Schülerinnen und Schüler und die Verinnerlichung von Wertmaßstäben zu stärken, um Gewalt zu verhindern. Auf eine Gewalttat aus Furcht vor Strafe zu verzichten stellt danach die unterste Stufe der Moralentwicklung dar. Sobald ein vorhandenes aggressives Potential in weniger kontrollierte Räume tritt, bricht es wieder hervor, wenn es durch das „Selbst“ nicht zurückgehalten wird. Also brauchen wir zusätzliche Strategien der Gewaltprävention, die geeignet sind die Ich-Identität und die Lebensbewältigungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler entwickeln zu helfen.

Den Katalog mit Vorschlägen der Kultusministerkonferenz vom 24. und 25.05.2002 zur Gewaltprävention an Schulen, kann man wegen seiner Unverbindlichkeit kritisieren, dennoch enthält er eine Reihe bedenkenswerter Punkte, deren konsequente Umsetzung in den Schulen aber noch geleistet werden muss, wie:

- Die Bekräftigung des Erziehungsauftrages der Schule;
- die Notwendigkeit der Konsensbildung zwischen Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern und Schülern über gemeinsame Erziehungskonzepte;
- die Einhaltung eines Grundbestands an sozialen Verhaltensregeln;
- die besondere Verantwortung der Schulaufsicht in diesem Prozess;
- die Mitverantwortung und Beteiligung von Schülerinnen und Schülern und der Eltern an der Gestaltung des sozialen Klimas und des Schullebens;
- die Einrichtung regionaler Netzwerke schulischer und außerschulischer Einrichtungen, um Gewalttendenzen vorzubeugen;
- die Durchführung von Sport-, Streitschlichter- und Konfliktbewältigungsprogrammen im Unterricht und in der Lehrerfortbildung;
- die Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Zusammenarbeit mit der Polizei;
- die Bereitstellung vielfältiger Beratungsangebote, z.B. durch den Schulpsychologischen Dienst (ebd.).

Außerdem wird durch die Kultusministerkonferenz eine stärkere Medienkontrolle eingefordert, wie sie bereits mit ihrer Erklärung vom 25./26. 06. 1992 beschlossen worden war.

Als weiteres wichtiges politisches Gremium hat sich die Jugendministerkonferenz mit der Situation an Schulen beschäftigt; Ausgangspunkt der Beratungen waren die Ergebnisse der PISA-Studie. Auch von diesem Gremium wird es für erforderlich gehalten, „den Schnittstellen zwischen Jugendhilfe und Schule besondere Aufmerksamkeit zu widmen“ (vgl. Beschlüsse der Jugendministerkonferenz vom 6./7. 06. 2002). Beklagt wird u.a. die Randständigkeit unterer Sozialschichten, gefordert werden „gleiche Bildungschancen“ für alle Kinder, ein Zusammenspiel von sozialem und kognitivem Lernen sowie ein „umfassendes Verständnis von Bildung, das von den Fähigkeiten der Kinder ausgeht, sich neben Wissen vor allem auch Kompetenzen anzueignen. Nur wenn junge Menschen befähigt werden ihre Persönlichkeit umfassend zu entfalten, kann Ihnen berufliche und gesellschaftliche Teilhabe und Eigenständigkeit gelingen“ (ebd.).

Die Vorschläge der Kultusminister- und Jugendministerkonferenz greifen im Kern auf bereits in der Praxis umgesetzte Ideen und Konzepte zurück, ohne kritisch zu hinterfragen, ob diese in Schulen hinreichend verbreitet sind und unter welchen Bedingungen und mit welcher Unterstützung sie Wirkung entfalten können. Es werden keine konkreten Programme verabschiedet, die Vorschläge bleiben seltsam vage, vor allem wenn deren Verwirklichung mit Finanzmitteln verknüpft ist, und haben häufig appellativen Charakter. Ein verbindliches Gesamtprogramm, das die Akteure anspricht, ist nicht zu erkennen. Damit eine substanzielle Verbesserung der Präventionsarbeit vor Ort erreicht werden kann, bedarf es aber des Engagements der direkt Betroffenen und Verantwortlichen – und das sind neben Schülern und Eltern primär die Schulaufsicht, die Schulleitungen und die Lehrer.

In dem Kreis der professionellen Pädagogen und schulpolitisch Verantwortlichen ist allerdings nicht selten eine Abwehrhaltung spürbar, die sich in der Überzeugung artikuliert, für Schülergewalt seien primär außerschulische Faktoren ursächlich, die dort – z.B. in den Familien oder im Medienbereich – bekämpft werden müssten. Der Schule jetzt auch noch die Aufgabe der Gewaltprävention zu übertragen, hätte zur Folge, dass sie ihren eigentlichen Aufgaben nicht mehr gerecht werden könne. Dies ist als Ausdruck z.B. der Belastung und Überlastung von Lehrern eine verständliche Reaktion, stimmt aber weder mit der Genese der Gewaltproblematik noch mit dem Auftrag von Schule, wie er etwa im Grundgesetz, in den Länderverfassungen oder in den Schulgesetzen der Bundesländer fixiert ist, überein.

Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

Schule ist in Deutschland jetzt schon im dritten Jahrhundert eine Veranstaltung des Staates, muss also dem Allgemeinwohl dienen und hat insbesondere dafür Sorge zu tragen, dass ein umfassender Bildungs- und Erziehungsauftrag verwirklicht wird (vgl. Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland). Auf Grund der Kulturhoheit der Länder sind dezidierte Bildungs- und Erziehungsziele aber nicht im Grundgesetz, sondern in den Länderverfassungen und Schulgesetzen der 16 Bundesländer verankert. Die Länderverfassungen fordern „neben der Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten (...) vor allem die Erziehung zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu eigenem Denken und zur Bereitschaft zu sozialem Handeln“ (Staupe 2001, S. 45). In den Schulgesetzen der Bundesländer werden diese Zielbestimmungen von Schule weiter konkretisiert. So ist beispielsweise im Schulgesetz für den Freistaat Sachsen ein umfassender Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule festgelegt:

„(1) Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage.

(2) Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen vermittelt, um so die Erziehungs- und Bildungsziele zu erreichen und Freude am Lernen zu wecken“ (Schulgesetz für den Freistaat Sachsen § 1).

Die traditionell bestehende und in den PISA-Studien immer wieder festgestellte soziale Benachteiligung von Kindern aus unteren Sozialschichten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 320ff), eine allgemeine Tendenz dem Leistungsaspekt absoluten Vorrang einzuräumen, wodurch es nicht nur zu einer Vernachlässigung des Erziehungsauftrages kommt, sondern auch der klassische Bildungsbegriff ausgehöhlt wird, oder die Diskreditierung von Lernmotivation und Schulfreude als

„Kuschelpädagogik“ sind Beispiele dafür, dass wir in einer gesellschaftlichen Epoche leben, in der Maßstäbe von Ökonomie und Effizienz oberste Priorität genießen und als Qualitätsmaßstäbe an alle Bereiche des öffentlichen und des Berufslebens, so auch an das schulische Lernen, angelegt werden. Dass diese Entwicklung von weiten Teilen der Elternschaft im Bewusstsein nachvollzogen wird (vgl. IFS-Umfrage 2003, S. 26), verschärft die Problematik noch, so dass sich die Schüler häufig einer Verdoppelung des Leistungsdrucks von Schule *und* Elternhaus ausgesetzt sehen, dem manche nicht gewachsen sind und den sie anderweitig kompensieren müssen.

Die Aufgabe der Schule ist jedoch umfassender, sie soll neben der Qualifikation und der Allokation im Hinblick auf den Hochschul- und Berufssektor auch Funktionen im Bereich von Bildung, Erziehung und Sozialisation wahrnehmen. Die Schule baut als sekundäre Sozialisationsinstanz auf den familialen Erfahrungen und den dort grundgelegten Kompetenzen der Heranwachsenden auf und ist zugleich eine Institution, die stark durch gesellschaftliche Funktionszuschreibungen und Aufgabenstellungen geprägt ist (vgl. Melzer/Sandfuchs 2001).

Allgemein anerkannt werden drei Hauptfunktionsbereiche unterschieden: die Qualifikationsfunktion, die Selektions- und Allokationsfunktion sowie die Legitimationsfunktion (vgl. Fend 1980). Auf der ersten Ebene geht es um die Vermittlung von Wissen und allgemeinen Qualifikationen – dieser Funktionsstrang ist auf die Verwertbarkeit der erworbenen Fachkompetenzen im Berufssystem gerichtet –, auf der zweiten Ebene um Bewertungen, Prüfungen, die Vergabe von Berechtigungen und in Verbindung damit um die gesellschaftliche Statuspositionierung und Einbindung in die Sozialstruktur. Auf der dritten Ebene, der der Vermittlung von Normen und Werten, ist die hier zu untersuchende Fragestellung von Gewalt, aggressivem und dissozialem Verhalten in der Schule primär angesiedelt.

Schule ist nach einer derart umfassenden Definition erst dann erfolgreich, wenn es ihr gelingt, die Schüler bei der Entwicklung und Vermittlung von Leistungskompetenzen (hohes Fachleistungsniveau, gute Zensuren und Abschlüsse), von Sozialkompetenzen (altruistisches, prosoziales Verhalten) und von Selbstkompetenzen (Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Ich-Identität) zu unterstützen und zu einem hohen Kompetenzniveau in allen drei Bereichen zu führen (vgl. Melzer/Al-Diban 2001). Auch Weinert (2001) geht von einer komplexen Kompetenzentwicklung der Schüler aus, auf die sich die Schule durch guten Fachunterricht, situiertes Lernen (variables, lebensnahes Üben, Projekt- und Gruppenunterricht), Vermittlung von Schlüsselqualifikationen („Das Lernen lernen“) sowie Unterricht, der einen handlungsbedingten Lerntransfer ermöglicht, einstellen müsse. Unter handlungsbedingtem Lerntransfer werden die Aufgaben der Allgemeinbildung, Persönlichkeitsbildung, Wertorientierung und moralischen Erziehung verstanden.

„Heute kennt man von allem den Preis, von nichts den Wert.“

(Oscar Wilde)

Wertvorstellungen und Orientierungen von Kindern und Jugendlichen

Der Psychoanalytiker Horst-Eberhard Richter und seine Gruppe haben Anfang der 90er Jahre ihren sog. „Gießen-Test“, ein Instrumentarium zur Ermittlung von Persönlichkeitseigenschaften, wie sozialer Resonanz, Dominanz oder Selbstkontrolle, neu standardisieren müssen, weil die Durchschnittswerte in der Bevölkerung sich gegenüber früheren Jahren deutlich verschoben hatten. Die Autoren diagnostizieren für die beginnenden 90er Jahre:

„Die Bundesdeutschen sind im Mittel dominanter, unterkontrollierter, hypomani-scher (das heißt weniger selbstreflexiv, d. Verf.) und durchlässiger, aber auch positiv resonanter und sozial potenter geworden“ (Beckmann/Brähler/Richter 1990, S. 7). Zu ähnlichen Befunden kommt Gerhard Schmidtchen (1997) in seiner vergleichenden Jugendstudie für Ost- und Westdeutschland. Danach besteht zugleich eine erhebliche Aggressionsbereitschaft unter den Heranwachsenden, die in Ostdeutschland zum Zeitpunkt der Untersuchung vergleichsweise stärker ausfällt, wie eine Übereinstimmung in den ethischen Grundsätzen auf hohem Niveau. Es ist eine Mehrheit der Jugendlichen – jeweils 54% in Ost- und Westdeutschland –, die altruistisch und gemeinschaftsorientiert eingestellt ist (vgl. Schmidtchen 1997, S. 58ff). Offenbar gilt beides: Wir können eine Zunahme an „Ichlichkeit“, Ellbogenmentalität und Aggressionsbereitschaft ebenso registrieren wie ein Anwachsen kommunikativer Fähigkeiten und prosozialer Kompetenzen. Auch scheint es nach den Ergebnissen einer eigenen, Anfang der 90er Jahre durchgeführten Jugendstudie so zu sein, dass instrumentelle, das heißt auf den eigenen Nutzen zielende Einstellungen, und Altruismus bzw. Postmaterialismus keine Gegensätze mehr darstellen (vgl. Melzer 1992, S. 80ff). Die Botschaft der Jugendforschung, dass es *die* Jugend nicht gibt, sondern verschiedene Gruppen von Jugendlichen, muss auch für die Gewaltdebatte festgehalten werden.

Die Wertorientierungen der Jugend sind regelmäßig Gegenstand der sog. Shell Jugendstudien, die sich einen Ruf als Barometer der Befindlichkeiten der deutschen Jugend erworben haben. Ein Hauptergebnis der 14. Shell Jugendstudie (2002) ist der Widerspruch von hoher Leistungsmotivation und dem Auseinanderfallen von erfolgreichen bzw. weniger erfolgreichen Jugendlichen. Wie in anderen Studien zur Werteentwicklung kommt auch diese Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die „alten“ und „neuen“ Werte, materialistische und postmaterialistische Orientierungen für Jugendliche heute vereinbar sind (vgl. Jugend 2002, S. 139ff).

Prototypisch dafür ist die Gruppe der „selbstbewussten Macherinnen und Macher“ (ca. ein Viertel der Befragten), die Selbstverwirklichung mit Selbstdisziplin vereinbaren können, um über Fleiß und Disziplin zu materiellem Reichtum und zu Lebengenuss zu gelangen. Eine ebenso große und ebenfalls erfolgreiche Gruppe ist die der „pragmatischen Idealisten“, bei denen humanistisch geprägte Motive für soziales Engagement mitschwingen. Demgegenüber stehen zwei weitere Gruppen