

Ansätze, Überlegungen und empirische Befunde zur Ursachenbetrachtung der Gewalt an Schulen

Anton und Marianne Sterbling

1. Einführung

Die bis heute schwer fassbaren Geschehnisse am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt im April 2002 rückten die Problematik der Gewalt an Schulen erneut in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Dem gingen die Gewalttaten in Meißen im Herbst 1999 und danach in Bayern voraus, die ebenfalls für große Betroffenheit und Beunruhigung um die Situation an deutschen Schulen sorgten. Im Februar 2002 ermordete der 22-jährige ehemalige Schüler Adam Labus im bayerischen Freising drei Personen, unter ihnen den Leiter der Wirtschaftsschule. Im März 2000 tötete ein 16-Jähriger im bayerischen Brannenberg den Direktor seines Internats. Unvergessen ist natürlich auch die Bluttat im Herbst 1999 an einem Gymnasium in Meißen, bei der eine Lehrerin vor den Augen ihrer Klasse von einem Schüler erstochen wurde.

Wie stark die Betroffenheit auch sein mag, erscheint doch ratsam, bei der Betrachtung der Gewalt an Schulen sachlich zu bleiben und bestimmte „Thematisierungsfallen in der Gewaltdiskussion“¹ zu vermeiden. Sachlichkeit bedeutet nicht zuletzt eine gründliche Ursachenbetrachtung, die verkürzte und einseitige Ursachenzuschreibungen möglichst vermeidet. Und dies setzt mithin auf empirische Grundlagen gestützte Untersuchungen der Gewalterscheinungen an Schulen voraus. Wie in der Medizin gilt, dass eine erfolgreiche Therapie in der Regel eine zutreffende und genaue Diagnose voraussetzt, so trifft auch auf die Gewalt an Schulen zu, dass nicht allgemeine Mutmaßungen, sondern erst eine gründliche Kenntnis und Analyse der tatsächlichen Gegebenheiten und Ursachen, erfolgversprechende

¹ Siehe: Heitmeyer, Wilhelm: Nachwort: Thematisierungsfallen in der Gewaltdiskussion, in: Heitmeyer, Wilhelm u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus, Weinheim-München 1995 (S. 425-428).

praktische Handlungsansätze - auch und nicht zuletzt der Polizei auf dem Handlungsfeld der Gewaltprävention an Schulen - ermöglichen.

Einer ‚Pressemitteilung‘ des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus vom 22.4.2002 ist zu entnehmen: „An Sachsens Schulen sind die von der Polizei erfassten Straftaten im Schuljahr 2000/2001 mit 5.986 Fällen gegenüber dem vorhergehenden Schuljahr um 10 % gesunken (1999/ 2000: 6.652 Fälle).“² Natürlich handelt es sich hierbei nicht ausschließlich um Gewaltdelikte. So heißt es denn auch im Weiteren: „Verringert haben sich vor allem Straftaten gegen die persönliche Freiheit (124, zuvor 222), Diebstahlsdelikte (2.742, zuvor 3.407), Verstöße gegen das Betäubungsmittelgesetz (106, zuvor 139), Beleidigungen (112, zuvor 130) und Betrugsfälle (7, zuvor 14). Signifikant zugenommen haben räuberische Erpressung (32, zuvor 21), Fälle der Gefährdung des demokratischen Rechtsstaates (135, zuvor 108) und Sachbeschädigungen (1557, zuvor 1377). Die verursachte Schadenshöhe verringerte sich von 1,59 Mio € auf 1,3 Mio €. Die Aufklärungsquote liegt bei etwa 50 %.“³

2. Zum Vorhaben

In diesem Beitrag kann keine breitangelegte Ursachenanalyse der Gewalt an bundesdeutschen Schulen erfolgen. Es soll vielmehr um folgende, weitaus bescheidnere Anliegen gehen.

Zunächst möchte ich einige sozialwissenschaftliche Ansätze zur Erklärung der Gewalt an Schulen grob umreißen. In einem zweiten Schritt soll die Anlage einer eigenen, kürzlich abgeschlossenen empirischen Untersuchung zur Gewalt an Schulen,⁴ die sich hauptsächlich auf eine in Görlitz durchgeführte Lehrerbefragung stützt, knapp erläutert werden.

Schließlich sollen die Ergebnisse dieser Untersuchung, soweit sie die Gewaltursachen aus der Sicht der befragten Lehrkräfte betreffen, dargestellt werden. In

² Quelle: <http://www.sachsen-macht-schule.de>. Siehe dazu auch: Rückgang von Straftaten an Schulen, in: Sächsische Zeitung, vom 23.4.2002, S. 6.

³ Quelle: <http://www.sachsen-macht-schule.de>.

dieser Ergebnisdarstellung sollen die wichtigsten Ursachen aus der Perspektive der Befragten Lehrerinnen und Lehrer wie auch schulartspezifische und geschlechtsspezifische Differenzen der Ursachenattribution, soweit diese aussagekräftig erscheinen, herausgestellt werden.

3. Sozialwissenschaftliche Ansätze, auf die bei der Erklärung der Gewalt an Schulen zurückgegriffen werden kann

In der sozialwissenschaftlichen Literatur finden sich verschiedene theoretische Ansätze, die zur Erklärung der Gewalt an Schulen herangezogen wurden.⁴ Da es sich bei der Gewalt an Schulen um ein sehr komplexes Gesamtphänomen handelt, kommt es bei der Beurteilung der Plausibilität und der Prüfung der Erklärungskraft einzelner theoretischer Ansätze natürlich stets auf die jeweiligen ‚Explanans‘ - die jeweils zu erklärenden Sachverhalte oder Einzelaspekte - wie auch auf die im gegebenen Falle vorliegenden relevanten Randbedingungen an. Dabei kann sich zur Analyse und Erklärung des einen oder anderen Sachverhaltes mal die eine, mal die andere Theorie als relevanter im Hinblick auf die gegebenen Randbedingungen oder als erklärungskräftiger erweisen. Dieser Sachverhalt hängt mit der pluralistischen oder multiparadigmatischen Wissensstruktur der Sozialwissenschaften zusammen.⁶

Aus dieser Wissensverfassung der meisten Sozialwissenschaften ergeben sich sowohl die Vorzüge wie auch die Nachteile der sozialwissenschaftlichen Erkenntnispraxis. Die Vorzüge der auf Dauer gestellten ‚multiparadigmatischen Situa-

⁴ Siehe dazu: Sterblich, Anton: Görlitzer Lehrerbefragung über Gewalt an Schulen Rothenburger Beiträge. Schriftenreihe der Fachhochschule für Polizei Sachsen, Band 13, Rothenburg/Oberlausitz 2002.

⁵ Siehe zum Beispiel: Heitmeyer, Wilhelm u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus, Weinheim-München 1995; Tillmann, Klaus-Jürgen u.a.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven, Weinheim-München ²2000; Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituationen und Delinquenz, Opladen 2001; Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens: Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994 - 1999, Opladen 2001; Schneider, Hans Joachim: Kriminologie für das 21. Jahrhundert. Schwerpunkte und Fortschritte der internationalen Kriminologie. Überblick und Diskussion, Münster 2001.

⁶ Siehe dazu ausführlicher: Sterblich, Anton: Zur Wissensstruktur der Soziologie, in: Sterblich, Anton: Modernisierung und soziologisches Denken. Analysen und Betrachtungen, Hamburg 1991 (S. 15-53).

tion⁷ liegen darin, dass im Falle des Versagens oder Scheiterns einer Theorie zumeist andere theoretisch fundierte Erklärungsansätze zur Verfügung stehen, die im Hinblick auf ihre Erklärungsleistungen zumindest geprüft werden können. Die Nachteile liegen hingegen unter anderem darin, dass der Sozialwissenschaftler ein großes Theorienangebot kennen und kritisch überblicken können muss, und dass er mithin über ein fundiertes theoretisches Abwägungsvermögen und zugleich genügend empirische Erfahrungen verfügen muss, damit er - ohne große Irrwege - die jeweils richtige Theorieauswahl treffen kann.⁸

An dieser Stelle soll nur ein ganz allgemeiner Überblick zu verschiedenen sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen der Gewalt (an Schulen) erfolgen, wobei die einzelnen Ansätze stichwortartig vermerkt und im Hinblick auf einige Grundideen ihrer jeweiligen Erklärungsheuristik grob umrissen werden sollen. Es wird also nicht um eine ausführliche Darlegung oder gar kritische Auseinandersetzung mit einzelnen Theorien oder Theorieansätzen bzw. Theorienfamilien gehen, sondern lediglich um eine allgemein gehaltene Übersicht,⁹ die die Vielfalt der Erklärungsmöglichkeiten andeutungsweise sichtbar machen soll.

Dieser Überblick soll zugleich auch eine bessere Einordnung der anschließend dargestellten empirischen Befunde, die sich auf Ursachen der Gewalt an Schulen aus der Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer beziehen, ermöglichen.

3.1 ‚Biologistische‘ Ansätze

‚Biologistische‘ Ansätze (im weiteren Sinne) gehen von biologischen bzw. genetisch gegebenen Prädispositionen aus - und mithin auch solchen zu gewalttätigem

⁷ Siehe auch: Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M. ³1978.

⁸ Die Alternative dazu wäre, sich stets unbeirrt auf einen Theorieansatz zu stützen. Dies wäre aus meiner Sicht aber eine dogmatische Einschränkung der sozialwissenschaftlichen Erkenntnismöglichkeiten. Damit würden zudem auch die angedeuteten Vorteile aufgegeben, die in der pluralistischen Wissensstruktur der Sozialwissenschaften begründet liegen. Siehe dazu auch: Sterblich, Anton: Verlässt das Wissen die Rationalität? Zum Verhältnis von Rationalität, Kritik und Wissen, in: Nagenborg, Michael/Spinner, Helmut F./Weber, Karsten (Hrsg.): Beiträge zum Karlsruher Ansatz der integrierten Wissensforschung. Reihe: Studien zur Wissensordnung, Opladen 2003 (S. 151-163).

⁹ Siehe zu Folgendem auch: Wiswede, Günter: Soziologie. Ein Lehrbuch für den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich, Landsberg am Lech ²1991, insb. S. 200 ff; Irle, Martin: Lehrbuch der Sozialpsychologie, Göttingen-Toronto-Zürich 1975; Sack, Fritz/König, René (Hrsg.): Kriminalsoziologie, Wiesbaden ³1979.

Verhalten. Hierbei sind verschiedene Spielarten dieser weitläufigen Theorienfamilie, beginnend mit sozialdarwinistischen Auffassungen über mehr oder weniger fundierte anthropologische und verhaltenstheoretische Ansätze¹⁰ bis hin zu neueren soziobiologischen oder biologisch-genetischen Forschungsansätzen zu beachten.

Die Vorstellung von ‚geborenen Gewalttätern‘, die früher weit verbreitet war und im Alltagsverständnis auch heute noch eine beachtliche Rolle spielt, wurde in den Sozialwissenschaften zeitweilig als weitgehend überholt betrachtet und verworfen. Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse, insbesondere der biologisch-genetischen Forschung, führten indes insofern zu einer Abschwächung der radikalen Ablehnung biologistischer Auffassungen, als man bei bestimmten devianten Verhaltensweisen (z.B. sexuellen Gewaltverbrechen) biologisch-genetische Prädispositionen erneut als mitursächlich in Betracht zu ziehen bewegen ist. Dies allerdings nur im Zusammenspiel mit bestimmten Auslösungsmechanismen und situativen Bedingungen. Insgesamt erscheint die sozialwissenschaftliche Erklärungskraft solcher biologisch-verhaltenstheoretischer Ansätze - für sich genommen - aber recht begrenzt, wobei dies wohl auch für unseren Betrachtungskontext gilt.

3.2 Persönlichkeitspsychologische Ansätze

Persönlichkeitspsychologische Ansätze suchen gewaltsames Verhalten insbesondere unter Berücksichtigung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale der Täter (z.B. Labilität, Aggressivität u.ä.) zu erklären. Auch hier gilt allerdings, dass Persönlichkeitsdispositionen als handlungsrelevant nur im Zusammenhang mit bestimmten Auslösungsmechanismen und situativen Bedingungen angesehen werden, so dass sich sozialwissenschaftliche Erklärungen von Gewalthandlungen wohl nie allein auf Persönlichkeitsmerkmale stützen, aber diese sehr wohl in Rechnung stellen können.

¹⁰ Siehe z.B.: Eibl-Eibesfeldt, Irenäus: Die Biologie menschlichen Verhaltens, München-Zürich 1986.

3.3 Entwicklungspsychologische Ansätze

Entwicklungspsychologische Erklärungsansätze führen gewalttätiges Handeln auf Defizite der Persönlichkeitsentwicklung und insbesondere auf regressive Zustände der moralischen Entwicklung zurück. So werden zum Beispiel - in Anlehnung an Jean Piagets Stufenmodell der moralischen Entwicklung¹¹ - Retardierungen der sozialmoralischen Entwicklung in Zusammenhang mit Gewalttätigkeiten gebracht.

3.4 Die Frustrations-Aggressions-Theorie

Die verhaltenstheoretisch fundierte Frustrations-Aggressions-These betrachtet aggressive Verhaltensweisen als Ergebnis vorgängiger Frustrationserfahrungen. Zum Beispiel kann dieser theoretischen Vorstellung nach Schulversagen als (auf Dauer gestelltes) Frustrationserlebnis zu aggressiven Reaktionen führen. Dabei werden aber auch in solchen sozialwissenschaftlichen Erklärungszusammenhängen zumeist zusätzliche Randbedingungen berücksichtigt. Zum Beispiel, dass der Frustrations-Aggressions-Mechanismus eher wirksam wird, wenn Handlungsalternativen zu aggressivem Verhalten oder alternative Handlungsressourcen zur Gewalt weitgehend fehlen.

3.5 Psychoanalytische Ansätze

In der Denktradition Sigmund Freuds stehende psychoanalytische Ansätze versuchen Gewalttätigkeiten unter Rückgriff auf frühkindliche Erfahrungen und Schlüsselerlebnisse zu deuten. Darüber hinaus werden auf diese Weise auch Viktimisierungserfahrungen therapeutisch zu verarbeiten versucht. Wiewohl in der Praxis nicht selten angewandt, sind psychoanalytische Ansätze zur *allgemeinen Erklärung* von Gewalt wissenschaftlich recht umstritten. Dies schließt nicht aus, dass sie in der Einzelfallhandlung ihre Berechtigung wie auch ihre Erfolgswahrscheinlichkeit haben dürften.

¹¹ Siehe: Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt a. M. 1973.

3.6 Lerntheoretische Ansätze

Lerntheoretische Ansätze sind sowohl in psychologischen wie auch in soziologischen Erklärungen von Gewalthandlungen zu finden.¹² Sie gehen von der Grundvorstellung aus, dass auch gewalttätige Handlungen - wie jede Handlungsweise - insofern Ergebnisse sozialer Lernprozesse sind, als die Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens bzw. Wiederauftretens maßgeblich von den Belohnungen oder Strafreizen abhängt, die als Reaktionen auf solche Handlungen erfolgten. Gewalttätige Handlungsmuster werden also aus ihren wahrscheinlichen Folgewirkungen im Sinne von Belohnung oder Bestrafung bzw. unter Berücksichtigung entsprechender Konditionierungsvorgänge und Verstärkungsmechanismen erklärt.

3.7 Nutzenerwartungstheorie

Unter den verschiedenen einfachen und komplexen Mechanismen des sozialen Lernens, die im Rahmen der Lerntheorien entwickelt wurden, sind einige im Hinblick auf die Erklärung von Gewalthandlungen besonders hervorzuheben. So die Nutzenerwartungstheorie. Diese greift Grundvorstellungen klassischer ökonomischer Nutzentheorien oder Theorien des ‚rationalen Handelns‘ auf und spezifiziert diese dahingehend, dass das Auftreten von Gewalthandlungen als eine Funktion der Höhe der erwarteten Belohnung bzw. Bestrafung wie auch der subjektiv erwarteten *Wahrscheinlichkeit des Eintretens* von Belohnungs- und Bestrafungsreaktionen verstanden wird.¹³ Mit anderen Worten: ob jemand Gewalt ausübt, hängt nicht nur davon ab, mit welchen Vorteilen (Belohnung) oder Nachteilen (Bestrafung) er rechnen muss, sondern auch davon, wie hoch er subjektiv - nicht zuletzt auf Grund eigener Erfahrungen und entsprechender Lernprozesse - die Eintrittswahrscheinlichkeit von Belohnungen oder Bestrafungen einschätzt. Dadurch lässt sich unter anderem erklären, dass Gewalthandlungen ausgeübt werden, selbst wenn der Nutzen/Vorteil gering und die Strafandrohung hoch ist. Und zwar dann, wenn dies unter der Bedingung geschieht, dass subjektiv (aus der Sicht des

¹² Zu klassischen Lerntheorien siehe auch: Hilgard, Ernest R./Bower, Gordon H.: Theorien des Lernens I, Stuttgart ³1975; Hilgard, Ernest R./Bower, Gordon H.: Theorien des Lernens II, Stuttgart ²1973.

¹³ Siehe dazu auch: Esser, Hartmut: Soziologie. Allgemeine Grundlagen, Frankfurt a. M.-New York 1993.

Täters) mit einem nahezu sicheren Vorteil, aber kaum mit einer Strafreaktion gerechnet wird. Unter dieser Bedingung können Gewalthandlungen durchaus „rationale“ Handlungen - auch im Sinne klassischer Nutzen- und Rationalitätstheorien - darstellen.

3.8 Vermeidungslernen

Dieser Ansatz besagt, dass bei abweichendem Verhalten durchaus erfolgreich gelernt werden kann, Strafsanktionen zu vermeiden bzw. ihnen zu entgehen. Zum Beispiel wenn eine starke Neigung zu gewalttätigem Handeln besteht, aber grundsätzlich Sanktionen zu erwarten sind, wird die Gewalthandlung - unter Kenntnis und Berechnung der Art und der Wirkung der Sanktionsmechanismen - so ausgeführt, dass sie möglichst nicht beobachtet werden kann und damit kaum sanktioniert wird. Es gehört zur „Professionalität“ des Verbrechers und nicht zuletzt des Gewaltverbrechers, dass er eine hohe „Spezialisierung“ im Hinblick auf das Vermeidungslernen, also das Umgehen von Strafreaktionen, erreicht hat.

3.9 Lernen am Modell

Der Ansatz des „Lernens am Modell“ geht davon aus, dass im Rahmen des sozialen Lernens auch komplexe Verhaltensweisen und Rollenmuster einer „Modellperson“ durch eine andere Person übernommen werden können.¹⁴ Schon in den Anfängen des sozialwissenschaftlichen Denkens galt die „Imitation“ als ein zentraler Mechanismus, nicht nur des sozialen Lernens, sondern der Reproduktion sozialer Verhaltensmuster und Strukturen überhaupt. Insbesondere die soziologische und kulturanthropologische Beschäftigung mit den damals sogenannten „primitiven Gesellschaften“, aber auch die soziologische und psychologische Beschäftigung mit dem Phänomen der Mode haben vor allem im 19. Jahrhundert dazu geführt, dass der Imitation ein hoher Stellenwert im sozialen Leben beigemessen wurde.

Die Wahrscheinlichkeit, dass Lernen am Modell stattfindet, hängt von der Aufmerksamkeit ab, die die Modellpersonen bei Nachahmern erregen, von der Attraktivität und den Handlungserfolgen der Modellpersonen, von der tatsächlichen oder angestrebten Ähnlichkeit zwischen Modellpersonen und Nachahmern und von der

Fähigkeit der Nachahmer, Handlungsweisen der Modellpersonen überhaupt nachzuvollziehen. Sind diese Bedingungen erfüllt, so kann eine Person - in einer ähnlichen Situation, wie die, in der sie ihre Modellperson beobachtet und sich deren Verhaltensweisen gemerkt hat - dazu neigen, die Verhaltensweisen dieser für sie attraktiven und erfolgreich erscheinenden Modellperson mehr oder weniger weitgehend zu imitieren. Natürlich können auch „Gewalttäter“ unter bestimmten Bedingungen als „Modellpersonen“, deren Handlungsweisen imitiert werden, in Frage kommen.

Intensiv wird das ‚Lernen am Modell‘ als Erklärungsansatz für Gewalttätigkeiten heute bei sogenannten ‚Nachahmungstätern‘ diskutiert,¹⁵ wobei häufig auf die medial erzeugte Aufmerksamkeit für Taten und Täter als intervenierenden Faktor hingewiesen wird. Massenmedien und andere Medien spielen aber auch noch in einer anderen Hinsicht eine offenbar wichtige Rolle beim Lernen von Gewalt-handlungen am Modell, zumal auch fiktive Modellpersonen - und diese in besonderer Weise - problematische Nachahmungshandlungen auslösen können.

Die Gewalthandlungen fiktiver Modellpersonen (z.B. bei Videospiele) sind oft weitgehend von realen Handlungsbedingungen entkoppelt. Zum Beispiel können solche Gewalthandlungen als zentrales Mittel der Durchsetzung des „Guten“ gegen das „Böse“ fungieren. Oder in medialen Darstellungen beobachtete oder mitvollzogene Gewalthandlungen werden permanent belohnt, oder sie bleiben zumindest ohne moralische Bewertungen oder stets ohne negative Konsequenzen. All dies kann, insbesondere bei schwachem Trennungsvermögen einer Person zwischen medialer und sozialer Realität - das auch und nicht zuletzt Ergebnis eines übermäßigen Medienkonsums sein kann - zu unbedachten realen Gewalt-handlungen verleiten.

In der sozialwissenschaftlichen Literatur wird allerdings auch immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass Gewaltdarstellungen in Medien allein noch keine Aggressionen auslösen, sondern dass hierfür eine Reihe zusätzlicher Randbedingungen (z.B. Persönlichkeitsdispositionen, situative Bedingungen usw.) gege-

¹⁴ Siehe z. B.: Bandura, Albert: Social Learning Theory, Morristown/N.J. 1971.

¹⁵ Siehe auch: Schneider, Hans Joachim: Kriminologie für das 21. Jahrhundert. Schwerpunkte und Fortschritte der internationalen Kriminologie. Überblick und Diskussion, Münster 2001, insb. S. 138 ff.

ben sein müssen. Auch wird - zum Beispiel unter Hinweis auf die antike Tragödie - darauf hingewiesen, dass Gewaltdarstellungen - je nach Umständen - durchaus auch ‚katharsische‘ oder abschreckende Wirkungen haben können.¹⁶

3.10 Sozialisationstheoretische Ansätze

Sozialisationstheoretische Ansätze versuchen Gewaltneigungen und Gewalthandlungen auf spezifische Sozialisationsfaktoren und insbesondere auf Sozialisationsdefizite zurückzuführen. Dabei werden sowohl mangelnde Sozialisation - zum Beispiel Sozialisations- und Erziehungsversagen der primären und sekundären Sozialisationsinstanzen (Familie, Kindergarten, Schule), ungenügende Betreuung und Zuwendung in der Herkunftsfamilie usw. - wie auch Fehlsozialisation - zum Beispiel häufige Gewalterfahrungen im Rahmen der Familie, Vermittlungen von Feindbildern oder aggressiven und fremdenfeindlichen Einstellungen durch die Familie oder durch andere nahestehende Personen usw. - als Erklärungsmöglichkeiten gewalttätiger Handlungen von Schülern oder Jugendlichen betrachtet.

3.11 Gruppentheoretische Ansätze

Gruppentheoretische Ansätze heben vor allem die Wirkungen und den Einfluss von Gruppen auf gewalttätiges Handeln hervor. Insbesondere wenn gewaltorientierte Gruppennormen und Handlungsrituale maßgeblich sind, kann dies beim einzelnen Gruppenmitglied vorhandene Gewaltneigungen verstärken oder Gewalthandlungen auslösen. Der Gruppendruck und das kollektive Handeln mit der Gruppe kann zudem Hemmschwellen abbauen und zu Gewalteskalationen beitragen.

¹⁶ Siehe hierzu die weit ausholenden und originellen Überlegungen von Messelken, die sich bei ihm zu diesem Phänomen im Zusammenhang mit der Frage interpersoneller Machtbeziehungen behandelt finden: Messelken, Karlheinz: Macht als Zwei- und Drei-Rollen-Spiel, in: Vowinkel, Gerhard (Hrsg.): Macht und Moral. Soziologische Betrachtungen, Universität der Bundeswehr Hamburg. Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik, Heft 6, Hamburg 1989 (S. 5-25), insb. S. 5 ff..

3.12 Sozialstrukturelle Ansätze

Sozialstrukturell fundierte Ansätze zur Erklärung von Gewaltescheinungen (an Schulen) sind vielfältig und komplex. Sie suchen gewalttätige Handlungen hauptsächlich unter Berücksichtigung sozialstruktureller Gegebenheiten zu erklären. Zum Beispiel aus Ungleichverteilungen von Handlungsressourcen und Lebenschancen oder aus sozialen Konkurrenzsituationen. Ebenso durch schichtspezifische oder herkunftsmilieubedingte Benachteiligungen und daraus resultierende Verteilungskonflikte und normative Auseinandersetzungen.

Neuerdings wird Gewalt auch als „Schattenseite“ des Individualisierungsprozesses, als Resultat der weggeschmolzenen sozialstrukturellen Einbindungen und der sozial unverbindlich gewordenen Orientierungsmuster gedeutet. In einer Situation, in der nicht mehr kollektiv vorgeprägte, sondern immer mehr individuell gestaltungsoffene Lebensformen um sich greifen, entsteht gleichsam auch ein Zwang zur individuellen Lebensgestaltung, von dem viele - insbesondere sozial Benachteiligte und mit „kulturellem Kapital“ unterausgestattete Personen - überfordert erscheinen. Sie reagieren auf solche Herausforderungen und Überforderungen mit Aggressionen, mit Gewalt und ihre Begleiterscheinungen (brutales Aussehen, Waffen, gefährliche Hunde, laute Musik usw.) als elementare, individuell relativ leicht verfügbare Handlungsressource, wobei Gewalt sowohl bei der Bewältigung von Lebensproblemen (Konflikten mit anderen, auch mit nahestehenden Personen) wie auch in der individuellen Stilisierung der Lebensführung eine große Bedeutung erlangen kann.¹⁷

3.13 Modernisierungstheoretische und anomietheoretische Ansätze

Diese Ansätze versuchen massive Gewaltescheinungen, zum Beispiel auch an Schulen, insbesondere aus der Dynamik krisenhafter gesellschaftlicher Entwicklungen und gesellschaftlicher Umbrüche zu erklären. Sich zuspitzende Modernisierungskrisen erzeugen einen Wandlungsdruck, der zum Zusammenbruch politi-

¹⁷ Siehe dazu auch: Heitmeyer, Wilhelm u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus, Weinheim-München 1995; Sterbling, Anton: Zur Wirkung unsichtbarer Hebel. Überlegungen zur Rolle des „sozialen Kapitals“ in fortgeschrittenen westlichen Gesellschaften, in: Berger, Peter A./Vester, Michael (Hrsg.): Alte Ungleichheiten - Neue Spaltungen, Opladen 1998 (S. 189-209).

scher und institutioneller Ordnungen und ihrer Legitimitätsbasis führen kann. Der daraufhin einsetzende Modernisierungs- und Erneuerungsprozess der institutionellen Ordnung, wie er nicht zuletzt mit dem ‚Systemwechsel‘ nach dem Zusammenbruch des kommunistischen Herrschaftssystems zu beobachten war, verläuft selbst spannungs- und konfliktreich, zumal er mit tiefgreifenden politischen, wirtschaftlichen, sozialstrukturellen und kulturellen Veränderungen verbunden erscheint. Dies schafft für große Bevölkerungsgruppen und ebenso in nahezu allen institutionellen Bereichen in erhöhtem Maße Orientierungs- und Anpassungsprobleme, auf die mit Handlungsinnovationen, aber auch mit Ablehnung, Resignation oder Aggression reagiert wird. In Zeiten beschleunigter und tiefgreifender Umwälzungen werden häufig auch bestehende normative Strukturen und herkömmliche Mechanismen der sozialen Kontrolle erschüttert, und es treten - zumindest zeitweilig oder bereichsspezifisch - anomische (regellose) Zustände in Erscheinung.¹⁸ Unter solchen Bedingungen aber gewinnt Gewalt als Handlungsressource zumeist einen erhöhten Stellenwert.

Nach diesem Überblick über wichtige sozialwissenschaftliche Ansätze zur Erklärung gewalttätigen Handelns, die auch und nicht zuletzt in Erklärungszusammenhängen der Gewalt an Schulen Anwendung finden, soll im Weiteren näher betrachtet werden, welche Ursachenzurechnungen durch die in unserer Untersuchung zu Wort gekommenen Lehrerinnen und Lehrer erfolgten. Bevor dies geschieht muss allerdings zunächst - in aller gebotenen Kürze - die Anlage unserer Untersuchung vorgestellt werden.

¹⁸ Siehe: Balla, Bálint/Sterbling, Anton: Zusammenbruch des Sowjetsystems - Herausforderung für die Soziologie, Hamburg 1996; Müller, Klaus (Hrsg.): Postsozialistische Krisen. Theoretische Ansätze und empirische Befunde, Opladen 1998; Sterbling, Anton: Menschliches Zusammenleben und Anomie, in: Hillmann, Karl-Heinz/Oesterdiekhoff, Georg W. (Hrsg.): Die Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens, eine Herausforderung für die Soziologie, Opladen 2003 (S. 127 - 150).

4. Anlage der Görlitzer Untersuchung zur Gewalt an Schulen

Zur empirischen Untersuchung der Gewalt an Schulen und insbesondere der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer zu dieser aktuellen Problematik wurde Anfang des Jahres 2002 in Görlitz eine schriftliche Befragung durchgeführt, bei der sämtliche Lehrkräfte Görlitzer Schulen befragt wurden. Bei der Befragung wurde ein eigens zu diesem Zwecke entwickelter Fragebogen eingesetzt, der insgesamt 35 Fragen umfasste, und zwar 32 ‚geschlossene‘ Fragen, also Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, und 3 ‚offene‘ Fragen, bei denen die Befragten in Stichworten eigene Angaben oder Ausführungen machen konnten.¹⁹

Eingeleitet wird der Fragebogen mit folgender näheren Bestimmung des Gewaltbegriffs: „Mit „Gewalt“ sind alle Tätlichkeiten und Drohungen gemeint, die einen Menschen schädigen oder die ihn willkürlich in seiner Handlungsfreiheit einschränken.“

Bei den weiteren Fragen ging es um Gewaltbeobachtungen der Lehrerinnen und Lehrer an der eigenen Schule, um Orte und Zeiträume solcher Gewaltbeobachtungen, um verschiedene Personenkonstellationen bei Gewalttätigkeiten, um die Entwicklung der Gewalt an Schulen in den letzten Jahren, um persönliche Gewalterfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer, um Maßnahmen der Lehrkräfte gegen Gewalt und verschiedene andere relevante Aspekte.

Die schriftliche Befragung wurde im Januar/Februar 2002 - wie bereits erwähnt - an allen Schulen der kreisfreien Stadt Görlitz durchgeführt. Görlitz verfügte zum Zeitpunkt der Befragung über folgende Bildungseinrichtungen: 8 Grundschulen mit 1250 Schülern im Schuljahr 2001/2002, 6 Mittelschulen mit 2681 Schülern, 4 Gymnasien mit 2116 Schülern und 4 Förderschulen mit 563 Schülern. Darüber hinaus bestehen zwei Berufliche Schulzentren, nämlich das Berufliche Schulzentrum für Wirtschaft und Sozialwesen mit 1019 Schülern und das Berufliche Schulzentrum Technik mit 1654 Schülern im Schuljahr 2001/2002.²⁰

¹⁹ Bei der Konstruktion des Fragebogens wurde natürlich auch auf Erfahrungen und insbesondere auf Erhebungsinstrumente anderer empirischer Untersuchungen zur Gewaltproblematik an Schulen zurückgegriffen.

²⁰ Siehe: Stadtverwaltung Görlitz und Novoprint Verlag (Hrsg.): Kreisfreie Stadt Görlitz, Görlitz 2002, vgl. S. 18 f.

In die Befragung wurden alle Lehrerinnen und Lehrer dieser Schulen einbezogen, das heißt, es wurde eine Vollerhebung durchgeführt. Der Rücklauf stellt sich wie folgt dar (Tabelle 1).

Tabelle 1: Rücklauf nach Schularten

Schulart	Rücklauf netto	Anzahl Lehrer	Schulartspezifische Rücklaufquote
Grundschulen	39	154	25,3 %
Gymnasien	33	164	20,1 %
Mittelschulen	41	171	24,0 %
Förderschulen	31	89	34,8 %
Berufsbildende Schulen	42	105	40,0 %
k. A.*	32	-	-
Schulen insgesamt	218	683	31,9 %

Am niedrigsten lag die Rücklaufquote mit 20,1 Prozent bei den Gymnasiallehrern, am höchsten mit 40,0 Prozent bei den Lehrern berufsbildender Schulen. Die Netto-Rücklaufquote der Grundschullehrern betrug 25,3 Prozent, die der Mittelschullehrer 24,0 Prozent und die der Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen 34,8 Prozent. In 32 ausgefüllten Fragebogen, dies entspricht einem Anteil von 14,7 Prozent aller Fragebogen des Nettorücklaufs, fanden sich keine Angaben zur Schulart.

5. Ursachen der Gewalt an Schulen aus der Sicht der Lehrkräfte - empirische Befunde

Nachdem ein Überblick über wichtige sozialwissenschaftliche Ansätze zur Erklärung gewalttätigen Handelns, die auch und nicht zuletzt in Erklärungszusammenhängen der Gewalt an Schulen Anwendung finden, gegeben wurde und auch die

Anlage unserer empirischen Untersuchung kurze Erläuterung fand, soll nunmehr näher dargestellt werden, welche Ursachenzurechnungen durch die befragten Lehrerinnen und Lehrer erfolgten und welches Gewicht den einzelnen Ursachen zugeschrieben wurde.

Tabelle 2: Wichtigste Ursachen der Gewalt an Schulen aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer (Nennung der sechs wichtigsten Ursachen)

Ursachenzuschreibung	Häufigkeit	Prozent
Erziehungsdefizite im Elternhaus	192	88,1
negativer Einfluss der Massenmedien	163	74,8
soziale Probleme der Familie	135	61,9
negativer Einfluss der Gleichaltrigen	117	53,7
altersbedingte Entwicklungskrisen	100	45,9
unzureichendes Freizeitangebot	97	44,5
schlechte Zukunftsperspektiven	78	35,8
Wertewandel, Sinnkrise	70	32,1
unzureichende Freizeitbetreuung	56	25,7
regionale Situation	54	24,8
negative Beispiele	53	24,3
Konkurrenzdenken, Leistungsdruck	32	14,7
Orientierungsschwierigkeiten nach Vereinigung	19	8,7
defizitäre Betreuung im Kleinkindalter	19	8,7
defizitäre pädag. Fähigkeiten vieler Lehrkräfte	18	8,3
Lehrermangel, Stundenausfälle	13	6,0
schlechte räumliche Gegebenheiten der Schule	10	4,6
andere Gründe	10	4,6

Um eine entsprechende Gewichtung zu erreichen, wurde nach den *sechs wichtigsten Ursachen* gefragt. Allerdings - darauf sei an dieser Stelle ausdrücklich hingewiesen - erfolgte die Ursachenattribution durch die Lehrkräfte nicht willkürlich, sondern sie war durch bei dieser Frage vorgegebene Antwortmöglichkeiten vorstrukturiert. Dabei wurde bei den Antwortvorgaben natürlich auch - wie zu erkennen sein wird - Rücksicht auf sozialwissenschaftliche Erkenntnisse über wichtige Gewaltursachen genommen.

Somit wurde eine gewisse Beziehung zwischen theoretischen Erklärungsansätzen und empirischen Ursachenzurechnungen hergestellt, die einerseits eine theorieorientierte Interpretation zumindest einzelner empirischen Befunde ermöglicht, andererseits aber auch aufschlussreiche Rückschlüsse im Hinblick auf die Relevanz verschiedener Theorieansätze unter Berücksichtigung der Erfahrungen praktisch tätiger Lehrerinnen und Lehrer erlaubt.

Damit aber kein Missverständnis entsteht: Es geht hierbei natürlich weder um eine empirische Prüfung bestimmter Theorien (im eigentlichen Sinne), noch um eine theoriegeleitete Erhebung oder eine streng theoriebezogene Interpretation, sondern lediglich um punktuelle Verknüpfungsmöglichkeiten theoretischer Reflexionen und empirischer Feststellungen, die auf praktischen Erfahrungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer gründen.

Der aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer wichtigste Grund des gewalttätigen Verhaltens der Schüler liegt in Erziehungsdefiziten des Elternhauses. 88 Prozent aller Befragten haben diesen Faktor als einen der sechs wichtigsten Gründe aus einer Liste von 18 möglichen Ursachen genannt.

Wie sich zudem zeigt (Tabelle 3) wird diesem ursächlichen Faktor seitens der Lehrkräfte aller Schularten eine wesentliche Bedeutung beigemessen. Über 85 Prozent der Lehrkräfte aller Schularten erwähnen diesen Faktor, der beispielsweise von fast 97 Prozent der Lehrkräfte an Förderschulen oder von 94 Prozent der Gymnasiallehrer und 92 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen als maßgeblich angesehen wird.

Tabelle 3: Erziehungsdefizite als Grund der Gewalt an Schulen - aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schularten

Schulart	Grund- schule	Gymna- sium	Mittel- schule	Förder- schule	Berufs- schule	k. A. zu Schulart	Gesamt
ja	36 92,3 %	31 93,9 %	37 90,2 %	30 96,8 %	36 85,7 %	22 68,7 %	192
nein	3 7,7 %	2 6,1 %	3 7,3 %	0 0,0 %	6 14,3 %	5 15,6 %	19
k. A.	0 0,0 %	0 0,0 %	1 2,4 %	1 3,2 %	0 0,0 %	5 15,6 %	7
Alle	39	33	41	31	42	32	218

Einen großen Einfluss auf das Gewaltgeschehen an Schulen wird seitens der befragten Lehrerinnen und Lehrer auch den negativen Wirkungen der Massenmedien zugerechnet. Knapp drei Viertel der Befragten (74,8 Prozent) führen diesen Einflussfaktor als einen der wichtigsten an.

In der Einschätzung der Relevanz dieses Faktors werden allerdings deutliche schulartspezifische Unterschiede sichtbar (Tabelle 4). Besonders häufig wird dieser Grund von Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen (92 Prozent) und von Gymnasiallehrern (85 Prozent) genannt, während Lehrkräfte an Förderschulen (77 Prozent) und insbesondere an Mittelschulen (68 Prozent) und an berufsbildenden Schulen (61,9 Prozent) diesen Faktor seltener nennen.

Tabelle 4: Negativer Einfluss der Massenmedien als Grund der Gewalt an Schulen - aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schularten

Schulart Einfluss Medien	Grund- schule	Gymna- sium	Mittel- schule	Förder- schule	Berufs- schule	k. A. zu Schulart	Gesamt
ja	36 92,3 %	28 84,8 %	28 68,3 %	24 77,4 %	26 61,9 %	21 65,6 %	163
nein	3 7,7 %	5 15,1 %	12 29,3 %	6 19,3 %	16 38,1 %	6 18,7 %	48
k. A.	0 0,0 %	0 0,0 %	1 2,4 %	1 3,2 %	0 0,0 %	5 15,6 %	7
Alle	39	33	41	31	42	32	218

Auch soziale Probleme der Familie wie Armut, Arbeitslosigkeit, Existenzsorgen usw. werden von vielen Lehrerinnen und Lehrer als wichtiger ursächlicher Hintergrund der Aggressionen und Gewalttätigkeiten im schulischen Bereich betrachtet. Rund 62 Prozent der Befragten sprachen diesen Problemhintergrund an.

Tabelle 5: Soziale Probleme der Familie (Armut, Arbeitslosigkeit, Existenzsorgen) als Grund der Gewalt an Schulen - aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schularten

Schulart	Grund- schule	Gymna- sium	Mittel- schule	Förder- schule	Berufs- schule	k. A. zu Schulart	Gesamt
ja	31 79,5 %	15 45,4 %	26 63,4 %	21 67,7 %	26 61,9 %	16 50,0 %	135
nein	8 20,5 %	18 54,5 %	14 34,1 %	9 29,0 %	16 38,1 %	11 34,4 %	76
k. A.	0 0,0 %	0 0,0 %	1 2,4 %	1 3,2 %	0 0,0 %	5 15,6 %	7
Alle	39	33	41	31	42	32	218

Wie ebenfalls zu erkennen ist (Tabelle 5), wird dieser Faktor vor allem von Lehrerinnen und Lehrern an Grundschulen (79,5 Prozent) und an Förderschulen (68 Prozent) recht häufig erwähnt, während für Gymnasiallehrer (45 Prozent) dieser Aspekt ein geringeres Gewicht zu haben scheint. Hierbei dürfte die soziale Herkunft ihrer eigenen Schüler sicherlich eine gewisse Rolle spielen, zumal die soziale Selektivität des Bildungssystems in Deutschland und vermutlich auch in Görlitz weiterhin stark ausgeprägt ist.

Der negative Einfluss der Gruppe der Gleichaltrigen, in der sozialwissenschaftlichen Literatur auch als „peer-group“ bezeichnet, spielt für über die Hälfte (54 Prozent) der befragten Lehrerinnen und Lehrer eine maßgebliche Rolle bei Gewalttätigkeiten im schulischen Bereich. Allerdings wird dieser Aspekt schulartspezifisch unterschiedlich eingeschätzt (Tabelle 6). Knapp 71 Prozent der Mittelschullehrer, 64 Prozent der Gymnasiallehrer, 58 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen und 50 Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen, aber nur 36 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen erwähnen den Einfluss der Gleichaltrigen als einen maßgeblichen ursächlichen Faktor. Dies erklärt sich damit, dass die „peer-group“ bei Jugendlichen tatsächlich den stärksten

Einfluss hat und hier häufig zu dem in der Sozialisationsforschung differenziert herausgearbeiteten Spannungsverhältnis zwischen den Verhaltenserwartungen und Rollenzumutungen der Eltern, der Schule und der „peer-group“ führt.²¹

Tabelle 6: Negativer Einfluss durch die Gruppe der Gleichaltrigen („peer-group“) als Grund der Gewalt an Schulen - aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schularten

Schulart	Grund- schule	Gymna- sium	Mittel- schule	Förder- schule	Berufs- schule	k. A. zu Schulart	Gesamt
ja	14 35,9 %	21 63,6 %	29 70,7 %	18 58,1 %	21 50,0 %	14 43,7 %	117
nein	25 64,1 %	12 36,4 %	11 26,8 %	12 38,7 %	21 50,0 %	13 40,6 %	94
k. A.	0 0,0 %	0 0,0 %	1 2,4 %	1 3,2 %	0 0,0 %	5 15,6 %	7
Alle	39	33	41	31	42	32	218

Altersbedingte Entwicklungskrisen bezeichnen 46 Prozent der Befragten als eine wichtige Ursache aggressiven und gewalttätigen Handelns.

Vor allem Lehrkräfte an Förderschulen (54,8 Prozent) und an Grundschulen (53,8 Prozent), aber auch Gymnasiallehrer (45,4 Prozent), Mittelschullehrer (43,9 Prozent) und Lehrerinnen und Lehrer beruflicher Schulen (38,1 Prozent) weisen auf diesen entwicklungspsychologischen Aspekt hin (Tabelle 7).

²¹ Siehe: Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend, Weinheim-München ⁴1995.

Tabelle 7: Altersbedingte Entwicklungskrisen als Grund der Gewalt an Schulen - aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schularten

Schulart	Grund- schule	Gymna- sium	Mittel- schule	Förder- schule	Berufs- schule	k. A. zu Schulart	Gesamt
ja	21 53,8 %	15 45,4 %	18 43,9 %	17 54,8 %	16 38,1 %	13 40,6 %	100
nein	18 46,1 %	18 54,5 %	22 53,7 %	13 41,9 %	26 61,9 %	14 43,7 %	111
k. A.	0 0,0 %	0 0,0 %	1 2,4 %	1 3,2 %	0 0,0 %	5 15,6 %	7
Alle	39	33	41	31	42	32	218

Weitere Ursachen der schulischen Gewalt, die von knapp der Hälfte bis einem Viertel der befragten Lehrerinnen und Lehrer als wichtig angesehen wurden, sind: unzureichende Freizeitangebote (44,5 Prozent), schlechte Zukunftsperspektiven (35,8 Prozent), Wertewandel und Sinnkrise (32,1 Prozent), unzureichende Freizeitbetreuung (25,7 Prozent), die allgemeine wirtschaftliche und soziale Situation der Region (24,8 Prozent) und negative Beispiele. Schlechte Zukunftsperspektiven werden insbesondere von Lehrkräften berufsbildender Schulen (66,7 Prozent) sehr häufig als maßgebliche Gewaltursache genannt.

**Tabelle 8: Schlechte Zukunftsperspektiven als Grund der Gewalt an Schulen
- aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schularten**

Schulart Zukunftsperspektive	Grund- schule	Gymna- sium	Mittel- schule	Förder- schule	Berufs- schule	k. A. zu Schulart	Gesamt
ja	9 23,1 %	9 27,3 %	13 31,7 %	8 25,8 %	28 66,7%	11 34,38%	78
nein	30 76,9 %	24 72,7 %	27 65,8 %	22 71,0 %	14 33,3 %	16 50,0 %	133
k. A.	0 0,0 %	0 0,0 %	1 2,4 %	1 3,2 %	0 0,0 %	5 15,6 %	7
Alle	39	33	41	31	42	32	218

Seltener wurden Konkurrenzdenken, Leistungsdruck (14,7 Prozent), Orientierungsschwierigkeiten nach der deutschen Vereinigung (8,7 Prozent), defizitäre Erziehung und Betreuung im Kleinkindalter (8,7 Prozent) und andere Gründe (4,6 Prozent) genannt.

**Tabelle 9: Orientierungsschwierigkeiten in der Folge der Umbruchsituation
nach der deutschen Vereinigung als Grund der Gewalt an Schulen - aus der
Sicht der Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schularten**

Schulart Orientierungsprobl.	Grund- schule	Gymna- sium	Mittel- schule	Förder- schule	Berufs- schule	k. A. zu Schulart	Gesamt
ja	4 10,3 %	7 21,2 %	1 2,4 %	1 3,2 %	4 9,5 %	2 6,2 %	19
nein	35 89,7 %	26 78,8 %	39 95,1 %	29 93,5 %	38 90,5 %	25 78,1 %	192
k. A.	0 0,0 %	0 0,0 %	1 2,4 %	1 3,2 %	0 0,0 %	5 15,6 %	7
Alle	39	33	41	31	42	32	218

Wenngleich es sich - aus der Sicht der Befragten - um einen eher nebensächlichen Grund handelt, ist doch bemerkenswert, dass 21 Prozent der Gymnasiallehrer, aber nur 3 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen und nur 2 Prozent der Mittelschullehrer Orientierungsschwierigkeiten in der Folge der Umbruchsituation nach der deutschen Vereinigung für einen wichtigen Faktor im Hinblick auf die Erklärung der Gewalt an Schulen halten (Tabelle 9).

Festzuhalten gilt auch, dass immerhin 8 Prozent der Befragten defizitäre pädagogische Fähigkeiten vieler Lehrerinnen und Lehrer als einen wichtigen Grund gewalttätiger Erscheinungen an Schulen betrachten. Dies sind anteilig etwas mehr als jene Lehrkräfte, die Lehrermangel und Stundenausfälle (6 Prozent) oder schlechte räumliche Gegebenheiten oder Ausstattungsmängel der Schule für wichtige Ursachen der schulischen Gewalt erachten.

6. Abschließende Überlegungen

Wenngleich hier keine systematische Erörterung der Frage nach den Ursachen der Gewalt an Schulen erfolgte, so sind doch eine Reihe theoretischer Ausgangspunkte und empirischer Befunde angesprochen worden, die gewisse Einsichten in eine komplizierte Problematik vermitteln und Denkanstöße geben sollten. Solche Denkanstöße sind auch und nicht zuletzt für die berufliche Praxis und insbesondere die polizeiliche Arbeit im Bereich der Gewaltprävention an Schulen gedacht.

Wie im Rahmen des Projektstudiums über „Gewalt an Schulen“, aber beispielsweise auch aus einer Diplomarbeit²² erkannt werden konnte, besteht in den Reihen der Studierenden und Absolventen der Fachhochschule für Polizei Sachsen nicht nur ein erhebliches Interesse an Fragen der Gewaltprävention allgemein und der Gewaltprävention an Schulen, sondern auch eine beachtliche und weiterentwicklungsfähige Wissensgrundlage. Es ist zu hoffen, dass diese in dem einen oder anderen Falle genutzt werden kann, um - über institutionelle

²² Siehe: Barthel, Uta: Die Übernahme von Erziehungsverantwortung in der Schule - Möglichkeiten/Chancen und Grenzen der Schule als Sozialisationsinstanz, Rothenburg/OL 2002 (Diplomarbeit).

Grenzen hinweg - zu einer wirkungsvolleren Präventionsarbeit gegen Gewalt an Schulen zu gelangen.

Die Zurückdrängung der Gewalt an Schulen kann nur gelingen, wenn man die Aufgabe von vielen Seiten ernsthaft anpackt und sie als ein geduldiges und stetiges Bohren dicker Bretter versteht. Und sie kann auch nur gelingen, wenn man die vielfältigen Ursachen dieses uns mitunter so alarmierenden sozialen Phänomens kennt und einigermaßen zutreffend einzuordnen und richtig einzuschätzen vermag. Dazu wollte diese Arbeit zumindest einen kleinen, bescheidenen Beitrag leisten.

Literatur

Balla, Bálint/Sterbling, Anton: Zusammenbruch des Sowjetsystems - Herausforderung für die Soziologie, Hamburg 1996

Bandura, Albert: Social Learning Theory, Morristown/N.J. 1971

Barthel, Uta: Die Übernahme von Erziehungsverantwortung in der Schule - Möglichkeiten/Chancen und Grenzen der Schule als Sozialisationsinstanz, Rothenburg/OL 2002 (Diplomarbeit)

Eibl-Eibesfeldt, Ireneäus: Die Biologie menschlichen Verhaltens, München-Zürich²1986

Esser, Hartmut: Soziologie. Allgemeine Grundlagen, Frankfurt a. M.-New York 1993

Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens: Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994 - 1999, Opladen 2001

Heitmeyer, Wilhelm: Nachwort: Thematisierungsfallen in der Gewaltdiskussion, in: Heitmeyer, Wilhelm u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus, Weinheim-München 1995 (S. 425-428)

Heitmeyer, Wilhelm u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus, Weinheim-München 1995

Hilgard, Ernest R./Bower, Gordon H.: Theorien des Lernens I, Stuttgart ⁵1975

Hilgard, Ernest R./Bower, Gordon H.: Theorien des Lernens II, Stuttgart ²1973

Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend, Weinheim-München ⁴1995

Internet: <http://www.sachsen-macht-schule.de>

Irl, Martin: Lehrbuch der Sozialpsychologie, Göttingen-Toronto-Zürich 1975

Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M. ³1978

Messelken, Karlheinz: Macht als Zwei- und Drei-Rollen-Spiel, in: Vowinckel, Gerhard (Hrsg.): Macht und Moral. Soziologische Betrachtungen, Universität der Bundeswehr Hamburg. Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik, Heft 6, Hamburg 1989 (S. 5-25)

Müller, Klaus (Hrsg.): Postsozialistische Krisen. Theoretische Ansätze und empirische Befunde, Opladen 1998

Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt a. M. 1973

Rückgang von Straftaten an Schulen, in: Sächsische Zeitung, vom 23.4.2002 (S. 6)

Sack, Fritz/König, René (Hrsg.): Kriminalsoziologie, Wiesbaden ³1979

Schneider, Hans Joachim: Kriminologie für das 21. Jahrhundert. Schwerpunkte und Fortschritte der internationalen Kriminologie. Überblick und Diskussion, Münster 2001

Stadtverwaltung Görlitz und Novoprint Verlag (Hrsg.): Kreisfreie Stadt Görlitz, Görlitz 2002

Sterbling, Anton: Zur Wissensstruktur der Soziologie, in: Sterbling, Anton: Modernisierung und soziologisches Denken. Analysen und Betrachtungen, Hamburg 1991 (S. 15-53)

Sterbling, Anton: Zur Wirkung unsichtbarer Hebel. Überlegungen zur Rolle des „sozialen Kapitals“ in fortgeschrittenen westlichen Gesellschaften, in: Berger,

- Peter A./Vester, Michael (Hrsg.): Alte Ungleichheiten - Neue Spaltungen, Opladen 1998 (S. 189-209)
- Sterbling, Anton: Görlitzer Lehrerbefragung über Gewalt an Schulen Rothenburger Beiträge. Schriftenreihe der Fachhochschule für Polizei Sachsen, Band 13, Rothenburg/Oberlausitz 2002
- Sterbling, Anton: Verlässt das Wissen die Rationalität? Zum Verhältnis von Rationalität, Kritik und Wissen, in: Nagenborg, Michael/Spinner, Helmut F./Weber, Karsten (Hrsg.): Beiträge zum Karlsruher Ansatz der integrierten Wissensforschung. Reihe: Studien zur Wissensordnung, Opladen 2003 (S. 151-163)
- Sterbling, Anton: Menschliches Zusammenleben und Anomie, in: Hillmann, Karl-Heinz/Oesterdiekhoff, Georg W. (Hrsg.): Die Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens. Eine Herausforderung für die Soziologie, Opladen 2003 (S. 127 - 150)
- Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituationen und Delinquenz, Opladen 2001
- Tillmann, Klaus-Jürgen u.a.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven, Weinheim-München ²2000
- Wiswede, Günter: Soziologie. Ein Lehrbuch für den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich, Landsberg am Lech ²1991