

PROJEKT 30

*Veränderungen von
Verhalten und Strukturen*

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Prof. Dr. Otmar Preuß
Universität Bremen
FB 12
28359 Bremen



218 - 31 29

Inhalt

	Abstract	S. 4
Otmar Preuß	Begleitendes Forschen	S. 5
Wolfgang Hahl	Schule muß sich 'gewaltig' ändern - im Vertrauen auf die Jugendlichen und mit Unterstützung von gesellschaftlichen Einrichtungen im Umfeld der Schule.	S. 17
Rolf Eickhorst	Wie definieren , erfahren und empfinden SchülerInnen Gewalt in der Institution Schule?	S. 38
Otmar Preuß	Notwendige und überflüssige Gewalt. Klärung eines verwirrenden Zusammenhangs.	S. 83

Abstract

Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit im Projekt war die Frage, was angesichts anscheinend zunehmender Gewalt in der Schule wirksam getan werden kann. In regelmäßigen ganztägigen Treffen (Workshops) wurde diese Fragestellung präzisiert und - davon ausgehend - vor dem je individuellen Hintergrund bearbeitet. Dabei ergab sich, daß sich die unterschiedlichen Auffassungen über diese Form von in-service research and training nicht vereinbaren ließen, so daß sich die Gruppe auf die Personen reduzierte, die bereit waren, auch ihre eigenen Denk- und Verhaltensmuster in Frage zu stellen. Sie verknüpften diese Arbeit 'an sich selber' mit ihren spezifischen Fragestellungen, die sich zum einen darauf bezogen, wie dem gewalttätigen Verhalten Jugendlicher nicht bloß reagierend begegnet werden, zum anderen darauf, welche Auswirkungen das Gewaltverständnis der Schüler und Schülerinnen auf die eigene Arbeit haben kann. Im Endeffekt kam es zu persönlichen Neuorientierungen, die bereits zu nächsten Schritten in der eigenen Arbeit führten.

Otmar Preuß

Begleitendes Forschen

„Menschliches Verhalten wird nicht von Bedingungen diktiert, die der Mensch antrifft, sondern von Entscheidungen, die er selbst trifft.“ (Viktor E. Frankl)

Wie aus dem etwas umständlichen Titel des Projekts - der später auch verändert wurde - ersichtlich ist, ging es zu Beginn der Arbeit darum, verschieden angedachte Vorhaben unter einen Hut zu bringen. Dies ist nicht weiter problematisch, wenn es gelingt, den Hut dafür zu finden. Außerdem konnte dies am Anfang auch gar nicht anders sein, weil es sich im Rahmen des Konzepts von Schulbegleitforschung nicht um von Wissenschaftlern ausgedachte und initiierte, auf eine präzise Fragestellung bezogene Projekte handelt, sondern um Fragen und Bemühungen von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten und -stufen, die auf wesentliche Veränderungen ihrer Arbeit gemünzt waren und deren Beantwortung bzw. Verwirklichung wissenschaftlich begleitet werden sollte. Von daher ging es darum, Interessen von Lehrern und Interessen von Wissenschaftlern zusammenzubringen, um die gemeinsame Arbeit auf der einen Seite für die Schule, auf der anderen Seite aber auch für die Lehrerbildung fruchtbar zu machen.

So war die erste Phase ein Annäherungsprozeß von zwei Seiten, der 'normalerweise' von seiten der Wissenschaften dominiert wird, wenn diese sich forschend mit Schule, Schülern und Lehrern beschäftigen. Deswegen kam es darauf an, so klar wie möglich die jeweils eigenen Vorstellungen zu artikulieren. Wenn ich im folgenden meine skizziere, so bedeutet das nicht, daß diese d a s Verständnis von Schulbegleitforschung darstellen, sondern nur eine mögliche Interpretation, die sich zum einen darauf bezieht, was Forschung, zum anderen, was Begleitung meint.

I. Worauf es ankommt

Üblicherweise wird unter Forschung ein Prozeß verstanden, in dem der oder die Forscher einen Gegenstand - dies kann eine Organisation oder eine Institution ebenso sein, wie das Denken und Verhalten von Menschen - untersuchen, die Ergebnisse veröffentlichen und darauf hoffen, daß etwa von Politikern daraus Schlußfolgerungen gezogen werden und

eine bestimmte Situation verändert wird. Übertragen auf den Bereich der Schule bedeutet dies, daß Lehrerinnen und Lehrer oder auch Schüler immer Objekt nicht nur von Forschung sondern auch von intendierter Veränderung sind. Demgegenüber bedeutet (Schul-) Begleit-Forschung für mich, daß Lehrerinnen und Lehrer ihren eigenen Forschungsprozeß betreiben und Wissenschaftler/Innen sie dabei wirklich nur begleiten. Dabei bleibt die Verantwortung prinzipiell bei den Lehrern, Wissenschaftler können Informationen (Theorien, Hypothesen, Erklärungen) und Methoden anbieten, die für den Prozeß hilfreich sind. Dies kann durchaus so weit gehen, daß sie Lehrer in bestimmten Verfahren trainieren oder Wissen in z.B. workshopartigen Veranstaltungen vermitteln. Generell gilt jedoch, daß die Steuerung des Forschungsprozesses in den Händen der Lehrer bleibt. Dies ist für beide Seiten eine ungewohnte Situation. Es ist aber nichts anderes als die zu Ende gedachte Idee von Handlungsforschung. Mit dieser Verfahrensweise ist allerdings der unschätzbare Vorteil verbunden, daß Forschungsergebnisse unmittelbar in die Praxis, um die es geht, eingewoben sind. Und da die Menschen, um deren Praxis die Forschung sich bemüht, Träger dieser Forschung und gleichzeitig der zu verändernden Praxis sind, gibt es Grund zu der Annahme, daß Ergebnisse in Alltagspraxis einmünden. Denn es ist ja das ureigenste Interesse der Forschenden an ihrer Praxis, die sie fragen und forschen läßt. Dies bedeutet aber auch, daß sozusagen nur eine bestimmte Art von Forschung betrieben werden kann, wobei die Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung das entscheidende Kriterium darstellt.

Freilich werden nicht alle Wissenschaftler diese Auffassung teilen und gerade diese Trennung als die Notwendigkeit ansehen, zuverlässige, gültige und objektive Forschung zu betreiben, was als Ausweis von Wissenschaftlichkeit gilt. Und daß auch die Schulbegleitforschung wissenschaftlich sein soll, wird als Anspruch besonders auch von staatlicher Seite erhoben. Deswegen ist es notwendig, etwas darüber zu sagen, was wissenschaftlich ist bzw. sein kann. Wissenschaft bedeutet, daß Wissen geschaffen wird. Es ist ein aktiver, ein Vorgang des Machens. Dies ist dann möglich, wenn es Gegenstände - also etwas, das dem Wissen Schaffenden gegenüber steht - gibt, die in einer bestimmten Weise behandelt werden können. Im wesentlichen handelt es sich dabei um ein Messen, das in verschiedener Weise erfolgen kann. So zum Beispiel geht es darum, die Intelligenz von Menschen zu messen. Dabei sind zwei Fragen wichtig: einmal, ob das, was da Intelligenz genannt wird, gemessen werden kann, und zum zweiten,

warum dies gemessen werden soll. Letztere Frage ist leichter zu beantworten, denn es ist unmittelbar klar, welche Interessen es geben kann, um Intelligenz zu messen. Ersteres ist schwieriger zu beantworten, denn es stellt sich dort die viel grundlegendere Frage, ob es so etwas wie Intelligenz eigentlich gibt. Auch wenn wir wie selbstverständlich davon sprechen, ist dies nicht so ohne weiteres klar. Vielleicht ist es sogar grundsätzlich falsch, ein solches Konstrukt wie Intelligenz anzunehmen, und daß sie deswegen auch nichts anderes sein kann als das, was ein Intelligenztest mißt, d.h. was als Intelligenz definiert - also begrenzt wird. Aber auch das Verhalten von Menschen wird zu einem Gegenstand gemacht, um es beobachten und beurteilen zu können, und oft ist es so, daß die Beobachteten im Unklaren darüber gelassen werden bzw. sogar getäuscht werden müssen, um eine 'objektive' Untersuchung zu ermöglichen. Unabhängig davon, ob überhaupt eine objektive, gültige und zuverlässige Untersuchung von Menschen oder menschlichem Verhalten möglich ist - was in meinen Augen mit Fug und Recht bezweifelt werden kann -, geht es dabei vor allem auch um die Frage, ob dies sein darf oder ob dies nicht die Würde des Menschen verletzt. Ich bin der Meinung, daß es keinen Grund gibt, Menschen und menschliches Verhalten zum Gegenstand einer Untersuchung zu machen - es sei denn, sie seien damit einverstanden. Eigentlich gibt es kein Recht - auch nicht das von Wissenschaftlern -, andere zu erforschen. Es ist auch gar nicht notwendig, außer daß es Herrschaftsinteressen dient.

Zur Wissenschaftlichkeit gehört weiter, daß die Ergebnisse von wissenschaftlichen Untersuchungen intersubjektiv überprüfbar sind. Dies ist nun ein Aspekt, der Relevanz auch für die Art von Handlungsforschung hat, wie sie die Schulbegleitforschung darstellt. Allerdings bedarf dies wiederum der Interpretation. Intersubjektive Überprüfbarkeit bedeutet normalerweise, daß eine wiederholte Untersuchung zu den gleichen Ergebnissen kommen muß, was, wie leicht nachvollziehbar ist, im sozialen Bereich kaum möglich sein dürfte, und sogar in naturwissenschaftlichen Untersuchungen nicht so einfach erreichbar ist. Intersubjektive Überprüfbarkeit kann aber etwas anderes bedeuten: so klar es geht darzustellen, wie jemand zu seinen Ergebnissen bzw. Schlußfolgerungen gekommen ist, sodaß andere es verstehen und nachvollziehen können. Daß aber auch dies nicht so ohne weiteres gelingt, ist schon aufgrund unserer Alltagserfahrung leicht einzusehen. Trotzdem ist es notwendig, sich so gut wie möglich um die Klarheit der Darstellung des eigenen Forschungsprozesses zu bemühen. Einen objektiven Maßstab aber kann es auch

dafür nicht geben; es kann dabei nur um gedankliche Redlichkeit gehen. Damit ist auch gesagt, daß der Anspruch an eine wissenschaftliche Untersuchung, 'richtige' Ergebnisse zu schaffen, nicht einlösbar ist, weil für alle Forschung gilt, daß es kein kontextunabhängiges Kriterium der Beurteilung gibt.

Dies wissend, kann man sich getrost auf die Diskussion darüber einlassen, ob Schulbegleitforschung im intendierten Sinne auch wissenschaftlich ist. Sie ist es so gut oder schlecht wie 'normale' Forschung auch, ja sie hat sogar den Vorteil, daß das Wissen, das von denen, um die es geht, selbst geschaffen wird, auch von ihnen verantwortet wird. Denn genau dies geschieht nicht im üblichen Forschungsprozeß, in dem sich Forscher oft ja gerade nicht für die Verwendung ihrer Ergebnisse verantwortlich fühlen. Wenn sich heute wissenschaftliche Vereinigungen wie z.B. die Deutsche Gesellschaft für Soziologie einen Ethik-Kodex geben, also nicht nur etwa im Bereich der Gen-Technologie oder der Organtransplantationsmedizin ethische Normen für erforderlich gehalten werden, dann stimmt etwas mit der Wissenschaft oder dem Selbstverständnis von Wissenschaftlern nicht. Sie brauchen also anscheinend verbindliche Richtlinien, die sie sich gewissermaßen ständig wie einen Spiegel vorhalten, um nicht unerlaubte Dinge zu tun. Diese Maßnahmen - im wörtlichen Sinne zu verstehen - suggerieren uns, daß es so etwas wie einen - für Menschen - ungefährlichen bzw. - den Wissenschaftlern - erlaubten Bereich von wissenschaftlicher Tätigkeit gibt, der nicht überschritten werden darf. Die Frage ist nun: Wo liegt die Grenze des Erlaubten, oder, radikaler, gibt es eigentlich einen Bezirk, von dem man sagen kann: Dies ist ohne Gefahr für Menschen? Der Physiker Hans Peter Duerr hat einmal angemerkt, daß jeder Grundlagenforschung ein Moment von Gewalttätigkeit anhaftet, wobei er sich allerdings nur auf die Naturwissenschaften bezog. Bezogen auf den Bereich der Sozialwissenschaften gilt dies jedoch generell: Es gibt keine wissenschaftliche Untersuchung im üblichen Subjekt-Objekt-Schema, das ja als die Basis für eine 'richtige' empirische Untersuchung angesehen wird, die dieses Moment von Gewalttätigkeit gegenüber dem Objekt nicht hat - und sei es auch die simpelste Befragung. Denn jede Befragung anderer ist eine Anmaßung. Auch der Wissenschaft kommt es darauf an, etwas heraus-zufinden, was offensichtlich nicht erkennbar ist, um danach ebenso Wertungen vornehmen zu können. Und um genau dies tun zu können, muß der Befragte sehr oft über die wahren Absichten im Unklaren gelassen, ja belogen werden. Genau dieses Problem wird in den wachsweichen Formulierungen im Ethik-

Kodex der DGS deutlich, wenn darauf hingewiesen wird, daß in den Fällen, wo eine offene Information aus wissenschaftlichen Gründen nicht angebracht ist, andere Wege gefunden werden müssen, um die Objekte der Forschung zu informieren. Dieser Widerspruch aber ist nicht auflösbar. Befragen ist eben nicht fragen, um ein offenes Gespräch miteinander zu beginnen, in dem es kein Oben und Unten gibt. Daß natürlich oft gesagt - und geglaubt - wird, dies alles geschehe zum Besten der Befragten, zeigt nur, wie wenig reflektiert wird, daß genau diese Erziehungsattitüde einen Herrschaftsanspruch ausdrückt. In der sozialwissenschaftlichen Forschung werden Erwachsene wie Kinder behandelt, besser, wie man auch Kinder nicht behandeln sollte. Deshalb ist eine radikale Veränderung der Sichtweise notwendig, so, wie sie z.B. im skizzierten Verständnis einer begleitenden Forschung zum Ausdruck kommt. Es geht nicht darum, soviel wie möglich über andere herauszufinden, sondern andere (und sich selbst) zu verstehen. Dies aber kann nicht in einem üblichen wissenschaftlichen Forschungsprozeß geschehen, sondern nur in einer Kommunikation zwischen Menschen, die sich als gleichrangig ansehen und offen zueinander sind. Dies ist die - wenn man so will - einzig mögliche Weltverbesserung. Sie basiert auf Achtung voreinander. Wer dagegen einen anderen zum Objekt seiner Untersuchung macht, achtet ihn nicht. Und damit sind alle Versuche, die Welt zu verbessern, die auf diesem Prinzip beruhen, zum Scheitern verurteilt, denn in diesem Prozeß selbst geschieht genau das, was möglicherweise überwunden werden soll. Bei der Darstellung meiner Sichtweise von Schulbegleitforschung (im Rahmen der ersten Veranstaltung, zu denen Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Forschungsinteressen eingeladen waren), ging es mir auch um eine 'andere' forschende Bearbeitung des Themas Gewalt. Dies war sozusagen die Fragestellung, die ich in ein Forschungsprojekt mit einbringen wollte. Dies war dann mehr oder weniger der gemeinsame Nenner für die Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen Schularten und -stufen, zusammen das Projekt zu starten. Neben dem Anbieten von Wissen und Methoden, wie in einem solchen Projekt zusammen gearbeitet werden kann, sah ich meine Aufgabe darin, zum Thema Gewalt eine grundlegende Aussage zu erarbeiten. (Vgl. „Notwendige und überflüssige Gewalt. Klärung eines verwirrenden Zusammenhangs.“). Wir vereinbarten regelmäßige, möglichst ganztägige Treffen einmal im Monat als strukturelle Basis unserer Zusammenarbeit. Trotz einer Reihe von Schwierigkeiten, die u.a. verwaltungstechnischer Art waren, kamen diese

Treffen in der Regel auch zustande. Sie fanden sowohl in Bremen als auch in Bremerhaven statt, denn es war eine Gruppe von Teilnehmern aus beiden Städten.

II. Prinzipielle Orientierung

Bei der weiteren Darstellung der Entwicklung und Ergebnisse des Forschungsprojekts geht es mir nur zum Teil um Aspekte des Gruppenprozesses und zwar soweit diese wichtig sind, um den inhaltlichen Ablauf zu verstehen. Ansonsten 'gehören' diese Erfahrungen der Gruppe. Im wesentlichen geht es mir um die Beantwortung der Frage, inwieweit das Konzept der oben skizzierten Schulbegleitforschung verwirklicht werden konnte. Um dies nachvollziehen zu können, ist es wichtig, vorab einen für die Konzeption der Forschung wichtigen Punkt darzustellen.

Üblicherweise wird auch in der Forschung davon gesprochen, daß es Probleme gibt, die zu lösen sind, in unserem Zusammenhang das sog. Gewalt-Problem. Von Problemen zu reden ist so allgemein geworden, daß man sagen kann: Unser alltägliches Denken ist von einer Problemlösungsmentalität durchdrungen. Was ist damit gemeint? Ein Problem wird als eine Schwierigkeit, ein Hindernis angesehen, die oder das aus der Welt geschafft werden muß, damit die Situation problemlos wird - wie wir hoffen. Daß dies gerade nicht so ist, wissen wir alle, trotzdem denken wir weiter in dieser Spur - und hoffen weiter. Was ist falsch daran? Das Denken in Problemen führt uns dazu, nach Ursachen für die Misere, die wir Problem nennen, zu forschen und diese, möglichst für immer, aus der Welt zu schaffen, sozusagen eine endgültige Lösung herbeizuführen. Wohin dieses Denken führen kann, dafür gibt es historische und aktuelle Beispiele. Im Grunde läuft dieses Denken darauf hinaus, Welt und Menschen abzuschaffen, denn beide verursachen - diesem Denken gemäß - die Probleme. (Es ist hier nicht der Ort, dieses Denken ausführlich und insbesondere auf seine politischen Konsequenzen hin zu untersuchen; die Gefährlichkeit, die diesem Denken innewohnt, sollte jedoch schon deutlich geworden sein.)

Nach Ursachen von Erscheinungen zu suchen, ist aber das ureigenste Anliegen von Wissenschaft; herauszufinden, warum was geschieht. Dies kann natürlich auch zu interessanten Entdeckungen führen, auch wenn am Ende nicht wirklich feststellbar ist, was die Ursache für was ist. Nicht allein die Tatsache, daß Wissenschaftler

unterschiedlicher Disziplinen die Ursachen durchaus unterschiedlich angesiedelt sehen können: der Psychologe im psychischen Bereich, der Soziologe in gesellschaftlichen Bedingungen, der Biologe vielleicht in den Genen usw., und sich eine Vielzahl von signifikanten Korrelationen ergeben, fest steht, daß damit noch kein Kausalzusammenhang nachgewiesen ist, wie jedoch oft unterstellt wird. Auch kann ich bei jeder angegebenen Ursache wiederum nach dem Warum fragen und verliere mich damit im Unendlichen. Damit wird auch klar, warum sich Wissenschaftler sehr oft nicht verständigen, geschweige denn einigen können, und es dann zu faulen Kompromissen kommt, so z.B. wenn gefragt wird, ob Intelligenz angeboren oder erworben sei und man sich auf ungefähre Prozentanteile verständigt, was mit redlichen wissenschaftlichen Arbeiten nichts mehr zu tun hat. „Das Forschen nach einem Warum ist immer erfolgreich, aber selten hilfreich“, so hat es einmal Elisabeth Lukas ausgedrückt.¹ Also geht es auch bei der wissenschaftlichen Forschung darum, Hilfreiches zu finden. Dies aber ist durch das Denken in der Problem-Spur nicht möglich.

Es gibt noch einen weiteren Grund, warum das Denken in Problemen wenig oder gar nicht hilfreich ist. Es macht uns nämlich von Umständen oder Bedingungen, ob sie nun gesellschaftlicher oder natürlicher Art sind, abhängig. Ich fühle mich erst wohl, oder: der Gesellschaft geht es erst gut, wenn bestimmte Bedingungen aus der Welt geschafft bzw. 'erfüllt' sind. Dieses reagierende Denken beläßt mich jedoch permanent in der Abhängigkeit von Bedingungen, welcher Art auch immer, und/oder von anderen Menschen. Das damit verbundene Gefühl der Ohnmacht läßt sich überall dort zeigen, wo, wissenschaftlich oder im Alltag, von Problemen gesprochen wird, die es zu lösen gilt. C.G. Jung hat einmal darauf hingewiesen, daß die wirklich wichtigen Probleme im Leben niemals vollständig gelöst werden. Und wenn es einmal so zu sein scheine, könne man sicher sein, daß dabei etwas verloren gegangen ist. Die im Problemdenken angelegte Abhängigkeit von Bedingungen macht das Problemlösen zu einer Sisyphus-Arbeit, die außerdem mit nicht endenwollenden Machtkämpfen verbunden ist und letztlich zu einem Zustand führt, den Henry Thoreau einmal so beschrieben hat: "Die meisten Menschen führen ein Leben in stiller Verzweiflung". Und das sog. Burn-out-Syndrom bei Lehrern ist z.B. ein Ausdruck davon.

¹ Elisabeth Lukas: Die magische Frage Wozu?, Herder-Verlag, Freiburg, Basel, Wien, 1991, S.20

Es kommt also darauf an, auch in den Wissenschaften dieses Denken zu verlassen und sich dem schöpferischen Denken zuzuwenden, das ja etwas in die Welt h i n e i n bringen, etwas (er)schaffen möchte. Dies bedeutet, herauszufinden, was ich in meinem Leben - beruflich und privat - verwirklichen möchte, anders ausgedrückt, worin ich meine Aufgabe sehe. Es geht also nicht darum, Probleme zu lösen, sondern Aufgaben zu erfüllen. Aus einer bloß reagierenden Haltung wird eine kreierende, die, wie sich zeigt, überhaupt nicht einfach zu finden ist, da unser gesamtes gesellschaftliches Orientierungssystem am Problemdenken haftet und dies natürlich auch durch Erziehung von Kindesbeinen an so vermittelt wird. Wir sind aber schöpferische Wesen und keine bloß reagierenden.

Mein Angebot war also, d i e s e Orientierung zum Ausgangspunkt unserer Arbeit zu machen. Damit war auch deutlich, daß es nicht an e r s t e r Stelle darum gehen sollte, in den Schulen Bedingungen zu verändern, um sich davon Lösungen zu versprechen, sondern daß die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zunächst einmal für sich herausfinden, was sie in ihrem Beruf verwirklichen möchten - unabhängig von den Umständen, die da sind. Es ging also zuerst einmal darum, gewissermaßen sich selbst zu erforschen und daraus weitere Schlußfolgerungen abzuleiten. Man könnte sagen, daß am Ausgangspunkt dieses Forschungsprojekts die Beschäftigung mit den beiden beschriebenen Orientierungsrichtungen stand, weil die Vorstellungen, die von den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern entwickelt und eingebracht worden waren, fast selbstverständlich am Problemdenken, Ursachenherausfinden und Bedingungenverändern orientiert waren. Und der gesamte Arbeitsprozeß, mit allen Schwierigkeiten und Disruptionen, spiegelt dieses Aufeinandertreffen zweier sich ausschließender Orientierungen bis zum Ende wieder. Deswegen ist, was auch immer nach den drei Jahren als Ergebnis schwarz auf weiß vorliegt, das eigentliche Ergebnis nicht sichtbar zu machen. Es kann sich nur in den Handlungen der Beteiligten in ihrem jeweiligen Umfeld bemerkbar machen. *

* Dies bedeutet auch, daß ich nur meinen Teil im Rahmen des gesamten Prozesses vorstelle und nichts über das oder zu dem, was von den anderen Beteiligten dargestellt wird, sage, weil es absolut zu den Prinzipien des hier beschriebenen Ansatzes von Handlungsforschung gehört, nicht anstelle oder für andere zu sprechen. In einem Gespräch zwischen Giles Deleuze und Michel Foucault stellt letzterer fest: „Du warst der erste uns zu lehren, daß etwas absolut fundamental ist: die Demütigung für andere zu sprechen. Wir machten uns lustig über Repräsentation und sagten, dies sei nun zu Ende, aber wir versagten dabei, die Konsequenzen aus dieser „Bekehrung“ zu ziehen - die theoretische Tatsache anzuerkennen, daß nur diejenigen, die direkt betroffen sind, in einer praktischen Weise in ihrem eigenen Namen sprechen können.“ Michel Foucault, 1980, zitiert nach: Jack Whitefield: The Growth of Educational Knowledge. Creating Your Own Living Educational Theories, Hyde Publications, 1989, S. 77. Dies aber wird von der Sozialforschung nicht ernst genommen.

In diesem Zusammenhang möchte ich noch auf einen Aspekt eingehen, der für die Beurteilung dessen, was wissenschaftlich genannt werden kann, von Bedeutung ist. Das Denken in Problemen, die gelöst, und in Umständen, die geändert werden müssen, damit alles besser wird, ist so tief eingefleischt, daß die 'andere' Orientierung, die bei sich selbst beginnt - und d a n n natürlich auch die Bedingungen, aber in einer besonderen Weise, einbezieht -, leicht als unwissenschaftlich und bloß selbsterfahrungsbezogen angesehen wird. Diese Sichtweise geht von der Annahme aus, daß übliche Forschung mit ihrer Subjekt-Objekt-Trennung kein selbsterfahrungsbezogener Vorgang sei, was vollkommen falsch ist. Der Unterschied liegt nur darin, daß dies sich im Rahmen von Forschung Selbst-Erfahren nicht reflektiert wird. Die Person des Forschenden steht nie außerhalb des Forschungsprozesses. Insofern gebietet es gerade die wissenschaftliche Redlichkeit, die Person des Forschenden selbst, und zwar als Ausgangspunkt, mit einzubeziehen, besser, deren Denken zum Ausgangspunkt zu machen. Und je klarer die Orientierung einer Person, die forschen will, dargelegt werden kann, umso besser können deren Forschungsergebnisse eingeschätzt werden.

In diesem Verständnis von Handlungsforschung steht also die besondere, oben dargelegte Orientierung an einem schöpferischen und nicht auf Probleme reagierenden Prozeß im Vordergrund. Um es noch einmal in einer anderen Form zu sagen: Erst die Orientierung an dem, was ich z.B. als Lehrerin oder Lehrer *verwirklichen* möchte, welche Vision ich von meiner Aufgabe habe, ermöglicht es mir, mit den sog. Problemen und hindernden Bedingungen - schöpferisch, nicht reagierend und ohnmächtig - umgehen zu können. Wenn Elisabeth Lukas festhält, daß "nicht die Erforschung von Tatsachen ... schon wegweisend (ist), sondern die Erforschung von Möglichkeiten, die sich aus und angesichts bestehender Tatsachen ergeben ..." ², dann ist die schöpferische Orientierung von Forschung die Voraussetzung dafür.

III. Anmerkungen zum Projektverlauf

Im Schulbegleitforschungsprojekt arbeiteten ursprünglich Lehrerinnen und Lehrer aus vier verschiedenen Schulen der Sekundarstufe I und II zusammen. Gemeinsamer Ausgangspunkt war die Frage: Was können wir angesichts zunehmender und sich

² Elisabeth Lukas: a.a.O., S. 32

verändernder (verschlimmernder) Erscheinungen von Gewalt in der Schule tun? Die Gruppe vereinbarte, wie schon angesprochen, vierwöchige regelmäßige Ganztagestreffen, um die jeweiligen eigenen Fragestellungen innerhalb der Gruppe zu präzisieren. Dies sollte anhand von relevanter Literatur und von mir angebotenen Methoden geschehen. Dabei wurde bald klar, daß die größte Schwierigkeit bzw. Herausforderung darin bestand, sich selbst als Person in die Arbeit einzubeziehen. Während zum einen vor allem Interesse an Diskussion über Literatur zu Gewalt und ihren verschiedenen Erscheinungsformen bestand (die Publikationen zu diesem Thema begannen sich zu häufen), um mehr zu verstehen, ging es anderen eher um die Frage, inwieweit sie durch strukturelle Änderungen in der Institution oder auch im Unterricht zum Abbau von Gewalt beitragen könnten. Das Spektrum erstreckte sich von der Erörterung eines möglichen Zusammenhangs von zunehmender Liberalisierung und der Zunahme von Gewalt über mögliche Hilfe, die z.B. im Kampfsport-Unterricht für Mädchen liegen könnte, und dem Bedürfnis, von den Schülern selbst (sozusagen aus ihrer Welt) etwas zu erfahren, oder der Frage, wie mit besonders 'schwierigen' Schülern umgegangen werden kann, bis hin zur Bedeutung von manchmal sehr einfachen Veränderungen in der Schule - etwa die Schule eine halbe Stunde vor Unterrichtsbeginn zu öffnen, um Schülern ein Frühstück und damit einen reibungsloseren Unterrichtsbeginn zu ermöglichen.

Alle diese Vorstellungen jedoch sind reaktiv, d.h. sind Reaktionen auf einen Zustand, der - in irgend einer Weise - geändert werden soll, weil er Unbehagen oder Unzufriedenheit verursacht. Die Annahme ist, daß ich z.B. aus einer wissenschaftlichen Analyse über die Ursachen von Gewalt Anhaltspunkte für einen 'besseren' Unterricht im jeweiligen Fach finden kann, oder daß durch Veränderungen etwa der Zeitstruktur Gewalt vermieden werden kann. In beidem steckt die Hoffnung, daß sich ein unerwünschter Zustand bessert. Dies mag auch zeitweise so sein, Entlastungen können eintreten. Aber dies ist mehr oder weniger ein Kurieren an Symptomen, die früher oder später in veränderter Form wieder auftauchen können. Aber auch das Fahnden nach Ursachen von Gewaltäußerungen ist wenig hilfreich, weil sie letztlich nicht gefunden werden können; und lokalisiert man sie in Umständen welcher Art auch immer, ist immer noch die Frage unbeantwortet, wie diese denn verändert werden könnten.

Also ging es von meiner Sichtweise aus um eine radikal veränderte Position, die sich zunächst einmal völlig unabhängig von konkreten Fragen oder 'Problemen' so beschreiben läßt: Wenn es nach wie vor für mich klar ist, Lehrer zu sein (wenn nicht, muß an dieser Stelle begonnen werden), so ist der nächste Schritt herauszufinden, was

ich als Lehrer in meinem Beruf verwirklichen möchte - unabhängig von den Bedingungen und Umständen persönlicher oder materieller Art. Eine Vision davon zu entwickeln, was für mich Lehrersein bedeutet, um von einer solchen Vision her mit den Umständen und Bedingungen zu arbeiten. Daraus ergibt sich dann auch, was ich tue, wenn ich mit Gewalt konfrontiert werde. Von dieser Vision her gewinne ich meine Sicherheit für den Umgang mit den sog. Problemen. Ich agiere dann aus einer Haltung der inneren Sicherheit und Stärke und reagiere nicht aus Angst oder aus einem Vermeidungswunsch heraus.

Wie sich für mich zeigte, war diese grundsätzlich andere Sichtweise schwer zu vermitteln, vielleicht vor allem deshalb, weil wir in einer durch Natur- und Sozialwissenschaften bestimmten Kultur leben, die Menschen als Objekte, um nicht zu sagen Opfer von Entwicklungsprozessen jedweder Art sieht. Dementsprechend schwierig ist es zu sehen, daß wir die Schöpfer unseres Lebens sind. Dieser prinzipielle Unterschied in der Sichtweise darauf, welche Antwort ich auf die 'Probleme' gebe, zog sich wie ein roter Faden durch das gesamte Projekt. Dies war in meinen Augen auch der Grund, warum trotz vieler Gespräche über die verschiedenen Teilprojekte - z.B. waren Gruppendiskussionen mit Schülern geplant und schon in methodischer Vorbereitung - über die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer ausschied, während diejenigen, die im Projekt blieben, sich diesem Zwiespalt von verinnerlichten Verhaltensmustern und prinzipieller Umorientierung weiterhin stellten. So gab es denn nach einiger Zeit auch eine Veränderung der Projektbeschreibung in: "Prozeßorientierte Entwicklung und Stärkung von Einstellungen und Verhalten, die einen selbstbewußten und eigenverantwortlichen Umgang mit Gewalt ermöglichen."

Neben dem Ausscheiden (bis auf einen) der Sek. II-Lehrer, die danach ein eigenes Forschungsprojekt starten wollten, hörten eine weitere Lehrerin und ein weiterer Lehrer (aus persönlichen) sowie ein dritter Lehrer (aus organisatorischen Gründen) mit der Arbeit im Projekt auf, blieben aber mit dem Projekt noch in Kontakt. Für die beiden verbliebenen Lehrer schälte sich in der gemeinsamen Arbeit dann eine je spezifische Fragestellung heraus. Dem einen Lehrer ging es darum herauszufinden und zu verstehen, was Schülerinnen und Schüler selber als Gewalt sehen und erfahren (siehe Bericht Rolf Eickhorst), um daraus Schlußfolgerungen für sein eigenes Verhalten und Handeln in der Schule zu ziehen. Der andere der im Projekt verbliebenen Lehrer (siehe Bericht Wolfgang Hahl) beschäftigte sich vor allem mit Jungen-Sozialisation bzw. mit der Frage, wie er als Lehrer - nicht reagierend, sondern gestaltend - dem Verhalten der männlichen Schüler begegnen kann. Von jenem Lehrer (der aus anscheinend unüberwindbaren verwaltungstechnischen Gründen aufhören mußte; der Wechsel an eine andere Schule

machte es anscheinend unmöglich, die geringe Stundenbefreiung 'mitzunehmen') war geplant, per Fragebogen herauszufinden, was sich an den Bremerhavener Sekundarstufen I-Zentren mit welchen Folgen verändert, d.h. wie unterschiedlich Schulen mit den Herausforderungen umgehen, um so einen Austausch unter den Schulen zu ermöglichen. Der Fragebogen war fertig und an die Schulverwaltung zur Genehmigung geschickt worden, wo er aber anscheinend nie ankam. In diese Phase fiel dann allerdings der Schulwechsel, womit dann das Vorhaben beendet war.

Die letzte Phase im Projekt war begleitet von einem experimentellen Seminar an der Universität Bremen im Sommersemester 1996, das der Thematik "Selbstverantwortung und Entscheidungsfähigkeit" gewidmet war. In diesem Seminar, an dem die Lehrer regelmäßig teilnahmen, ging es um die erfahrungsorientierte Herausarbeitung einmal der Bedeutung von Selbstverantwortung z.B. der Schüler für ihr Lernen oder der Lehrer für ihr Lehren (aber nicht der Verantwortung der Lehrer für das Lernen der Schüler) und zum anderen um die Frage, auf welcher Basis wir unsere Entscheidungen treffen: in Reaktion auf 'Probleme' oder in Verwirklichung unserer Vision z.B. als Lehrer. Dies Seminar griff noch einmal den grundlegenden Unterschied zwischen problemorientierter und schöpferischer Haltung auf und bezog diesen Unterschied auf die Arbeit von Lehrern.

Wolfgang Hahl:

Schule muß sich 'gewaltig' ändern - im Vertrauen auf die Jugendlichen und mit Unterstützung von gesellschaftlichen Einrichtungen im Umfeld von Schule.

Der Beginn des Forschungsprojektes fiel für mich zusammen mit dem Neuanfang als Klassenlehrer in einer 7. Realschulklasse. Die Klasse setzte sich zusammen aus verschiedenen OS-Klassen, mit auffällig hohem Ausländer-Anteil und entsprechenden sprachlichen Problemen, aber ohne erkennbare soziale bzw. ethnische Diskriminierung. Die meisten Schüler und Schülerinnen fühlten sich wohl in der Klasse, was sich u.a. darin zeigte, daß die Zahl der Teilnehmer an Klassenfahrten und ähnlichen Unternehmungen immer sehr hoch war, daß die Furcht vor Auflösung der Klasse und Zusammenlegung mit Parallelklassen sehr groß war, und daß Eltern bestätigten, wie gerne sich ihre Kinder in der Klasse aufhalten. Das größte Problem für Unterrichtende in dieser Klasse ist es durchgängig gewesen, den "eentlichen Lernprozeß" zu organisieren.

Viele Schülerinnen und Schüler sind nach Ansicht der Lehrer und Lehrerinnen "unbeschulbar": Sie seien nicht auffällig aggressiv oder böseartig, das nicht: aber sie wollten nichts lernen, könnten keinen Augenblick stillsitzen, nähmen den Lehrer oder die Lehrerin nicht zur Kenntnis, hätten alles, was man ihnen erklärte, im nächsten Augenblick wieder vergessen, seien in ihrem Verhalten schlicht verwahrlost...

Sicher, es ist laut und unruhig, der Umgangston ruppig; es gibt Rangeleien und auch mal eine Schlägerei. Aber es gibt keinen bewaffneten Kampf zwischen Banden, Cliques oder Nationalitäten, es herrscht kein Klima der Bedrohung. Es kommt schon mal vor, daß jemand ein Messer mitbringt, aber das war bisher bloß Angeberei und nicht weiter ernst zu nehmen.

Das Hauptproblem innerhalb der Schule ist, daß Unterricht nicht mehr stattfindet...

Das "Einschwören" der Kinder/Jugendlichen auf die Tugenden der Industriegesellschaft, auf Schlüsselbegriffe wie Leistung, Arbeitsmoral, Regelmäßigkeit hat nur begrenzt zum Erfolg geführt: Die Anzahl der Schüler, die deutlich erkennbar und systematisch auf einen guten Abschluß hingearbeitet haben, ist eindeutig geringer als die Zahl derjenigen, die damit zufrieden waren, am Ende des Jahres überhaupt das Klassenziel erreicht zu

haben. Zahlenmäßig erkennbar ist dies u.a. an der hohen Zahl der Fehltage, die nur zum Teil durch Krankheiten zu erklären sind. Diese Haltung hat sich auch jetzt, wenige Monate vor dem Abschluß, nicht geändert.

Ursachenforschung: Zukunft in Bremerhaven?

In Bremerhaven leben ca. 18.000 Menschen (= 15% der Gesamtbevölkerung) zum Teil schon seit Jahren von Sozialhilfe oder ähnlichen Hilfen und bewegen sich damit an oder unterhalb der Armutsgrenze. Zwar sind Armut oder das Bedrohtsein von Armut nicht gleichzusetzen mit der Vernachlässigung von elterlichen Erziehungsaufgaben. Aber es ist eine häufig gemachte Erfahrung, daß Eltern von Kindern aus den unteren sozialen Schichten, (die unsere Schule besuchen) selten die Überzeugungskraft besitzen, um das "Schulvermeidungsverhalten" ihrer Zöglinge (die es doch einmal besser haben sollen!) zu korrigieren und zu dauerhafter Anstrengung zu motivieren. Immer deutlicher entwickelt sich folgende Differenzierung innerhalb der Schülerschaft: Zum einen schält sich eine Schülerpopulation heraus, die mit erheblicher elterlicher Unterstützung bei der Meisterung schulischer Anforderungen rechnen kann (gymnasiale Abteilung ca. 25 %, deutlich weniger als in vergleichbaren Städten, siehe auch Bericht der Schulreform-Kommission).

Davon setzt sich eine wachsende Gruppe von Kindern und Jugendlichen ab, die einerseits nur geringe häusliche Unterstützung erfahren können und andererseits einfach ungünstige Voraussetzungen für einen höherwertigen Schulabschluß mitbringen (vor allem jene Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist). Dennoch ist aber auch festzuhalten, daß die beschreibbaren Risiken kindlicher Lebenswelten nicht automatisch defizitäre Entwicklungen präjudizieren: Auch massive Risiken führen bei einem relevanten Teil der betroffenen Kinder **n i c h t** zu den bekannten Auffälligkeiten wie Konzentrationsprobleme, vermehrte Unruhe, geringere Ausdauer im Arbeitsverhalten, stärkere Ich-Bezogenheit (Individualismus) und geringe Rücksichtnahme im Sozialverhalten.

Früher war das Verhältnis Schule/Schüler bzw. Lehrer/Schüler eindeutig definiert durch den Auftrag, Lehrplanvorgaben umzusetzen. Lehrer verfügten über eine gewisse Autorität, ausgestattet mit der Aura des 'Allwissenden', flankiert vom System der

Notengebung und - wenn nötig - unterstützt vom Katalog der Ordnungsmaßnahmen. Es war klar: Die Kinder müssen sich der Schule anpassen.

Doch im Laufe der Jahre sind diese Gewißheiten und Sicherheiten ins Wanken geraten: Das eine (die inhaltlichen Vorgaben) hat an Bedeutung, das andere (der disziplinarische Rahmen) hat an Wirksamkeit verloren.

Heute wird sich die Schule stärker auf diese Kinder einstellen müssen, so jedenfalls verstehe ich die Forderung nach "Öffnung der Schule": Das Lernen in der Schule ist nicht zu trennen vom Leben außerhalb der Schule.

Früher existierte ein rigides Ablaufmuster, das auf ein imaginäres Einheitsbild "des" Schülers zugeschnitten war. Heute driften die Lebenswelten der Kinder dermaßen weit auseinander und entfernt sich deren "Alltagskultur" - vor allem vermittelt durch die Vielzahl der Medien - von der 'gehobenen' Kultur der in die Jahre gekommenen Lehrergeneration, daß das jetzige Schulsystem - trotz aller Teilreformen - kaum geeignet sein dürfte, die notwendige Verarbeitung kultureller, sozialer und individueller Differenzen zu leisten.

Konventioneller Unterricht (die Lehrer bestimmen im wesentlichen das Unterrichtsgeschehen, die Schüler sind Objekt des Lernprozesses) scheint nicht mehr oder nur noch mit großen Reibungsverlusten zu funktionieren. Ansteigend ist sowohl die Zahl der ernsthaften psychischen Erkrankungen auf Pädagogenseite wie die Zahl der Schulverweigerer bzw. Schulabgänger ohne qualifizierten Abschluß auf der anderen.

H.v.Hentig spricht vom "offensichtlichen Mißverhältnis zwischen Aufwand und Erfolg, zwischen Absicht und Ergebnis von einer Schule, die die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, aber auch unselbständig entläßt."Darüber hinaus sieht er einen erschreckend hohen Anteil unter ihnen ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen, entfremdet und feindlich bis zur Barbarei und fordert als Alternative den Diskurs über eine "wieder zu gewinnende pädagogische Schule".¹

¹ Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken, 1992, S. 10

Ich gehe von zwei Grundannahmen aus:

1. Die Lebenswelten der Kinder driften heute sehr weit auseinander:
 - große Unterschiede in der sozio-ökonomischen Grundversorgung
 - in der Familien- und Wohnsituation
 - in den Erziehungsvorstellungen
 - in der Teilhabe am kulturellen Leben
2. Die Vorstellungen über einen zivilisierten Umgang miteinander zwischen Erwachsenen und Jugendlichen sind kaum noch in Übereinstimmung zu bringen.

V.Hentig appelliert an die Verantwortung der Erwachsenen, sich ihrer Aufgabe bewußt zu werden, ihren Kindern den besseren Teil ihrer Welt zu vermachen und den schlechteren einzudämmen. So gesehen erfordert die "pädagogische Schule" mehr als den gut funktionierenden Unterricht, in dem der Lehrer das Unterrichtsgeschehen 'im Griff hat'.

Auf der anderen Seite sehe ich bei vielen Jugendlichen ein Bewußtsein über den Umgang im mitmenschlichen Bereich, der mich erschreckt. Ein Beispiel: Der Film "Menace II Society" (Die Straßenkämpfer) wurde vor einigen Wochen im Fernsehen gesendet (ZDF). Er zeigt sehr offen die Brutalität des alltäglichen Lebens im Schwarzenghetto von Los Angeles: Ohne Skrupel wird geraubt und gemordet, harte Drogen sind etwas Alltägliches und die Sprache ist für unsere Ohren eine permanente Provokation. Ich habe in den Tagen danach mit vielen Schülerinnen und Schülern über diesen Film gesprochen, niemand war schockiert, es war für sie normal, daß unter solchen Verhältnissen ein normales Leben nicht möglich ist. Einige Jungen identifizierten sich mit den Hauptpersonen (junge Männer im Alter von 18 bis 20 Jahren) und werden in ihrer Clique auch so angesprochen. Ich habe einige Erwachsene im Bekanntenkreis ebenfalls auf diesen Film angesprochen: Niemand hatte ihn gesehen oder zeigte jetzt ernsthaftes Interesse, das wiederum hat mich schockiert.

Wie schon gesagt, sehr viele Schülerinnen und Schüler interessieren sich kaum für den Unterricht, sie langweilen sich. Ihr Interesse gilt dem Austausch mit den Klassenkameraden bzw. Freunden, mit dem Einfluß der Medien kann Schule kaum noch konkurrieren, von Bedeutung ist allenfalls das Abschlußzeugnis.

Wie sonst ist es zu erklären, daß trotz sinkender Anforderungen die Anzahl derjenigen, die scheitern (Sitzenbleiber, Abgänger ohne Abschluß, Schulverweigerer) immer größer wird?

Gleichgültigkeit ist eine Form der Ablehnung des traditionellen Schulbetriebes, die ein Nachdenken über Veränderungen in der Schule erforderlich macht, aber wirklich beunruhigend ist das Anwachsen von Aggressivität und Gewalt unter Jugendlichen innerhalb, aber vor allem außerhalb der Schulen.

Jugendkriminalität in Bremerhaven

"52 junge Täter halten Polizei in Atem", so lautete die Schlagzeile in der NORDSEE-Zeitung vom 7.9.96. Diese Jugendlichen sind im letzten Jahr jeder mehr als 60 mal aufgefallen und für 25 % aller Straftaten in der Stadt verantwortlich. Niemand weiß, wie man der wachsenden Jugendkriminalität begegnen soll; noch wird von den Verantwortlichen aus dem Bereich Polizei, Justiz und Jugendfürsorge das Prinzip "Hilfe statt Strafe" hochgehalten, aber der Ruf nach dem "starken Staat" wird immer lauter.

So ergab eine Telefonabstimmung (TED) im Zusammenhang mit der obigen Berichterstattung eine Zustimmung von über 90 % zu der Forderung des CDU-Abgeordneten Teiser, das Alter für Strafmündigkeit von 14 auf 12 Jahre herabzusetzen.

Einstweilen schieben sich die einzelnen Institutionen den Schwarzen Peter zu und kaschieren damit ihre Ohnmacht. Eine solche Forderung nach Erhöhung der Strafmöglichkeiten erhöht die Popularität bestimmter Politiker in weiten Kreisen einer verängstigten Öffentlichkeit, aber wird - das ist meine Überzeugung - die Probleme nicht wirklich lösen. Ich halte es für dringend erforderlich, eine Vernetzung der einzelnen Institutionen zu erreichen, mit dem Ziel des gemeinsamen Vorgehens in der Auseinandersetzung mit auffälligen und gefährdeten Jugendlichen. Vor allem kommt es darauf an, die Lebenssituation dieser Menschen zu verändern, mit ihnen gemeinsam sinnvolle Perspektiven zu entwickeln, denn es ist zu vermuten, daß viele Jugendliche mit diesem Verhalten der Langeweile und dem Frust des Alltags entkommen wollen.

Wesentlicher Gedanke für mein Vorgehen war es, in Gesprächen darauf hinzuwirken, daß beide Seiten des Konfliktes sich ihrer jeweiligen Verantwortung für Entstehung und Beendigung des Streits bewußt werden.

- Erarbeitung von Alternativen zur gewaltsamen Lösung von Konflikten: z.B. Unterrichtseinheiten zum "Sokratischen Dialog", zur "Aufklärung" (Kant). Selbstbestimmung und Selbstverantwortung (Gandhi/gewaltloser Widerstand)
- Diskussion über Begriffe wie Ehre, Feigheit, Mut, Bibeltexte: "Auge um Auge..."
- Angriff, Verteidigung im Zusammenhang mit Bewaffnung und davon ausgehenden Gefahren
- Diskussion mit einem Experten der Polizei (Gewaltmonopol des Staates, Tendenzen zur Selbstjustiz)
- Sportunterricht mit reduzierten Anteilen von Konkurrenzspielen
- Viele gemeinsame Aktivitäten (Klassenfahrten, Schuldisco organisieren, Kino, Theater und Cafeteria)
- Gestaltung des Klassenraums (z.B. Wandbild)

Ein weitergehender Ansatz ist die "Streitschlichtung durch Schüler"; über dieses Konzept (Mediation) habe ich mich im Rahmen eines Wochenendseminars informiert, es aber noch nicht ausprobiert.

Auf der einen Seite gibt es viele Beispiele von Aggression und Gewalt, die zwar keine besondere Brutalität erkennen lassen, aber in ihrer Summe nerven und - wenn man sich immer wieder darauf einläßt - viel Zeit kosten.

Andererseits habe ich den Eindruck, daß sich die Arbeit gelohnt hat, weil die meisten Schüler/innen in dieser Klasse sich respektieren, sich gegenseitig helfen, aber auch kontrollieren.

Diskussionen über diese Thematik im großen Kreis (z.B. Konferenzen, SCHILF) sind ziemlich schwierig, wenig ergiebig und meistens folgenlos. Nur selten gelingt es, solche Vorschläge zu machen, die von der Mehrheit akzeptiert und umgesetzt wurden. Viele Kollegen sind unzufrieden, ausgepowert, neigen zum Zynismus, aber nur wenige sind

bereit, sich zu exponieren und sich mit neuen Vorschlägen der Kritik (oft auch dem Spott) der anderen auszusetzen.

Es ist sicherlich kein Zufall, daß solche Kollegen/innen, die etwas Neues erproben möchten, häufiger die Schule wechseln oder ganz aus dem Bereich der Schule herausdriften.

Aus heutiger Sicht beschreiben Sozialwissenschaftler und Pädagogen den Konflikt zwischen den Generationen und zwischen Schule und Gesellschaft folgendermaßen: Die Kluft zwischen der alltagskulturell vermittelten Mentalität der Kinder und Jugendlichen einerseits und den Bildungsintentionen der Pädagogen (Durchschnittsalter 50 Jahre) andererseits wird immer größer. Die "Normalschwierigkeiten" von Schule - wenn man sich Dealer, Gewalt und Vandalismus fortdenkt - bestehen für viele in folgendem: Schule ist für Schüler der Ort, wo sie ihresgleichen treffen und sich doch mit den Forderungen der Erwachsenenenseite einigermaßen arrangieren müssen.

Was ist also Schule heute?

A place for kids to grow up in, wie H.v.HENTIG es sich seit über 20 Jahren erhofft hat, die 'polis', an deren Idealen, Aufgaben und Problemen die jungen Menschen lernen und sich bewähren, nein, die Wirklichkeit sieht anders aus: Immer noch sind die Schulen Bewahranstalt oder Treibhaus oder Schonraum oder cooling-out-institution oder Sortieranstalt oder Startmaschine oder Nachwuchsproduzent oder Sozialstation oder alles auf einmal. Und sie sind dies heute unter härteren Bedingungen und mit geringerem Erfolg als einst.

Die Unordnung und Unzufriedenheit haben zugenommen, Merkfähigkeit und Konzentration haben nachgelassen, an vielen Schulen verbindet sich Gewalt mit Gleichgültigkeit - und draußen machen sich die Jugendlichen stark gegen Ausländer, gegen die Schwachen, die rechtsstaatlich gehemmt Ordnungshüter.²

In Deutschland besteht die 12-jährige Schulpflicht: Was würde passieren, wenn der Schulbesuch freigestellt wäre? Ich glaube, viele Lehrer/Innen würden mangels

² Hartmut von Hentig, a.a.O., S. 10

Schülermasse arbeitslos werden nach dem Motto: Stell Dir vor, es ist Unterricht und keiner geht hin!

Zahlreiche Untersuchungen zeigen es und bestärken mich in meiner Einschätzung, daß viele Schüler deshalb (nur noch) zur Schule gehen, weil sie hier ihre sozialen Kontakte pflegen, gemeinsam Spaß haben usw. Das einzige, was stört, ist der Anspruch der Lehrer, unterrichten zu wollen und den Schülern etwas beizubringen.

Diese Indolenz gegenüber dem traditionellen Schulbetrieb hat sicherlich verschiedene Ursachen, die ich an dieser Stelle nicht ausbreiten kann, aber ich glaube, daß hier immer deutlicher ein grundsätzlicher Konflikt zum Vorschein kommt, den schon Margaret Mead 1974 als "Konflikt der Generationen" beschrieben hat:

"Wie ich meine, sehen die heutigen Kinder einer Zukunft entgegen, die so weitgehend unbekannt ist, daß man sie nicht, wie wir es gegenwärtig zu tun versuchen, als einen Wandel auf Generationsbasis mit Konfiguration innerhalb einer stabilen, von den Älteren kontrollierten und nach elterlichem Vorbild geformten Kultur, unter Einschluß zahlreicher postfigurativer Elemente, behandeln kann." ³

Und: "Nunmehr müssen wir offene Systeme schaffen, die sich auf die Zukunft konzentrieren - und damit auf die Kinder, auf diejenigen, über deren Fähigkeiten wir noch am wenigsten unterrichtet sind und deren Entscheidungsfreiheit nicht vorgegriffen werden darf. Damit anerkennen wir ausdrücklich, daß die Wege, die uns in die Gegenwart geführt haben, nicht mehr gangbar sind und nie wieder begehbar sein werden." ⁴

Ganz anderer Meinung ist da ein gestandener Pädagogik-Professor aus Göttingen, der erst kürzlich in einem Gespräch über "Lehrer-Leitbilder" sich zur Aufgabe von Schule äußerte: "Unterricht heißt, jemand weiß und kann etwas, was andere von und mit ihm lernen sollen oder wollen oder müssen." ⁵

³ Margaret Mead: Der Konflikt der Generationen, München 1974, S. 80

⁴ Margaret Mead, a.a.O., S. 108

⁵ Erziehung und Wissenschaft, Heft 5/96

Für diesen Pädagogen besteht das Dilemma vor allem darin, daß durch reformpädagogische Ansätze ("Sozialpädagogisierung") die Schule als Unterrichtsstätte zerstört wurde, daß Schule ob ihrer Beliebigkeit (laissez faire?) normloses Verhalten, Aggression geradezu herausfordert, denn diese sei nötig, "um in diesen chaotischen Klassen und Schulen, in denen es keine Orientierung gibt, sozial zu überleben. Wenn es aber heißt: Hier ist Schule und hier wird nicht gequasselt, dann ist das zwar sicher schwierig, aber der Normalfall muß definiert werden. Der Rest ist dann eine Frage anderer pädagogischer Interventionen." ⁶

Es sind also die verunsicherten Lehrer, die auf Ordnung und Disziplin verzichten, und damit das Chaos an den Schulen produzieren (- aber hallo!).

Er wünscht sich die Wiederherstellung der alten Schule, in der wieder richtig gelernt wird: "Ein Kind, das nicht lernt, sich unterrichten zu lassen - und das heißt, abzusehen von seiner alltäglichen Bauchbefindlichkeit -, wird in dieser Gesellschaft nirgendwo eine berufliche Chance haben. Wenn man das nicht sieht, kommen wir zu einer Zweiteilung des Schulwesens: Auf der einen Seite die Gymnasien, die werden sich jetzt immer mehr durchsetzen..., auf der anderen Seite ein Konglomerat von sozialpädagogisch mehr oder weniger tauglich inszenierten Schulen ..., wo die Schüler nicht lernen, intellektuell systematisch und korrekt zu arbeiten." ⁷

Ich arbeite an einer Schule, die sich die Unterstützung von drei Sozialpädagogen erstritten hat und sich deshalb "Betreuungsschule" nennt, gleichzeitig aber in ihrem Unterrichtsgeschehen geprägt ist von einer großen Mehrheit im Kollegium, die im Kern den Auffassungen des Herrn Professors aus Göttingen entspricht! Ich schätze es so ein, daß viele Kollegen - nicht nur an meiner Schule - einen großen Teil ihrer Kraft darauf verwenden, die Ordnung, den "Normalfall" herzustellen, um dann in Ruhe unterrichten zu können.

Von den Sozialpädagogen werden viele SchülerInnen in unterschiedlicher Weise betreut, eine sehr positive Entwicklung, die die unterrichtenden Kollegen in ihrer Arbeit entlastet. Aber eine Zusammenarbeit findet nur sehr selten statt (v.a. gemeinsame Aktivitäten, Schulfeste, Sportveranstaltungen außerhalb des Unterrichts), Unterrichtende und Sozialpädagogen bleiben auf Distanz.

⁶ Erziehung und Wissenschaft, a.a.O.

⁷ Erziehung und Wissenschaft, a.a.O.

Die einen unterrichten in ihren Fächern im 45-Minuten-Takt, dann verschwinden sie zur Pause im Lehrerzimmer, während die anderen als Gesprächspartner vor, zwischen und nach dem Unterricht zur Verfügung stehen.

Die einen sehen sich als Autorität, die auf alle fachlichen Fragen eine Antwort hat, arbeiten gegen das immer stärker werdende Gefühl der Machtlosigkeit an, wachen darüber, wer wie schnell auf welchem Weg den Klassenraum verläßt, möchten als Respektperson behandelt werden, während die anderen sich bemühen, die Kumpel der Schüler zu sein, an die man sich mit allen Problemen vertrauensvoll wenden kann.

Ich habe zusammen mit einigen anderen Kollegen die Einrichtung der Cafeteria und des Betreuungsbereiches durchgesetzt und bin sehr froh, daß dieser Bereich der Institution Schule von den Schülern so gut angenommen wurde; ich halte mich häufig in diesem Bereich auf - auch wenn es meistens sehr hektisch und unruhig ist - und bin gern in Kontakt mit den Sozialpädagogen, weil es in vielen Fragen des Umgangs mit Schülern Übereinstimmung gibt.

Ich lebe seit über 15 Jahren in diesem Stadtteil und kann mir Schule nicht anders vorstellen, als daß sie ganz konkret an der Lebenssituation der Jugendlichen ansetzt und sich um eine Verbesserung ihrer Lage bemüht. Ich teile die Einschätzung von Hentigs, wenn er feststellt, daß die Lebensprobleme der Kinder ihre Lernprobleme überlagern, daß also Unterricht nur dort erfolgreich stattfinden kann, wo die Lehrer sich diesen Lebensproblemen stellen (meistens begrenzt auf Gespräche mit den Eltern).

Gegen diese Forderung, in der Schule den Jugendlichen nicht nur als Schüler, sondern als Menschen zu sehen, wendet sich ganz entschieden der Traditionalist Giesecke, wenn er sagt: Lehrer sollen sich auf ihre Profession, d.h. Unterrichten beschränken, und hat eine ganze Palette formaler Einwände parat: "Die Sozialpädagogisierung, die ja in den Gedanken von Lebenswelt und Lernwelt enthalten ist, läßt sich in der Schule weder in rechtlicher Hinsicht, noch von den Ressourcen, noch von der Fachlichkeit her installieren, denn" (so spricht der Menschenfreund - W.H.) "was den Kindern fehlt - wenn ihnen was fehlt - ist ein befriedigendes Leben rund um die Uhr. Daran kann die

Halbtagschule überhaupt nichts ändern. Deshalb plädiere ich dafür, aus dem Lehren (wieder) eine moderne Profession zu machen.“⁸

"Moderne Profession" ist definiert durch die Partikularität ihrer Aufgabe, durch ihre Begrenztheit.

Soweit der Schustermeister, der die Seinen zur Rückkehr zu den Leisten aufruft und sich einer breiten Gefolgschaft sicher sein kann (in Bremerhaven sind es zur Zeit diejenigen Kollegen, die sich für eigenständige, durchgängige gymnasiale Abteilungen stark machen!).

Bestimmte Einwände haben durchaus Gewicht in der Diskussion: von den Ressourcen her nicht bezahlbar (Sparpolitik), von der fachorientierten Lehrerausbildung her so aus dem Stand nicht leistbar - denke ich auch. Aber die Utopisten in der Bremer Schulbehörde haben im neuen Schulgesetz den Auftrag von Unterrichten, Erziehen und Betreuen festgeschrieben und die Bildungssenatorin propagiert öffentlich - unterstützt von der GEW - ein neues Arbeitszeitmodell, das von einer 30-stündigen Anwesenheit (pro Woche) in der Schule ausgeht. Es ist zu vermuten, daß dahinter ein pädagogischer Anspruch besteht, der sich aus dem Grundgedanken des neuen Schulgesetzes speist (s.o.). Im Mittelpunkt steht der Schüler in seiner ganzen Komplexität und vor diesem Hintergrund heißt Professionalisierung im Lande Bremen: Vorbereitung der Lehrer auf Aufgaben, die sonst niemand bewältigen kann.

Die Schule ist dann nicht nur ein Ort zum Lernen, sondern der Ort, wo Kinder Sicherheit, Stabilität, soziale Beziehungen finden.

Haben wir wirklich die Kraft, die Phantasie, die Ausdauer, um eine solche neue Schule zu bauen?

Die Senatorin ist da ganz optimistisch, denn sie erwartet, daß Lehrer im fortgeschrittenen Alter (das Haus ist gebaut, die eigenen Kinder sind außer Haus) zu neuen Leistungen fähig sind!

Ich fürchte, die Realität sieht anders aus...

⁸ Erziehung und Wissenschaft, a.a.O.

Seit mehr als drei Jahren bin ich Klassenlehrer und habe einen gewissen Einblick in die Heterogenität kindlicher bzw. jugendlicher Biographien gewonnen.

Einige Aspekte:

Die Schülerinnen und Schüler sind ihrer Herkunft nach international: Sie kommen aus dem Iran, der Türkei, Kasachstan, Polen, Jugoslawien, Portugal und einige auch aus Bremerhaven. Es gibt den Sohn eines Generals der Schah-Armee, der vor den Mullahs geflohen ist; es gibt den türkischen Jungen, dessen Vater strenggläubiger Moslem ist; es gibt den deutschen Jungen, der seinen Vater nie kennengelernt hat; es gibt das Mädchen, deren Eltern genug verdienen, um zusammen mit ihr zu einem Kurzurlaub nach New York zu jetten; es gibt das portugiesische Mädchen, das nie mit auf Klassenfahrt geht; es gibt das deutsche Mädchen, das schon mit 12 Jahren die ersten sexuellen Kontakte mit Jungen hatte; es gibt das türkische Mädchen, das am Nachmittag nur dann die Wohnung verlassen darf, wenn schulische Veranstaltungen dies erforderlich machen; es gibt den portugiesischen Jungen, auf den die Verlobte in der Heimat wartet; es gibt den polnischen Jungen, der zahlreiche Fremdwörter aus dem Lateinischen herleiten kann; es gibt den deutschen Jungen, der noch nie freiwillig ein Buch gelesen hat; es gibt den türkischen Jungen, dessen Vater sich parteipolitisch engagiert und deshalb keine Zeit hat, sich um seine Familie zu kümmern; es gibt den Jungen aus Kasachstan, der von der Karriere in der NBA träumt; es gibt das deutsche Mädchen, das am Ende der 10.Klasse überhaupt keine Vorstellung von ihrer Zukunft hat; es gibt den türkischen Jungen, der von Anfang an deutlich gemacht hat, daß er an einem guten Schulabschluß interessiert ist und das Abitur anstrebt; es gibt den Jungen, der sich in einer Volkstanzgruppe engagiert; es gibt die Jungen und Mädchen, die ihr Wochenende in der Disco bzw. im Eisstadion beim Schlittschuhlaufen verbringen; es gibt den türkischen Jungen, der am Wochenende als Schiedsrichter Verantwortung übernimmt; es gibt den Jungen aus Kasachstan, der im Schullandheim defekte Steckdosen repariert; es gibt den Jungen aus dem Iran, der kein Verständnis für so manche Albernheiten seiner Mitschüler hat ... und es gibt (so viele) Lehrerinnen und Lehrer, die keine gute Meinung von diesen Schülerinnen und Schülern haben.

Diese Beispiele sind ein Hinweis auf große Unterschiede bei den Schülern, ihrer Herkunft, ihren Lebenswelten und Zukunftserwartungen - sowie in der Beurteilung durch Erwachsene - und machen vielleicht deutlich, warum hier im Klassenverband hin und

wieder Situationen entstanden sind, die geprägt sind von Fremdheitsgefühlen und Konflikten.

Um die Entstehung einzelner Konflikte begreifen zu können, war und ist es notwendig, mehr über die Biographie einzelner Schüler zu erfahren; auf zwei Schüler möchte ich näher eingehen:

Zwei Schüler haben in besonderer Weise das Klima in der Klasse über einen langen Zeitraum belastet: Karl und Erika (alle Namen sind von mir geändert, W.H.).

Karl ist eigentlich immer einer von den leistungsschwächeren Schülern gewesen, der besondere Aufmerksamkeit forderte, es aber den Kollegen durch sein auffälliges, provozierendes Verhalten ('Kraftproben') nicht leicht machte, ihm gerne zusätzliche Hilfe zukommen zu lassen.

Karl hatte es lange Zeit sehr schwer, in der Klasse anerkannt zu werden, er wurde häufig wegen seiner Haarfarbe, vor allem von den Mädchen, verspottet.

Er ist in vielfacher Weise auffällig gewesen, einige Beispiele:

- Gemeinsam mit einem Mitschüler hat er einen Jungen aus der Klasse derart bedroht, daß dieser sich mehrere Tage lang nicht zur Schule getraut hat;
- Anlässlich einer Klassenfahrt ist er nachts aus dem Fenster gestiegen und eine Zeitlang alleine durch die Gegend gezogen, bei einer Nachtwanderung hat er sich von der Gruppe abgesetzt (Mutprobe).
- Er ist der einzige Junge der Klasse gewesen, der sich jemals auf eine handfeste Prügelei mit türkischen Jungen in der Schule eingelassen hat (Kopfverletzungen): Ob damit ausländerfeindliche Sprüche / "Türkenwitze" im Zusammenhang stehen, ist nur zu vermuten, aber er hatte sie drauf.
- In der Diskussion um Gewalt in der Schule war er derjenige, der voller Stolz diverse Schlag- und Stechinstrumente präsentierte und sich zum Wortführer eines Rechts zur Aufrüstung wegen "Selbstverteidigung" machte (eindeutig unterstützt wurde er in diesen Ansichten von seiner Mutter, die im übrigen seit vielen Jahren alleinerziehend ist).

- Von ihm kam auch der Vorschlag, Videos mit gewaltverherrlichenden Inhalten in den Unterricht einzubeziehen (Tenor eines Films: Widerstand gegen böse Mächte, die das Universum bedrohten).

Karl hat auf penetrante Weise versucht, Aufmerksamkeit zu erregen und sein Bedürfnis nach Selbstwertbeweisen zu befriedigen. Der 'normale Weg', als Schüler um Anerkennung zu werben, war ihm versperrt; er wußte, daß er z.B. durch gute Schulleistungen oder durch den sportlichen Wettkampf (er war kein guter Fußball- oder Basketballspieler, wie die meisten anderen Jungen in der Klasse) nicht herausragen würde.

Er ging lange Zeit einen anderen Weg: Lehrer provozieren, Mitschüler unter Druck setzen, sich 'cool' in Fragen der Bewaffnung äußern, Mutproben veranstalten, sich in einer Klasse mit hohem Ausländeranteil durch "Türkenwitze" hervortun usw. Es ist ihm nicht gelungen, auf diese Weise in der Klasse Verbündete und damit Anerkennung zu finden.

Das hat sich erst seit der Rückkehr in die Schule nach langer Krankheit geändert: Karl entwickelte sich zum Komiker, der seine Mitschüler durch Parodien auf Lehrerverhalten und andere witzige Auftritte erfreute. Besonderen Eindruck hat er auf ein portugiesisches Mädchen gemacht, in der er zum ersten Mal eine Verehrerin und Freundin gefunden hat. Außerdem ist sie bereit ihm zu helfen, die Folgen der schweren Erkrankung, an der er immer noch leidet, zu bewältigen.

Karl hat zum ersten Mal wirklich Anerkennung gefunden, nicht weil er besser oder stärker war als andere (Konkurrenz), sondern weil er meiner Meinung nach den Mut gehabt hat, eine ganz andere (weiche) Seite (Komik, Selbstironie als "Behinderter" im Rollstuhl) von sich zu zeigen. Dies hat den anderen offensichtlich mehr imponiert als das ganze "Kämpfer-Gehabe"...

Um ihre Anerkennung kämpft auch seit vielen Jahren Erika. Sie war Mitglied in einer Mädchengruppe, die sich schon aus Zeiten der OS her kannte und gemeinsam in diese Klasse gegangen war.

Schon damals - so berichtet die ehemalige Klassenlehrerin - gab es immer wieder Streit, aber auch schnell Versöhnung.

Kernpunkt der Auseinandersetzung war immer das Buhlen um Freundschaften bzw. das gegenseitige Ausspannen des Freundes oder der Freundin.

Auch sie hatte Anfang der 7. Klasse einen großen Konflikt mit einer Kollegin, deren Anweisungen im Sportunterricht sie nicht befolgen wollte, weil sie sich gegängelt fühlte. Aber das war - aus heutiger Sicht betrachtet - eigentlich nur eine Episode am Rande, die Aufschluß darüber gab, wie empfindlich Erika auf „ungerechte“ Anforderungen seitens einer Autoritätsperson reagierte.

Im Unterschied zu Karl war Erika eigentlich immer eine gute Schülerin gewesen. Am Ende der Orientierungsstufe gab es eine Gy-Empfehlung, aber die Eltern waren gegen einen hierfür notwendigen Schulwechsel, weil sie - die beide ganztags arbeiteten - sich erhofften, daß ihre Tochter in einer „Betreuungsschule“ besser aufgehoben sein würde. Ihre intellektuellen Fähigkeiten hätten ohne weiteres ausgereicht, einen passablen Realschulabschluß zu erwerben, aber schon bald wurde deutlich, daß Erikas eigentliches Bedürfnis nicht in der Anerkennung durch schulische Leistungen (ganz im Gegensatz zu den z.T. sehr massiv an sie herangetragenen Erwartungen der Eltern) lag, sondern ihre Stellung im außerschulischen Bereich betraf.

Erikas Eltern sind nicht reich, aber sie bemühten sich - deutlich mehr als die anderen Eltern - durch materielle Leistungen den Status ihrer Tochter in der Schule zu verbessern: einige Beispiele:

- Spenden für die Einrichtung der Cafeteria an der Schule;
- Spenden für die Selbstversorgung anlässlich einer Klassenfahrt;
- Ein hochwertiger Grill wird der Klasse für ein Fest zur Verfügung gestellt;
- Selbstgemachte Salate für diverse Schulfeste;
- Die mit großem Aufwand von der Mutter vorbereitete Geburtstagsparty.

Auch Erika zeigte sich häufig spendabel:

- Sie teilte mit einer Freundin ihr Taschengeld für die Klassenfahrt;
- Sie hatte immer Süßigkeiten, später Zigaretten, und verteilte großzügig.

Daß diese Methode - sich Freundschaften zu erkaufen - oft mit großen Enttäuschungen endete, ist für Außenstehende sicherlich nicht verwunderlich, aber Erika konnte sich davon lange Zeit nicht freimachen.

Die große Kontrahentin in der Klasse war und ist Mirja: lockeres, freches Mundwerk, läßt sich nichts gefallen. Vom Typ her „burschikos“ zu nennen, scheut vor einer Prügelei - wenn es sein muß - nicht zurück.

Sie kennen sich schon aus der OS-Klasse, waren lange Zeit gemeinsam in einer Sportgruppe aktiv (Trampoli-Springen), treffen sich häufig am Nachmittag im Stadtteil - wenn sie sich nicht gerade wieder einmal zerstritten haben. Seit einiger Zeit ist der wichtigste Treffpunkt der Clique beim Schlittschuhlaufen im Eisstadion.

Ich habe nicht gezählt, wie oft die beiden im Verlaufe der letzten dreieinhalb Jahre sich zerstritten, manchmal geprügelt und wieder vertragen haben.

Kernpunkt der Auseinandersetzung war eigentlich immer, daß die eine der anderen einen bestimmten Freund oder Freundin nicht gegönnt hat. Diese Konkurrenz oder Mißgunst wurde selten direkt ausgetragen, sondern indem man irgendwelche Gerüchte über die andere oder deren Bekannten in die Welt setzte. Da es immer Dritte gab, die sich gerne bereitfanden, die „Botschaften“ hin und her zu transportieren, war es nicht schwierig, die Intrigen in Gang zu setzen und dann war das Geschrei groß. Erika, die manchmal Täter, manchmal Opfer oder auch beides zugleich war, hatte in den meisten Fällen die schlechteren Karten in diesem Spiel, genannt „Mobbing“.

Manchmal hatte sie solche Angst vor den anderen, daß sie sich nicht in die Schule traute, und um das vor ihren Eltern zu vertuschen, manchmal zu Methoden griff, die nur noch als Verzweiflungstaten zu bezeichnen sind (z.B. sich kochendes Wasser über den Unterarm zu gießen, um krank geschrieben zu werden, oder ärztliche Atteste zu fälschen, um noch länger zu Hause bleiben zu können usw.).

Erika kam immer mehr in Schwierigkeiten: Ihre große Sehnsucht, Zuneigung und Anerkennung in Freundschaften zu gewinnen, verursachte großen Aufwand und endete immer wieder in Mißerfolgen, der Anschluß in der Schule ging verloren, ihre schulischen Leistungen wurden zwangsläufig immer schlechter, hinzu kamen Spott und Häme der Mitschüler (und auch einzelner Kollegen), die nicht verstanden, warum Erika sich so „hängen ließ“.

Die Eltern reagierten mit Verschärfung des Drucks (verbal und handgreiflich), was u.a. einen Selbstmordversuch zur Folge hatte, und in der Klasse geriet sie wegen ihrer Eskapaden immer mehr in eine Außenseiterrolle.

Happy End? Schwer zu sagen: Seit Beginn des Jahres, nachdem die letzte große Auseinandersetzung mit Mirja wieder einmal durch intensive Gespräche (unter Einbeziehung von Eltern, Sozialpädagogin und Petra, der Klassensprecherin, und unter Androhung des Vaters, sie von dieser Schule zu nehmen) beendet wurde, seitdem die Freundschaft zu einem Jungen relativ stabil zu sein scheint und Erika ihre weitere berufliche Laufbahn konkret durch Bewerbungen in Angriff genommen hat (sie möchte Kindergärtnerin werden), scheint sie etwas Sicherheit gewonnen zu haben, aber eine sichere Prognose über den Verlauf des nächsten halben Jahres könnte ich nicht abgeben.

Im Rahmen der Schulbegleitforschung habe ich versucht, das Thema „Gewalt“ auf verschiedenen Ebenen zu erfassen, Ursachenforschung in unterschiedliche Richtungen zu betreiben und den einen oder anderen Weg weg von Gewalt zu erproben.

Mit der Vertiefung in das Thema sind immer wieder neue Aspekte hinzugekommen, so daß es mir schwergefallen ist, mich auf ein Generalthema zu beschränken.

schulische Ebene:

- Verhältnis Unterricht-Sozialpädagogik
- Alltagskultur vs. Hochkultur
- verschiedene Unterrichtsstile der Kollegen
- „selbstbestimmtes Lernen“ der Schüler
- Umgang mit Veränderungen durch das Kollegium (Innovation/Fortbildung)
- das Aufgreifen von speziellen Themen, wie z.B. Jungensozialisation

gesellschaftliche Ebene:

- Gewalt als Kick gegen Langeweile
- Jugendkriminalität, Drogen
- allgemeine Verunsicherung
- Risikogesellschaft (U. Beck)
- Individualisierung (Heitmeyer)

Gewalt in der Familie

Eine Zeitlang dachte ich - ausgehend von der empirisch gesicherten Erkenntnis, daß Gewalt männlich ist -, daß der Aspekt „Jungensozialisation“ für mich der adäquate Zugang zum Thema sei. Ich beschäftige mich mit entsprechender Literatur über Jungen auf der Suche nach Männlichkeit: Von grundlegender Bedeutung scheint die Studie „Mythos Mann“ von David D. Gilmore zu sein.

Nachdem Gilmore aus ungefähr jeder Ecke dieser Welt Beschreibungen von Männlichkeitsvorstellungen gesichtet hat, kommt er u.a. zu folgenden Schlußfolgerungen:

Männlichkeit ist in den meisten Gesellschaften ein Test, eine Prüfung im Hinblick auf ihren Wert für die Gemeinschaft. Eindeutig ist, daß Männlichkeitskulte in direktem Verhältnis zu dem Grad von Ausdauer, Kühnheit und Selbstdisziplin stehen, den die männliche Rolle erfordert.

Aber was heißt das heute unter den Bedingungen der modernen industriellen und Dienstleistungsgesellschaft? Der amerikanische Autor Sam Keen entwickelt folgende Vision: „Unsere Epoche verlangt nach Männern mit dem Zorn der Propheten, nach Männern mit genügend Mut und Gemeinschaftssinn, daß sie unsere gefährdete, aber doch so reiche Erde in ihre Obhut nehmen und die Schwachen und Entrechteten beschützen“.⁹

Ich organisierte ein Wochenendseminar mit den Jungen aus meiner Klasse („Wann ist ein Mann ein Mann?“) und machte mir Gedanken darüber, wie ich diese Thematik in der schulischen Praxis umsetzen könnte.

Aber - so auch meine Erfahrungen auf entsprechenden Veranstaltungen - der Weg von der Theorie des „Göttinger Männerbüros“ in die schulische Praxis ist noch wenig erprobt, außerdem verunsichernd, geht es doch auch um meine eigene Sozialisation und um mein Verhalten als Mann und Vater.

Schließlich ist das Beackern eines so weiten, unbekanntes Feldes mit einem großen Zeitaufwand verbunden, denn ‘Rezepte’ werden auch hier nicht en gros feilgeboten.

⁹ Sam Keen: Feuer im Bauch, 1992, S. 473

Das bedeutet, daß ich die spezielle Beschäftigung mit dieser Thematik, insbesondere auch mit Vorstellung über Männlichkeit aus uns fremden Kulturkreisen (z.B. Islam) weiterhin für wichtig halte, die Konzeptionen für Jungenarbeit jedoch noch so wenig entwickelt sind, daß ich mir im Augenblick nicht so recht vorstellen kann, wie die Arbeit weitergeht.

Außerdem gab es und gibt es für mich im Rahmen des normalen (schulischen) Alltags immer wieder die unterschiedlichsten Anlässe, mich unmittelbar mit dem Thema Auffälligkeiten/Unruhe/Gewalt zu beschäftigen:

- das Geschehen in meiner Klasse (ziviler Umgang miteinander)
- das Miteinander von Parallelklassen (Konkurrenz statt Koedukation im Sport)
- Umgang der schulischen Gremien mit Konflikten (Hausordnung/Pausenregelung)
- Entwicklung im Stadtteil (Freizeitverhalten, Zusammenarbeit mit anderen Institutionen)
- Probleme auf Stadtebene (Anstieg der Jugendkriminalität in allen Stadtteilen)
- alltägliche verbale Anmache, Beschimpfung
- gewaltverherrlichende Texte (z.T. mit sexistischem Inhalt, „Hitler-Tagebuch“)
- Prügeleien sowohl unter Jungen als auch Mädchen
- Konkurrenz, Aggressivität z.B. im Sport (H/R-Schüler; Streetball-Turnier)
- Zerstörung von Einrichtungsgegenständen (oft wirklich sinnlos)
- Bewaffnung, Zurschaustellung von Waffen
- Autoaggression (Selbstmordversuch)

Überraschend: wenig Ausländerfeindlichkeit, trotz oder wegen des hohen Ausländeranteils!

Verarbeitet wurden die Erfahrungen in Form eines Tagebuchs, und wenn ich mir die Aufzeichnungen über ca. 2 Jahre anschau, habe ich das Gefühl, es hat sich einiges getan: Aufarbeitung der Konflikte: Gespräche mit den Beteiligten, Freunden, Eltern, Schulpsychologen, Sozialpädagogen.

Traditionelle Gemeinschaften haben viel an Bedeutung verloren, sei es Familie, Schule, Kirche oder Sportverein (in besonderer Weise auch politische Organisationen).

Folgt man Einschätzungen, wie sie in der jüngsten SHELL-Studie vertreten werden, so hat die Krise der Gesellschaft (Beck: Umbruch der modernen Industriegesellschaft) die Jugend erreicht.

Für pessimistische Gemüter gibt es eine Reihe von Anzeichen, in No-future-Manier der Welt den Untergang zu prophezeien, wie z.B. H.M. Enzensberger in seinen „Aussichten auf den Bürgerkrieg“:

„Im Schulzimmer werden die Möbel zertrümmert, in den Vorgärten stinkt es nach Scheiße und Urin..., Reifen werden zerstochen, Nottelphone mit der Drahtschere unbrauchbar gemacht, Autos angezündet. In spontanen Handlungen drückt sich die Wut auf das Unbeschädigte aus, der Haß auf alles, was funktioniert, der mit dem Selbsthaß ein unauflösliches Amalgam bildet. Die Jugendlichen sind die Vorhut des Bürgerkrieges.

Das liegt nicht nur an dem normalen physischen und emotionalen Energiestau der Adoleszenz, sondern auch an der unverständlichen Erbschaft, die sie vorfinden, an den unlösbaren Problemen eines trostlosen Reichtums.

Doch ist alles, was sie exekutieren, latent auch bei ihren Eltern vorhanden: eine Zerstörungswut, die nur notdürftig in gesellschaftlich geduldeten Formen kanalisiert wird, als Autowahn, Arbeits- und Freßsucht, Alkoholismus, Habgier, Prozeßwut, Rassismus und Familiengewalt.“¹⁰

In Gesprächen mit meinen Schülern und anderen Jugendlichen habe ich vielfach den Eindruck gewonnen, daß sie viele Probleme dieser Gesellschaft realistisch sehen, ohne daran zu verzweifeln. Sie geben sich keinen Illusionen über „glänzende Aussichten“ hin, sind aber - noch - bereit, die gängigen Möglichkeiten auszuloten, die sich ihnen hierzulande heute, hier und jetzt bieten.

Im Rahmen meiner Tätigkeit beim LFI Bremerhaven habe ich zusammen mit einem Kollegen aus dem Sonderschulbereich einen Fachtag zum Thema „Verhaltensauffälligkeiten“ organisiert.

Diese Veranstaltung mit über 100 Teilnehmern aus den Bereichen Schule, Amt für Familie und Jugend, Polizei, Justiz, Gesundheitsamt und kirchliche Einrichtungen hat stattgefunden mit der Perspektive, im Umgang mit auffälligen Kindern und Jugendlichen

¹⁰ Hans Magnus Enzensberger: Aussichten auf den Bürgerkrieg, 1994, S. 52

gemeinsam tätig zu werden auf den unterschiedlichen Ebenen von Prävention, Intervention oder auch Repression.

Was soll die Vernetzung, die Zusammenarbeit all jener Institutionen bringen, die sich mit Jugend beschäftigen?

Im Hinblick auf Jugendliche, die durch Gewalt und/oder kriminelle Handlungen auffällig geworden sind, steht aus gesellschaftlicher Sicht die soziale Integration im Vordergrund, aus Sicht der Jugendlichen die Fähigkeit, mit Konflikten umgehen zu können und die notwendigen Alltagskompetenzen zu erlernen.

Das ist für mich nur vorstell- und leistbar in der Kooperation all jener Institutionen, die sich mit dem Thema Jugend zu beschäftigen haben. Die einzelnen Bereiche staatlicher Intervention sind in vielen Fällen sowohl mit ihren Sanktionsmöglichkeiten, Korrekturmaßnahmen oder Hilfsangeboten an ihre Grenzen gestoßen. Jenseits der populären Rufe nach höheren Strafen stellt sich die Frage, wie mit Jugendlichen, die meinen, sie hätten nichts zu verlieren, konkret, kompetent und kontinuierlich umzugehen ist.

Meines Erachtens geht es also um die Schaffung eines sozialen Netzes, so engmaschig gestrickt, um gefährdeten Jugendlichen eine professionelle Begleitung zu verschaffen, die ihnen langfristig die Perspektive eröffnet, ihre Kräfte und Fähigkeiten sinnvoll einzusetzen.

Rolf Eickhorst

Wie definieren, erfahren und empfinden SchülerInnen Gewalt in der Institution Schule?

I. Entwicklung der Fragestellung in bezug zur Projektarbeit

Als wir uns am 6. Juni 1993 zum erstenmal trafen, versuchte jeder von uns (3 Kolleginnen, 6 Kollegen) unter Anleitung unseres Moderators O. Preuß in einer ersten Annäherung Antworten zur Frage

„Was ist meine eigentliche Frage?“

zu formulieren.

In den subjektiven Fragestellungen spiegelte sich fast die ganze Bandbreite des Themas 'Schule und Gewalt' wieder. Von der Begriffsbestimmung, dem Rollenverhalten des Lehrenden / der Lernenden, der persönlichen Betroffenheit bis hin zu den gesellschaftspolitischen Implikationen der Gewalt wurden viele Erscheinungsformen und Aspekte der Gewalt erwähnt. Die Schule als Institution mit ihren organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben wurde zunächst nicht angesprochen. Dies deutete darauf hin, daß das eigentliche Interesse jedes einzelnen von uns an diesem Projektthema stark an die eigene Person gebunden war. Relativ schnell kristallisierten sich in den weiteren Sitzungen zwei Diskussionsschwerpunkte heraus. Einerseits ging es darum, Möglichkeiten und Situationen im schulischen Alltag vorab wahrzunehmen, um Konfliktsituationen nicht eskalieren zu lassen. Dies bezog sich in erster Linie auf die Auseinandersetzungen mit den SchülerInnen. Andererseits wurde angenommen, daß Veränderungen von schulischen Verhältnissen durch Schaffung besserer Bedingungen wie z.B. Freizeitangebote, Einrichtung einer Cafeteria usw. für alle am Schulbetrieb Beteiligten konfliktreduzierend wirken könnten.

Die erste Zielsetzung beinhaltet die Reflexion und möglicherweise Veränderung des eigenen (Lehr)-Verhaltens, die zweite würde die Annahme favorisieren, daß durch die

Veränderung von äußeren Bedingungen konfliktreduzierend gewirkt werden könnte. Diese beiden Schwerpunkte wurden nicht als Gegensätze aufgefaßt, sondern sind im Sinne einer Polarität - als einem sich Bedingendem und Entsprechendem - aufzufassen. Als zentrale Thesen, richtungweisend von unserem Moderator formuliert, wurden u.a. diskutiert:

- Wirkliche Veränderungen von Strukturen finden nur über individuelle Verhaltensänderungen statt.
- Die schulischen Rahmenbedingungen zu verändern, ohne sich selbst zu ändern, ist zwar möglich, aber nicht sinnvoll.
- Die zentrale Aufgabe ist es, an sich selbst zu arbeiten.

Es stellte sich heraus, daß in dieser Zentrierung des Themas „Schule und Gewalt“ der Grund für den Ausstieg aus der gemeinsamen Projektarbeit einer Teilgruppe lag. Sie verwies nachdrücklich auf die Bedingungen, deren Ursachen z.B. in einer „verantwortungslosen Kürzungspolitik“ zu finden seien.

Im weiteren Verlauf unserer Projektarbeit einigten wir uns darauf, praxisorientierte Arbeitsschwerpunkte der Gewaltproblematik - ohne dabei auf eine theoretische Einbettung zu verzichten - in ihrer Schulrelevanz zu bearbeiten.

Mein subjektives Interesse, begründbar und abgeleitet aus den eigenen schulischen Erfahrungen, läßt sich konkretisieren in den Fragestellungen

- a) Ist das, was ich (Lehrer/Erwachsener) als Gewalt interpretiere, für die SchülerInnen ebenfalls Gewalt?
- b) Ist das, was ich nicht als Gewalt betrachte, ebenfalls für die SchülerInnen gewaltfrei?

Sind es die als objektiv empfundenen strukturierten und legitimierten Arbeits- und Organisationsabläufe, auf die man augenscheinlich keinen Einfluß hat, oder hat die subjektive Empfindung von Gewalt maßgeblichen Anteil beim eigenen, personenbezogenen lehrerspezifischen Verhalten?

Hinzufügen möchte ich folgende, zum Teil persönliche Einschätzungen, die die Grundlage bzw. die Begründung der eigentlichen Fragestellung bilden:

- Die Schule als Institution dieser Gesellschaft versteht sich in erster Linie als Sozialisationsinstanz. Leider ist sie weitestgehend in einer reagierenden Position. So auch heute, insbesondere zum Thema 'Gewalt'.
- Die strukturelle Gewalt ist der Schule immanent. Die Formen des täglichen Umgangs/Erlebens mit/von Gewalt im Spannungsfeld Lehrender-Lernende haben sich verändert, weil sich die SchülerInnen verändert haben. Die Erwartungshaltungen, begründet durch fest verankerte Normen und Werte seitens der LehrerInnen stehen denen der SchülerInnen vielfach entgegen.
- Bei der Annäherung an das Thema 'Schule und Gewalt' geht es nicht in erster Linie um die Einordnung und Interpretation gesellschaftlicher Erscheinungsformen, sondern um die Verdeutlichung von schulischen Prozessen, die die Grundlage für beobachtbare Strömungen, Fehlentwicklungen und Ausschreitungen sein könnten.
- Es genügt nicht, über gewalttätige SchülerInnen zu reden und sie letzten Endes nur zu be(ver)-urteilen. Es ist eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den SchülerInnen zu führen, um die Ebene der subjektiven Einschätzung zu verlassen. Es ist anzunehmen, daß die Kenntnisse über die Verhaltenserwartungen seitens der SchülerInnen dem/der Lehrer/In Möglichkeiten eröffnet, den Tendenzen der Gewaltbereitschaft entgegenzuwirken.

Aus diesen Gründen leitet sich die Kernfrage

„Wie definieren, erfahren und empfinden SchülerInnen Gewalt in der Institution Schule?“ her.

II. Projektarbeit und Schulbezug

In den beiden Schuljahren 1993/94 und 1994/95 nahm ich die Gelegenheit wahr, parallel zu der Arbeit in der Schulbegleitforschung die Arbeitsergebnisse unserer Projektgruppe innerschulisch zu reflektieren. Dies erfolgte kontinuierlich und intensiv insbesondere mit einem Mathematikgrundkurs des 12. bzw. 13. Jahrgangs, der sich aus 14 Mädchen und 7 Jungen zusammensetzte.

Die Tatsache, daß in einem Mathematikurs über gesellschaftliche bzw. sozialpsychologische Aspekte - und da auch noch kontinuierlich - gesprochen wurde, mag zunächst verwundern.

Die Thematik 'Schule und Gewalt' ist von den SchülerInnen engagiert aufgegriffen worden; zugegebenermaßen war dies für einige von ihnen wichtiger und interessanter als z.B. die Bestimmung von Integralen. Da sie bereit waren, ihre Erfahrungen und Eindrücke zum Teil sogar in sehr persönlicher Betroffenheit offen darzulegen und zu diskutieren, entstand ein Unterrichtsklima, das sowohl unter den SchülerInnen als auch in bezug zu mir als Unterrichtendem vertrauensfördernd wirkte. Es bestand ein großes Bedürfnis, über die Gewaltproblematik zu reden und zu diskutieren. Ereignisse und Eindrücke des persönlichen Erlebens, mit denen die SchülerInnen sowohl innerhalb wie auch außerhalb der Schule konfrontiert wurden, kamen zur Sprache. Dieser Austausch von Erlebnissen und Erfahrungen führte zu einem vertrauensvollen Umgang untereinander.

Diese nicht unerhebliche Unterrichtserfahrung dürfte ein Hinweis darauf sein, beizeiten auch sein eigenes Unterrichtsverhalten zu hinterfragen, das häufig Gefahr läuft, sich auf die Vermittlung rein fachgebundener Unterrichtsinhalte zu reduzieren. Der Mathematikunterricht hat im übrigen nicht darunter gelitten. Im Gegenteil, die erbrachten Leistungen und Lernzuwächse waren in diesem Kurs überdurchschnittlich gut.

Aus dieser Unterrichtssituation heraus entwickelten sich die Fragestellungen zum Fragebogen, die insbesondere aus Sicht der SchülerInnen relevante Bedeutung signalisierten.

Eingebettet in diesen Prozeß war auch ein Unterrichtsvormittag, an dem Frau Oeljeklaus vom Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis mit uns zusammen das Thema 'Schule und Gewalt' in Form von Standbildern und der Erstellung einer Wandzeitung bearbeitete. In den Standbildern stellten die SchülerInnen Gewaltsituationen dar, die ihre Erfahrungen bzw. Erlebnisempfindungen eindrucksvoll wiedergaben. Demonstriert wurden primär Gewaltszenen, in denen jemand mit Worten und Gesten beschimpft oder beleidigt wurde

oder Gruppenkonflikte, die Ab- bzw. Ausgrenzungen einzelner beinhalteten. Die physische Gewalt spielte in dieser Schülergruppe (18 - 20-jährige) eine eher untergeordnete Rolle. Dies ist eine Erkenntnis, die sich auch im nachhinein durch die Auswertung des Fragebogens belegen läßt. Im Gegensatz zu den jüngeren SchülerInnen der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I erleben die SchülerInnen der Oberstufe Formen der Gewalt, die sich eher der psychischen Ebene zuordnen lassen.

III. Visuelle und graphische Schülerinterpretationen

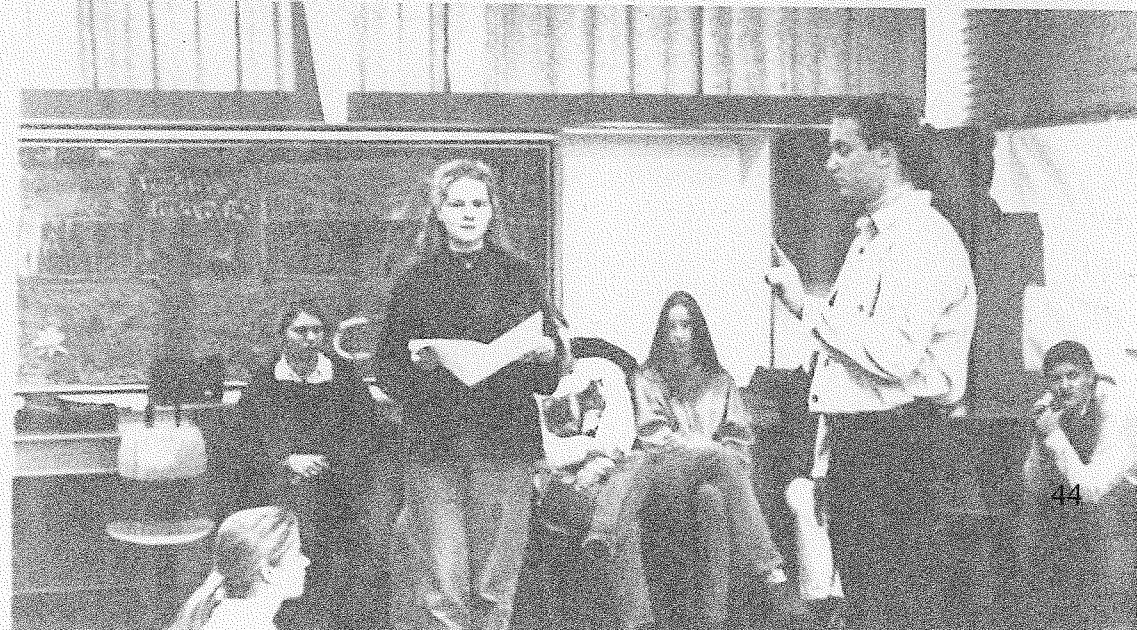
Auf dem ersten Projektplenum sprach mich Frau Oeljeklaus vom WIS auf die von mir bearbeitete Gewaltthematik an und bekundete ihrerseits Interesse mit einem Angebot, dieses Thema mit den SchülerInnen in 'theatralischer' Form aufzuarbeiten. Der infragekommende Kurs stand diesem Vorhaben aufgeschlossen gegenüber und wir gestalteten daraufhin unter Anleitung von Frau Oeljeklaus einen Schulvormittag.

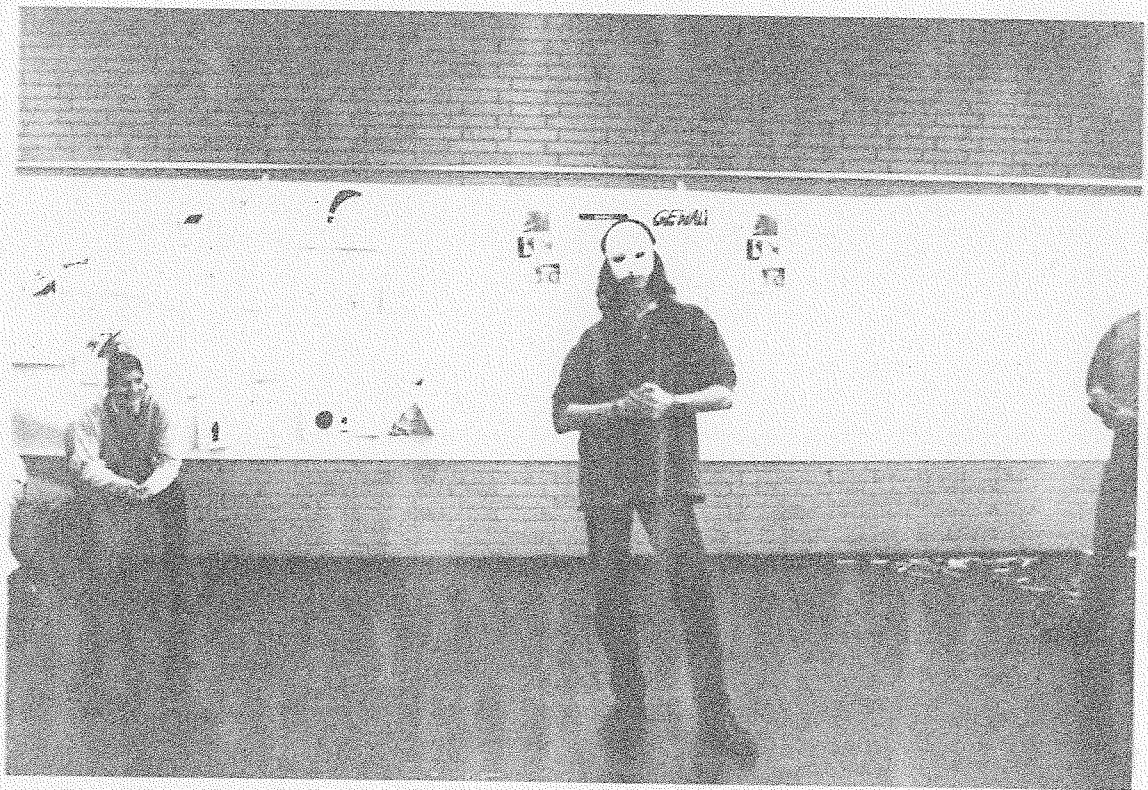
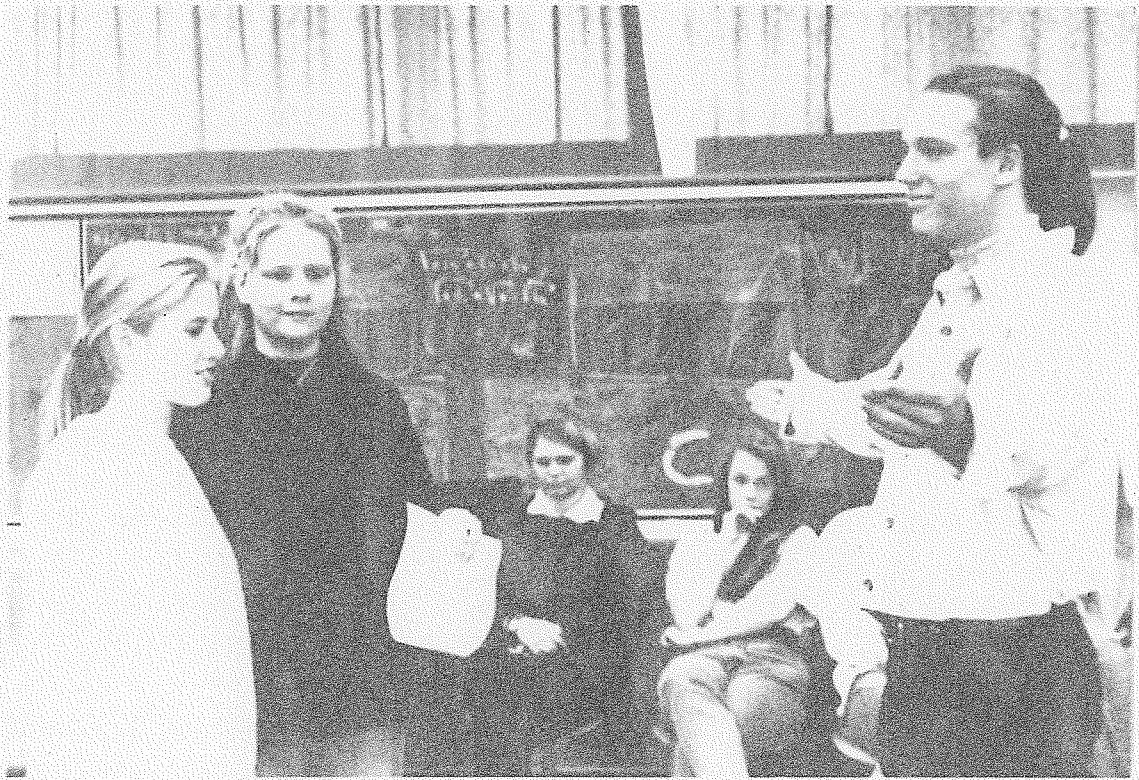
Die SchülerInnen wurden aufgefordert, in Kleingruppen Aspekte der Gewalt szenisch zu entwickeln. In Standbildern wurden diese dann in nonverbaler Form - also nur durch Körpersprache und Mimik - figural dargestellt. Im Anschluß an eine Szene wurde diese dann von allen diskutiert. Nach der Besprechung sollten die SchülerInnen dann die positive Wendung dieser Gewaltsituation ebenfalls in Form eines Standbildes vorschlagen. Die Fotos 1 und 2 dokumentieren Szenen zum Thema 'Ausgrenzung'. Auf Foto 1 wurde das Ausgeschlossenein durch Nichtbeachtung (nicht eines Blickes würdig) und Abwendung (jemandem den Rücken zuwenden) bei gleichzeitig bittender Gestik einer Betroffenen interpretiert. Dieser Szene lag also das Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit und einem Gleichberechtigtsein zugrunde. Die positive Auflösung wird auf Foto 2 wiedergegeben. Der Kreis kann hier als Symbol der Geschlossenheit und Zugehörigkeit aufgefaßt werden. Jeder findet Beachtung durch die anderen Gruppenmitglieder.

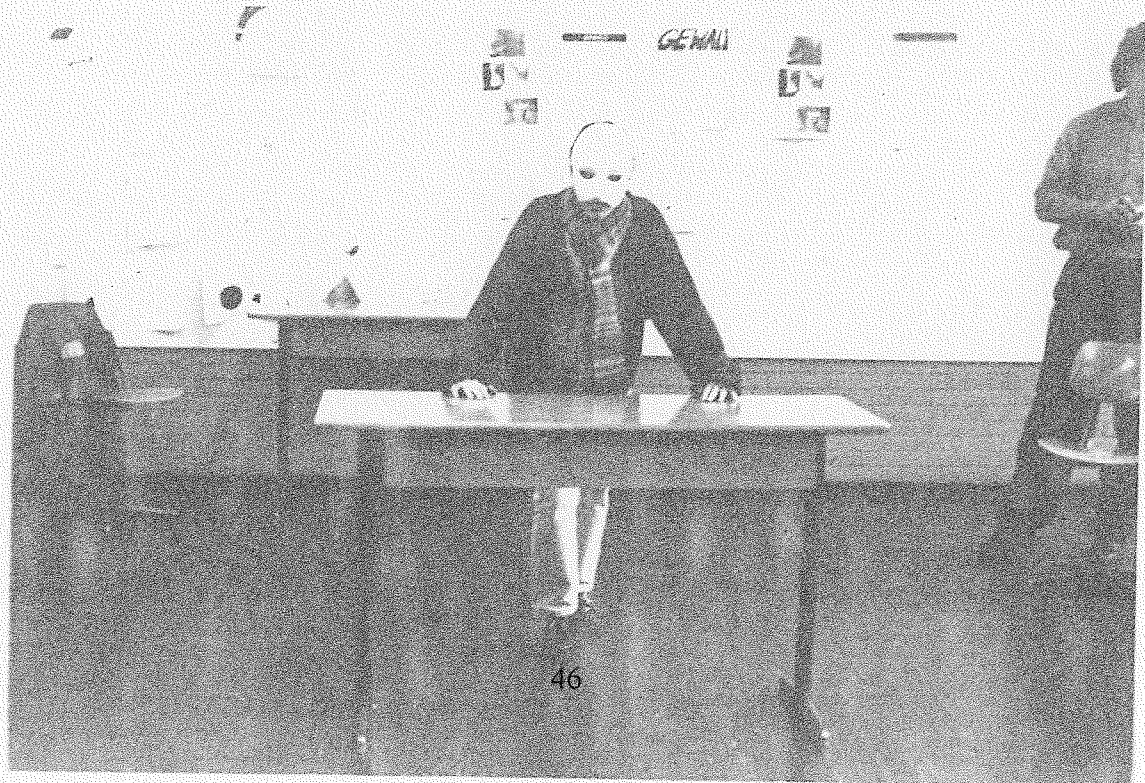
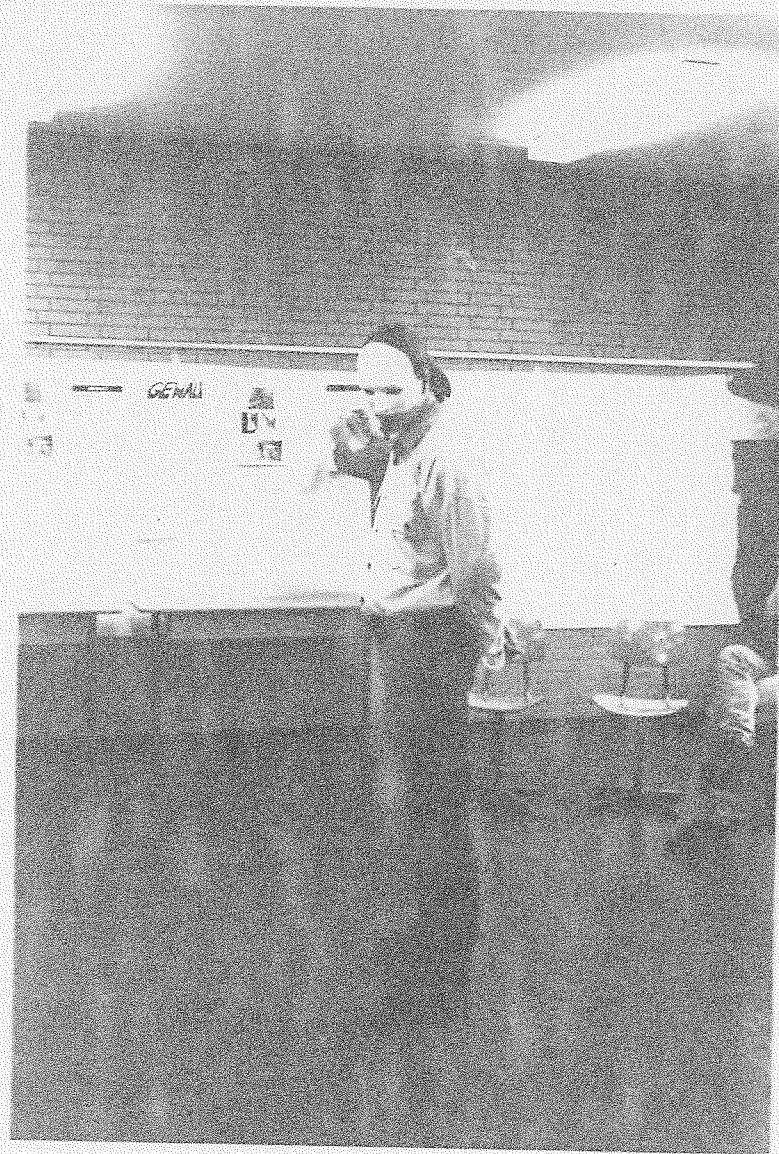
Als zweites Beispiel habe ich die Darstellung einer Lehrer-Schüler-Situation ausgewählt. Auf den Fotos 3 und 4 wurde der beherrschende, zurechtweisende Lehrer imitiert. Typisch ist der drohende und weisende Zeigefinger. Das Machtverhältnis wird räumlich durch ein 'oben' und 'unten' verdeutlicht. Die Schülerin macht sich klein, sie ist untertänig. Die

Szene gleicht einer Urteilsverkündung. Die positive Auflösung ist dem Foto 4 zu entnehmen: Offene Arme, freundliches Gesicht, Blickkontakt, auf einer Stufe stehen, signalisieren den Wunsch nach Gleichwertigkeit. In den Einzeldarstellungen auf den Fotos 5, 6 und 7 versuchen die SchülerInnen ebenfalls, typische Gesten des Lehrerverhaltens darzustellen: von oben herab, sich die Hände reiben, sich breit machen, ich werde Euch jetzt erst einmal was erzählen. Diese Aussagen sind nicht meine Interpretationen sondern sind Deutungen der SchülerInnen.

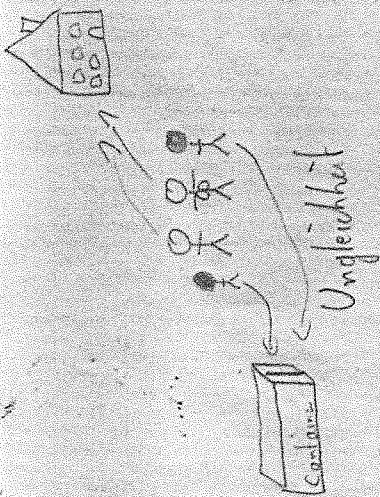
Die graphischen Darstellungen sprechen für sich und seien der Interpretation des Betrachters überlassen.







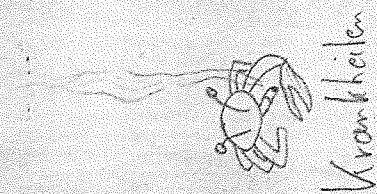
Abgeliefert sein



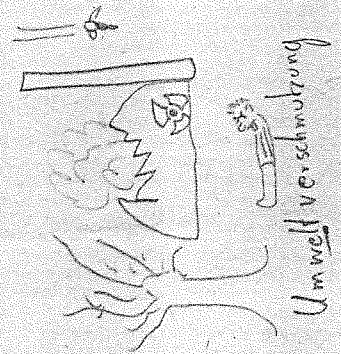
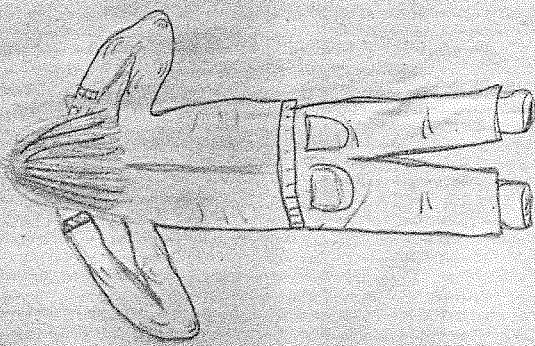
Ungleichheit



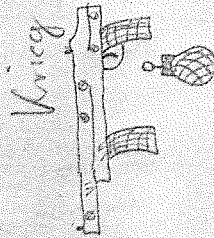
Veranschung + Verdummung



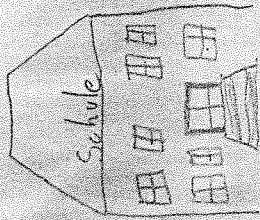
Krankheiten



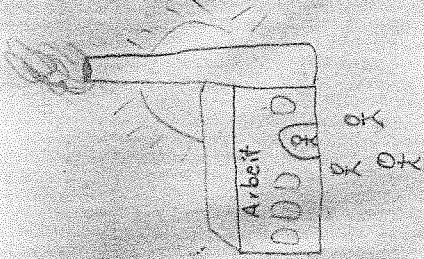
Umweltverschmutzung



Krieg



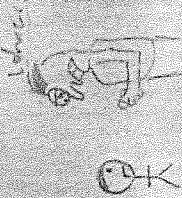
Schule



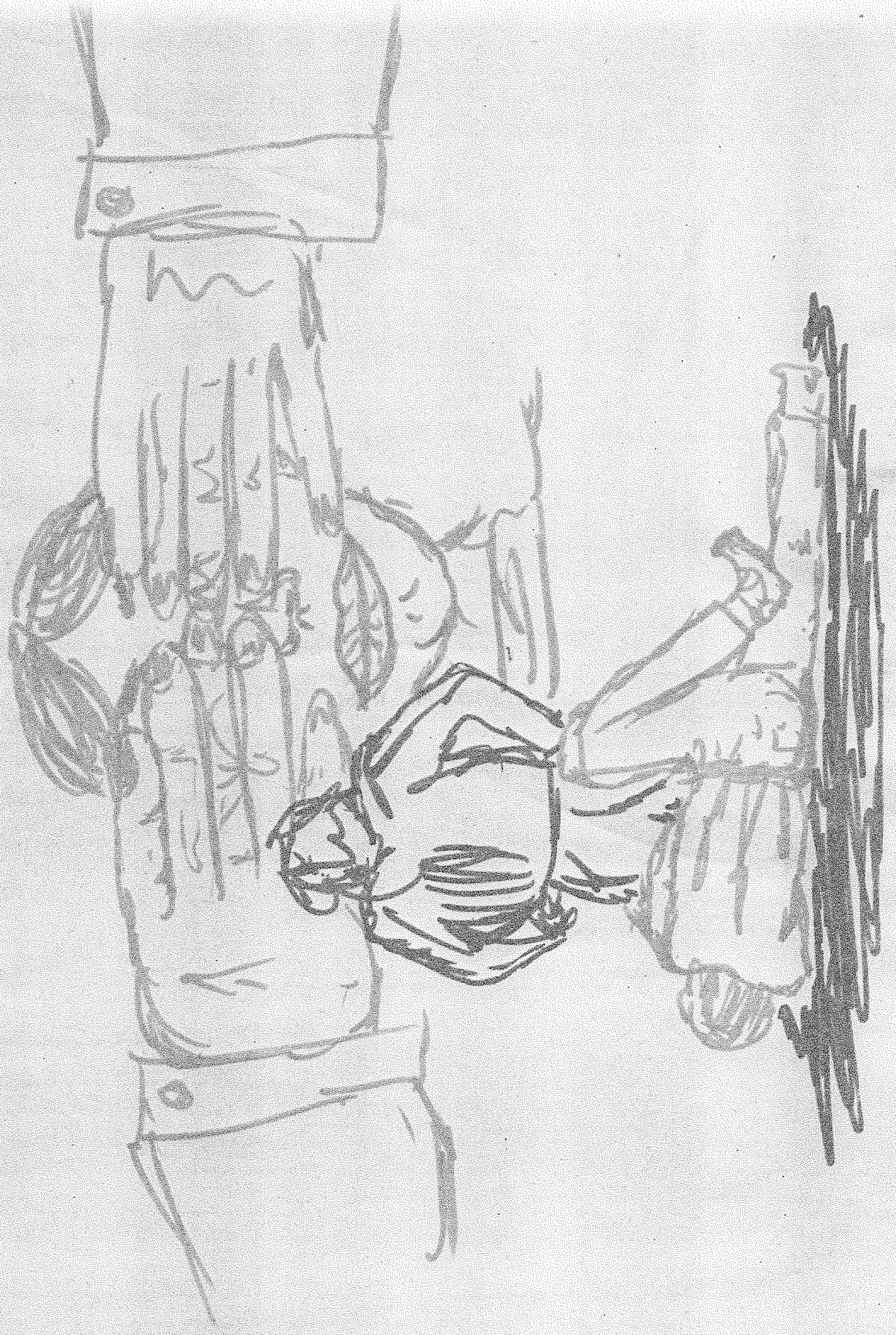
Arbeit

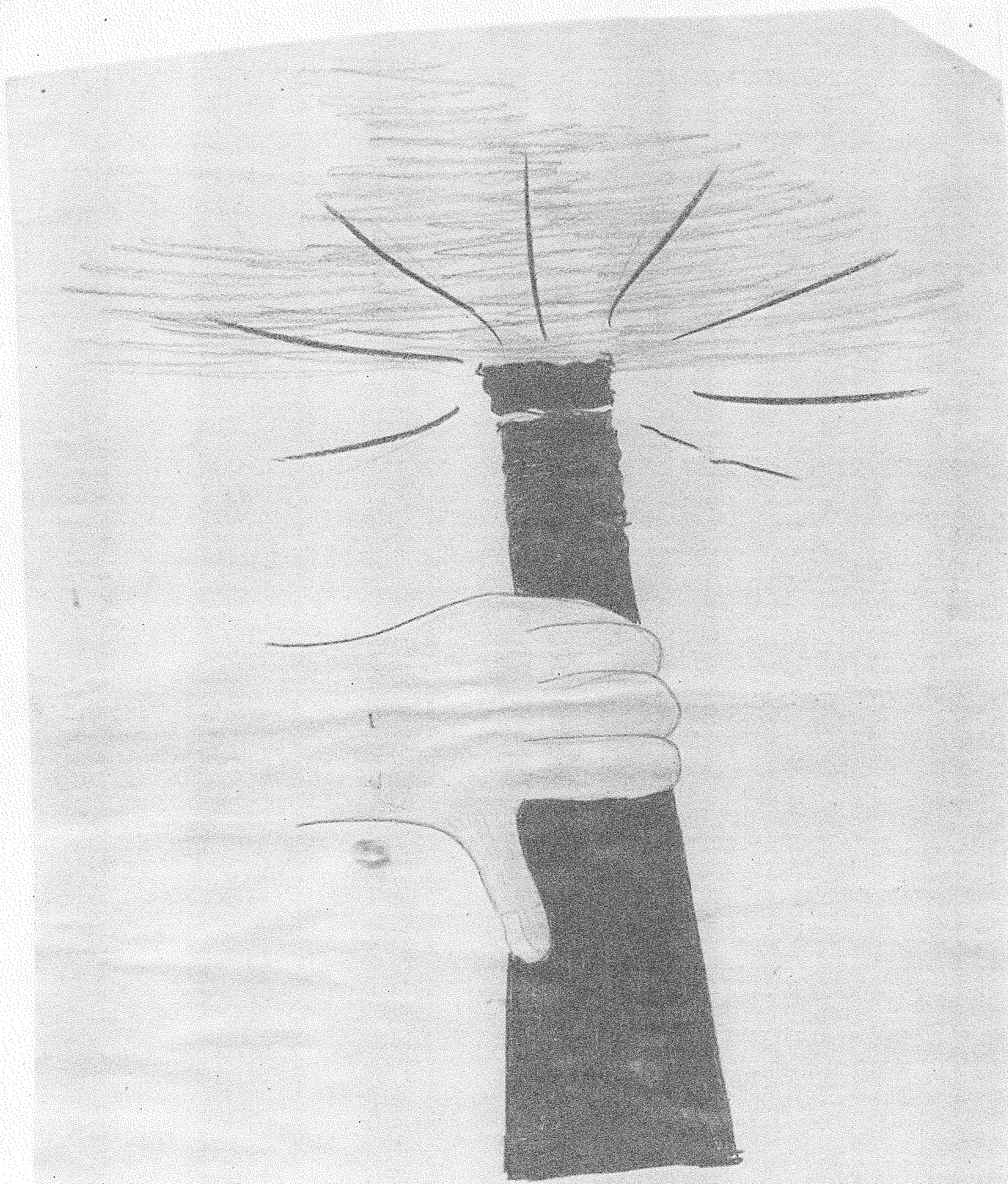


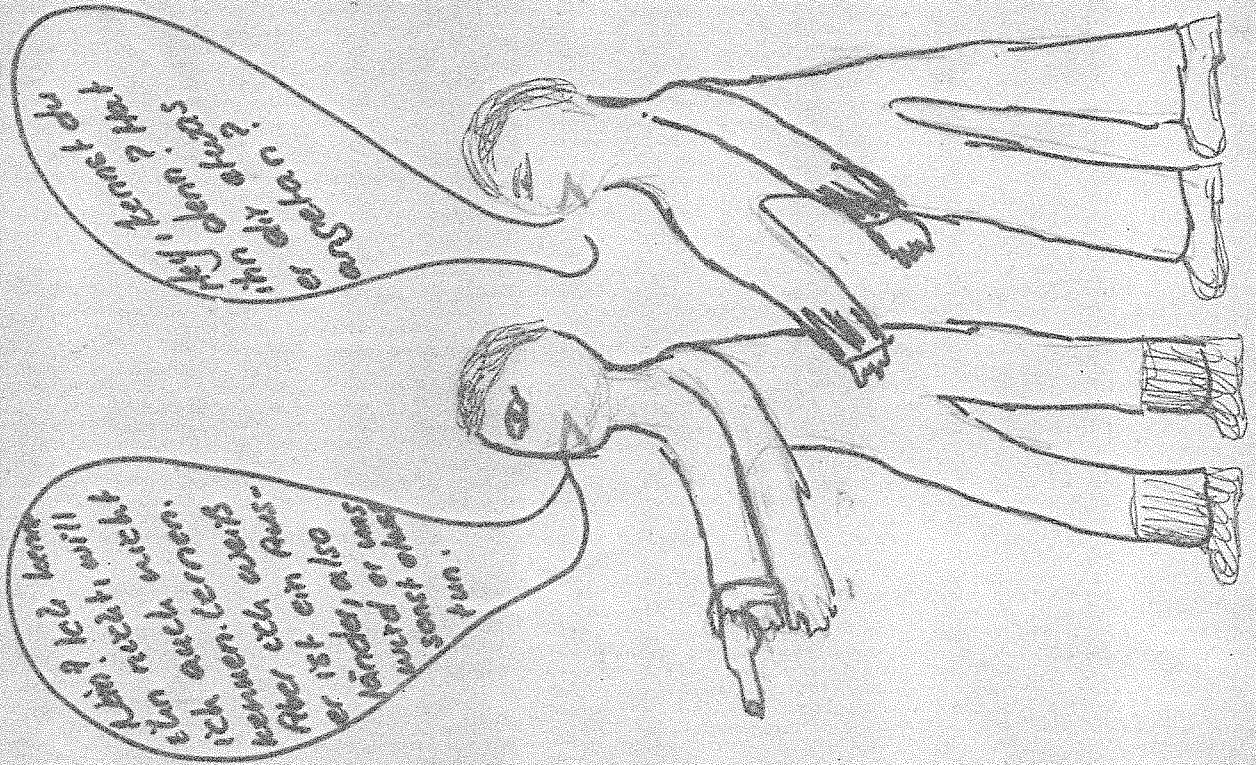
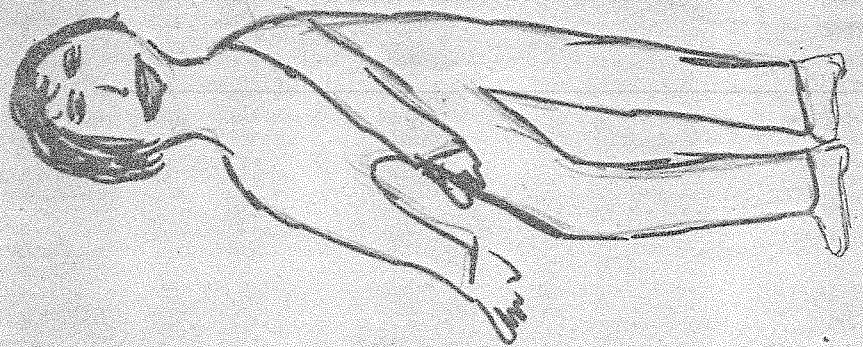
Chef



Lehrer



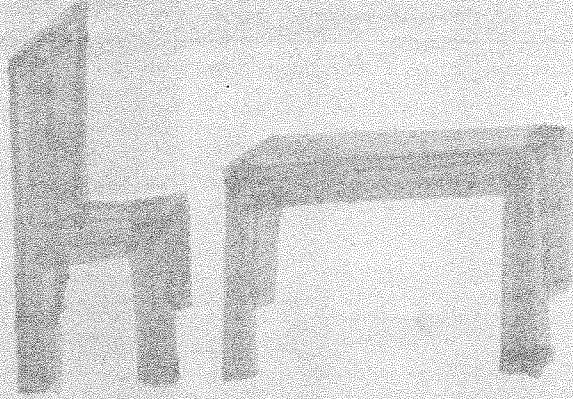




Funktion

Konkurrenz

Stress



Druck

Leistung

Masse

Sänger

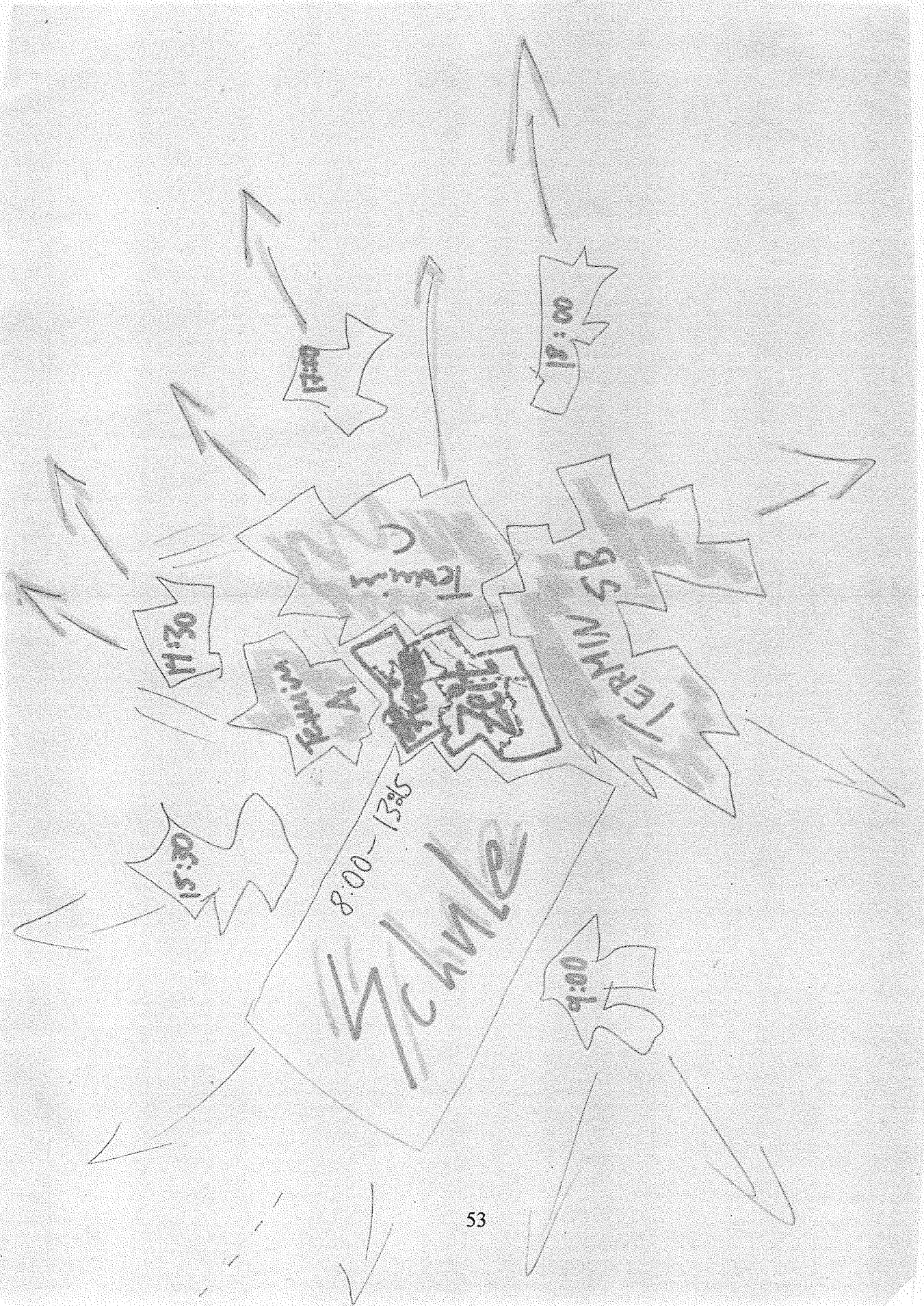
keine Individualität

keine



Multifunktional

über andere hinweg entscheiden



IV. Fragebogen „Schule und Gewalt“

IV.1 Methodisches Vorgehen

IV.1.1 Stichproben

Im März 1995 wurden von mir insgesamt 103 SchülerInnen zum Thema „Schule und Gewalt“, hergeleitet aus der bereits dargestellten Leitfrage ‘Wie verstehen, erfahren und empfinden die SchülerInnen Gewalt in der Schule’, befragt.

Diese „Stichprobe“ ergab sich aus der Tatsache, daß ich zu diesem Zeitpunkt neben meiner Stammschule, der Kurt-Schumacher-Allee (KSA), auch Sportunterricht in Klassen des Sek-I-Zentrums Sebaldsbrück und des Sek-I-Zentrums Carl-Goerdeler-Str. erteilte. Aus einem Grund- und Leistungskurs Mathematik der KSA wurden 24 SchülerInnen, aus einer Realschulklasse 7 und einer gymnasialen Klasse 8 51 SchülerInnen, aus einer Arbeitsgemeinschaft der 9. Klasse 9 SchülerInnen und aus der Orientierungsstufe (OS) 19 SchülerInnen befragt.

Die Verteilung stellt sich wie folgt dar:

	<u>Sek II</u>	<u>Sek I</u>	<u>OS</u>	
<u>ml</u>	10	30	8	48
<u>wbl</u>	14	30	11	55
	24	60	19	103

Die Stichprobe hat insofern einen Zufälligkeitscharakter, als sie durch meinen Unterrichtseinsatz bestimmt war, sie ist im statistischen Sinne natürlich nicht zufällig. Gleichwohl habe ich den Eindruck, daß das Auswahlkriterium „eigener Schuleinsatz“ die Schülerstruktur in der Vahr / bzw. in Sebaldsbrück widerspiegelt. Auf eine Analyse der Sozialstruktur habe ich bewußt verzichtet. Die Befragung fand in meinem Unterricht statt. Der Fragebogen wurde kurz in Bezug auf seine Bearbeitung (keine inhaltliche Diskussion!) erklärt; Freiwilligkeit und Anonymität wurden zugesichert.

IV.1.2 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen (vgl. Anhang) umfaßt 11 Fragen, die im Gegensatz zu geschlossenen Fragestellungen - hier sind die Antwortmöglichkeiten vorgegeben - in offener Form formuliert wurden. Der einleitende Satzteil wurde von mir vorgegeben und sollte von den SchülerInnen weiter ausgeführt werden. Wiederum begründet durch die Leitfrage, ist es aus meiner Sicht nur so möglich, authentische Antworten zu bekommen. Da die Fragen an SchülerInnen gestellt wurden, die sich im Altersspektrum von 12 bis 20 Jahren befanden, versuchte ich sie so zu formulieren, daß sie für jede/n möglichst den gleichen Bedeutungsgehalt hatten. Nicht in jeder Fragestellung ist eine klare Trennung von Empfindung, Erfahrung und Verstehen möglich. So umfaßt z.B. die Frage 2: „Wenn jemand in der Schule gewalttätig wird, dann liegt es meiner Meinung nach daran, daß...“ alle drei Aspekte.

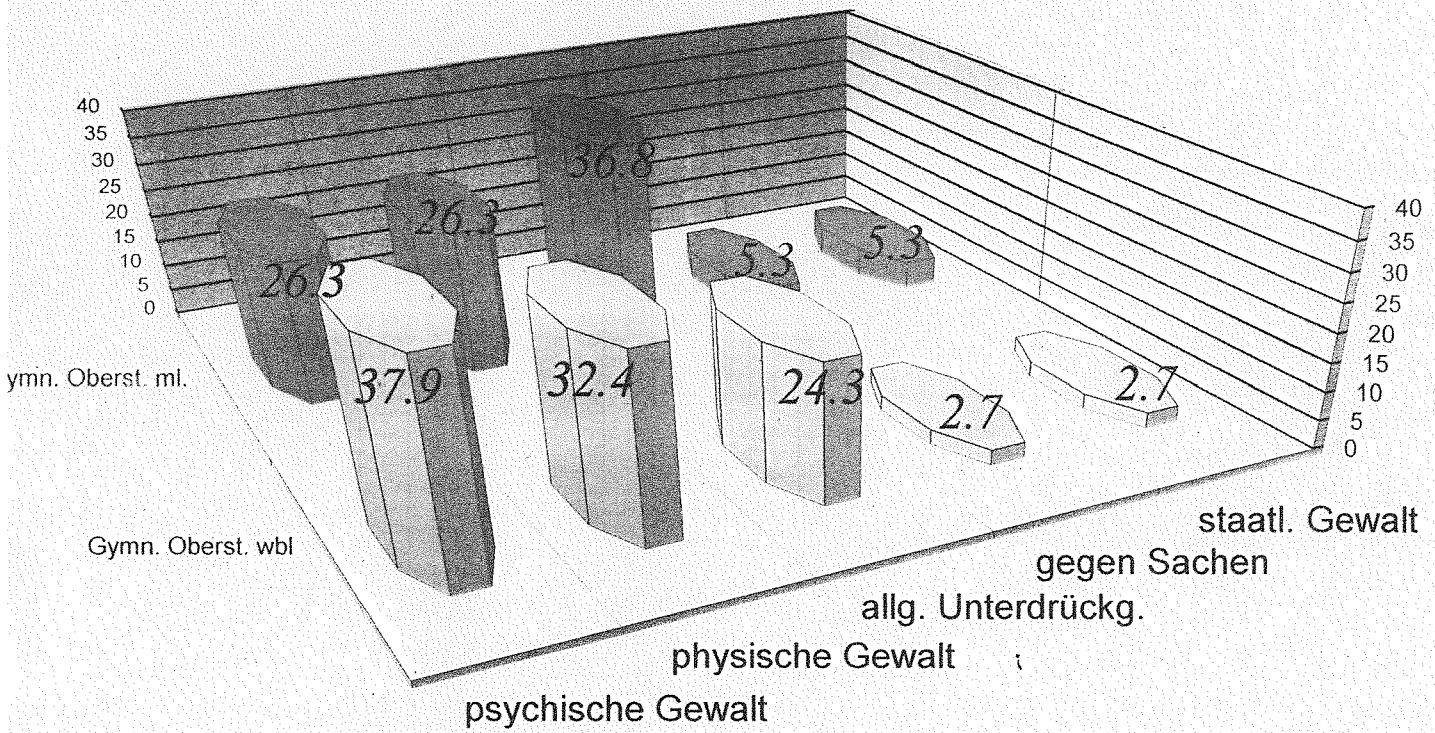
IV.1.3 Datenanalyse

Ein grundsätzliches Problem der Quantifizierung der Antworten auf offene Fragen besteht in der Vielzahl der Antworten, bzw. Nichtbeantwortung einer Frage. Die SchülerInnen der OS würden sicherlich aus vorgegebenen Antworten auswählen können. Sie haben in der Regel größere Schwierigkeiten, selbst Gründe oder Sachverhalte differenzierter darzustellen. Die SchülerInnen der GyO hingegen formulierten häufig so umfangreich, daß eine Anzahl von Antworten, z.B. ebenfalls bei der Frage 2, mehr als vier, keine Seltenheit war. Dabei wurden zunächst alle Antworten hinsichtlich einer Frage aufgeschrieben. In der Regel konnte ich sie auf 8 Items reduzieren und den marginalen Anteil unter „sonstiges“ subsummieren. Bei der Ermittlung der Prozentsätze wurde die Gesamtzahl der abgegebenen Antworten von mir als Bezugsgröße 100 gesetzt.

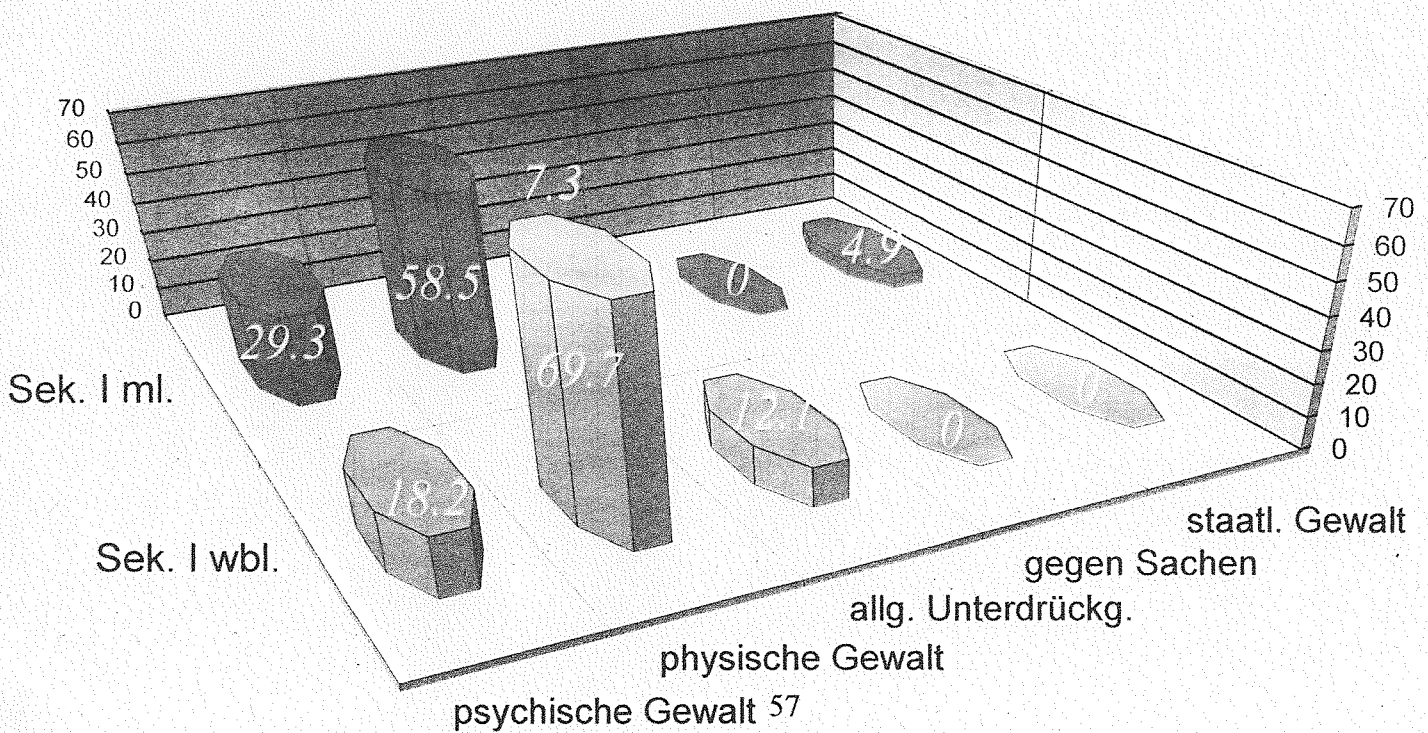
Bereits an dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, daß bei der Interpretation der Daten dieses methodische Vorgehen grundsätzlich reflektiert werden muß. Hier die „wissenschaftlichen Kriterien“ von Gültigkeit und Verlässlichkeit hinsichtlich der Genauigkeit einer Befragung anzulegen, wäre vermessen. Inhaltliche Aussagen zu meinem methodischen Arbeitsansatz werden unter den Punkten IV.2 und V entwickelt.

Der Datenanalyse liegt ein zweidimensionales Raster zugrunde. Die SchülerInnen wurden hinsichtlich ihres Geschlechts und ihrer Schulstufe zugeordnet. Die Anordnung der Items ist beliebig. Eine mathematische Abhängigkeit der Items im Sinne einer Metrik liegt also nicht vor.

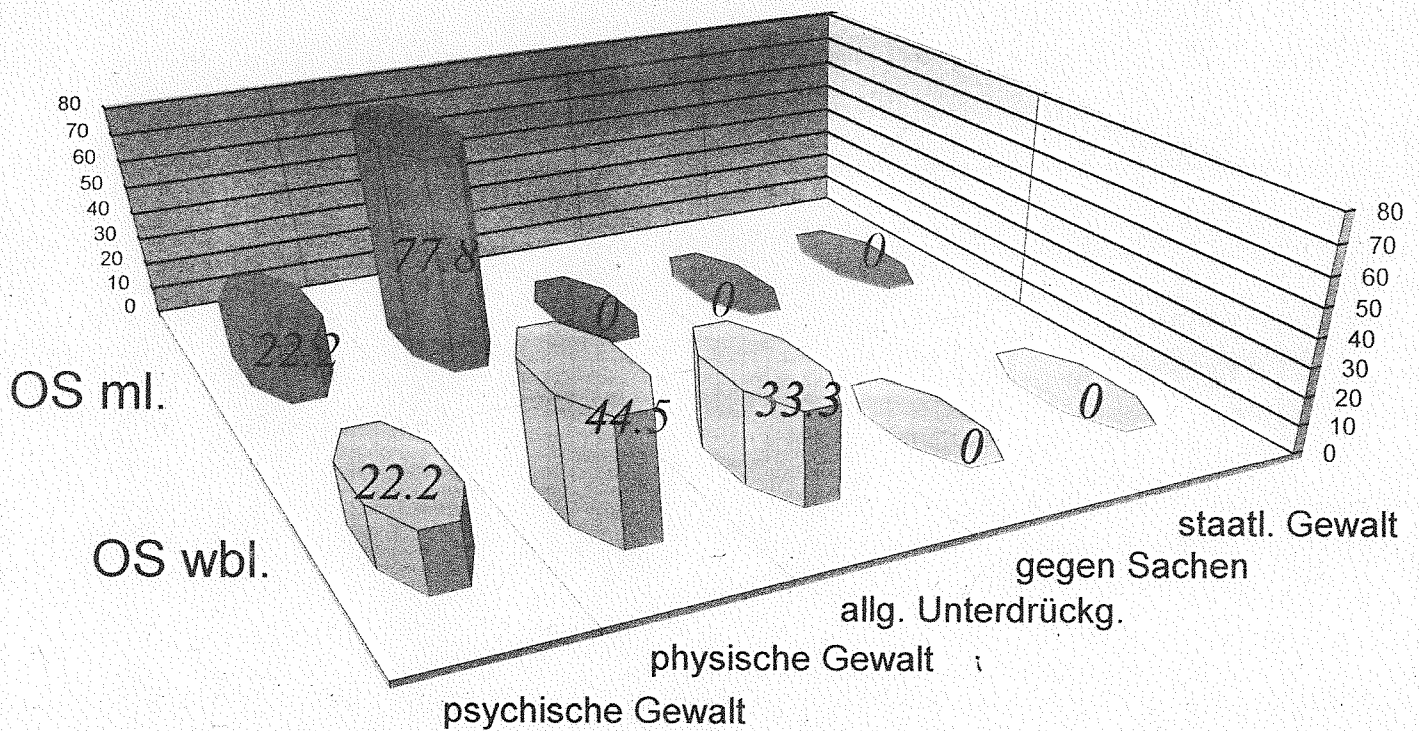
Frage 1: Persönlich verstehe ich unter Gewalt...



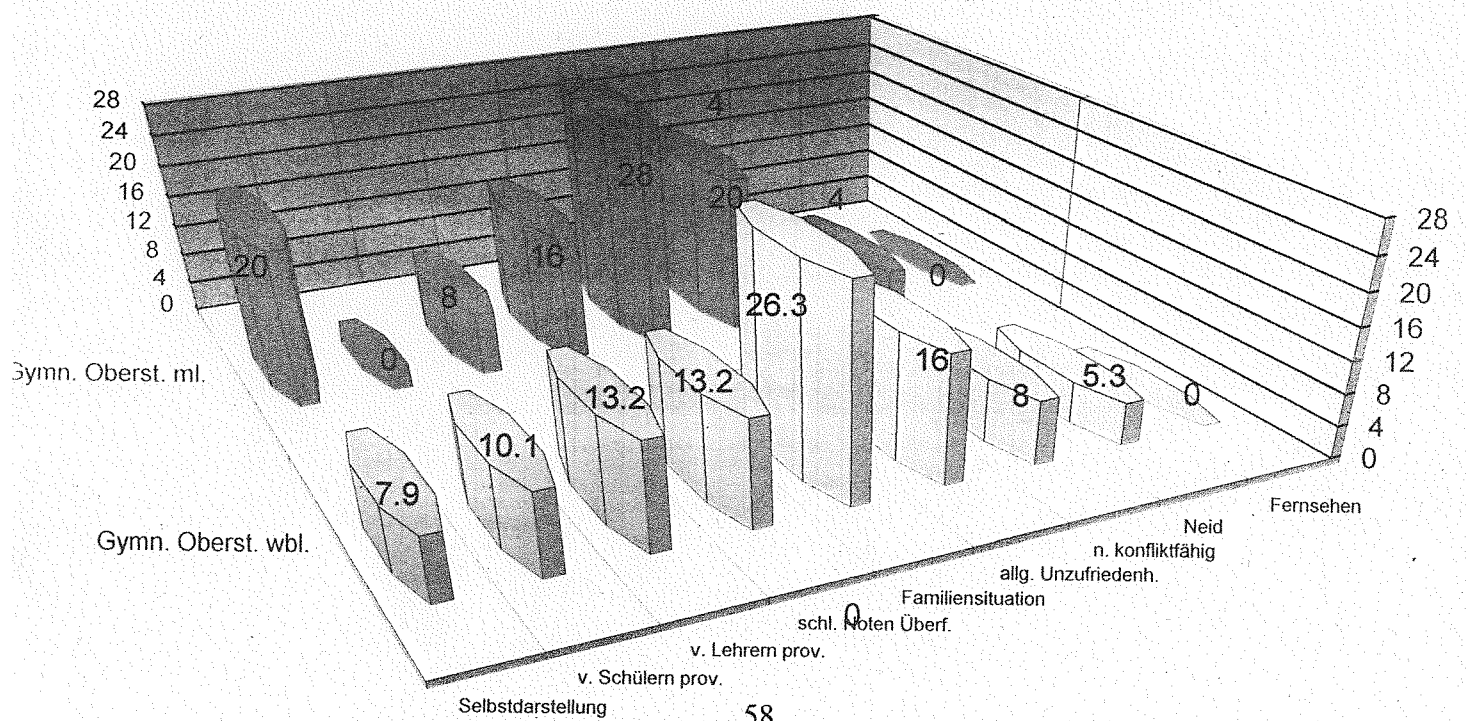
Frage 1: Persönlich verstehe ich unter Gewalt...



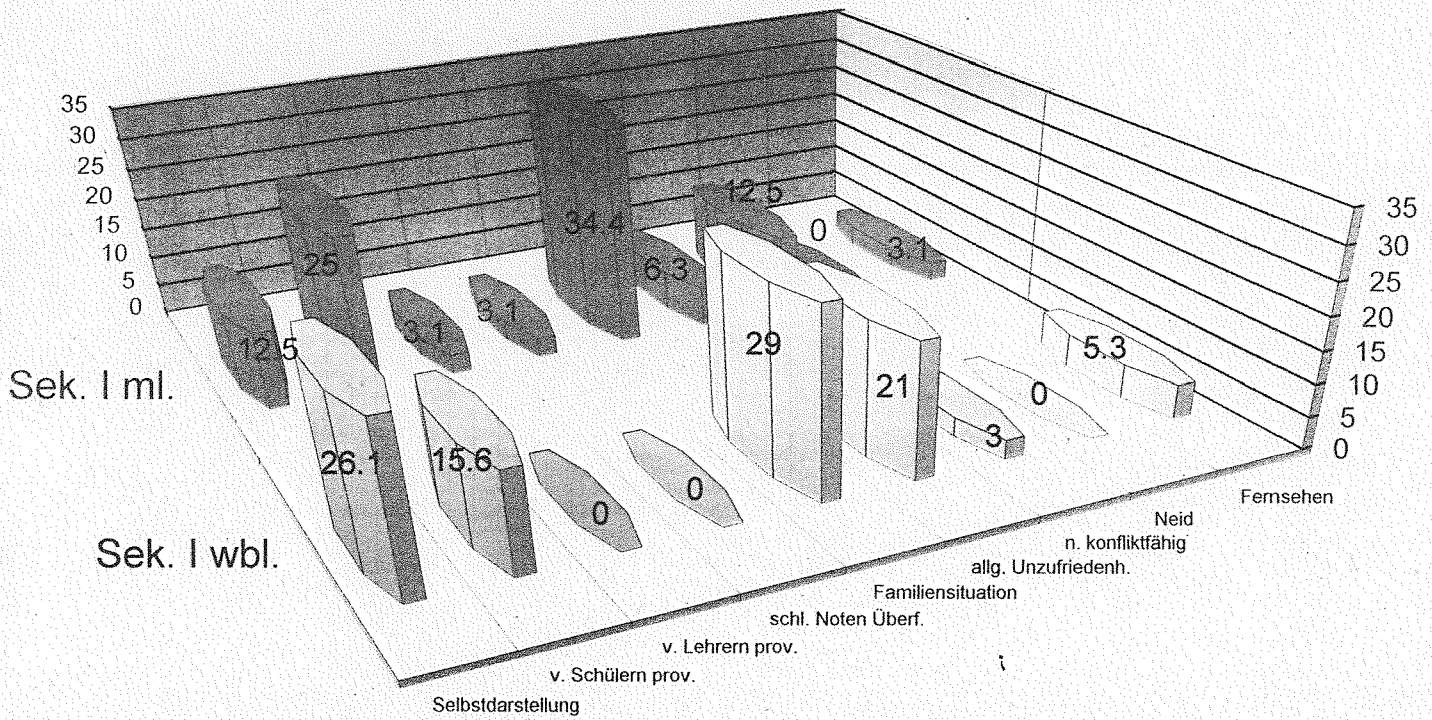
Frage 1: Persönlich verstehe ich unter Gewalt...



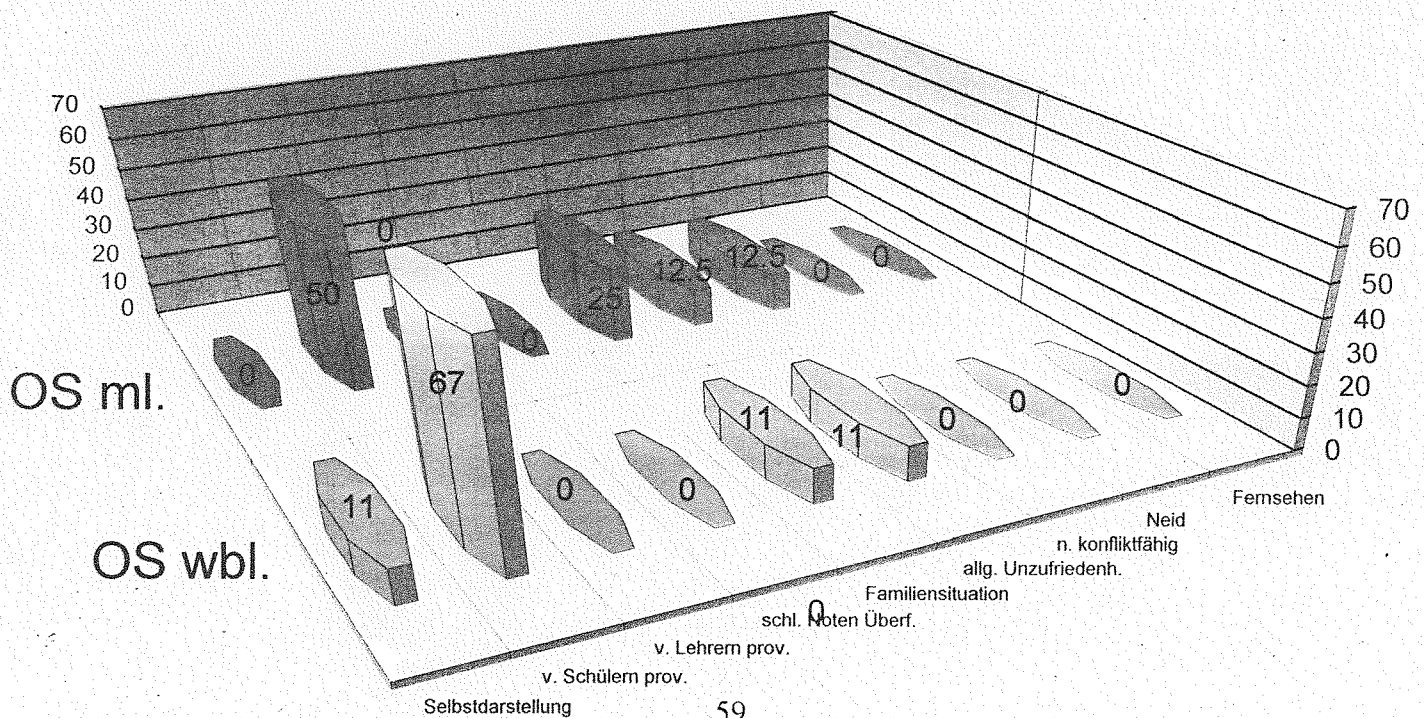
Frage 2: Wenn jemand in der Schule gewalttätig wird, dann liegt es meiner Meinung nach daran, daß...



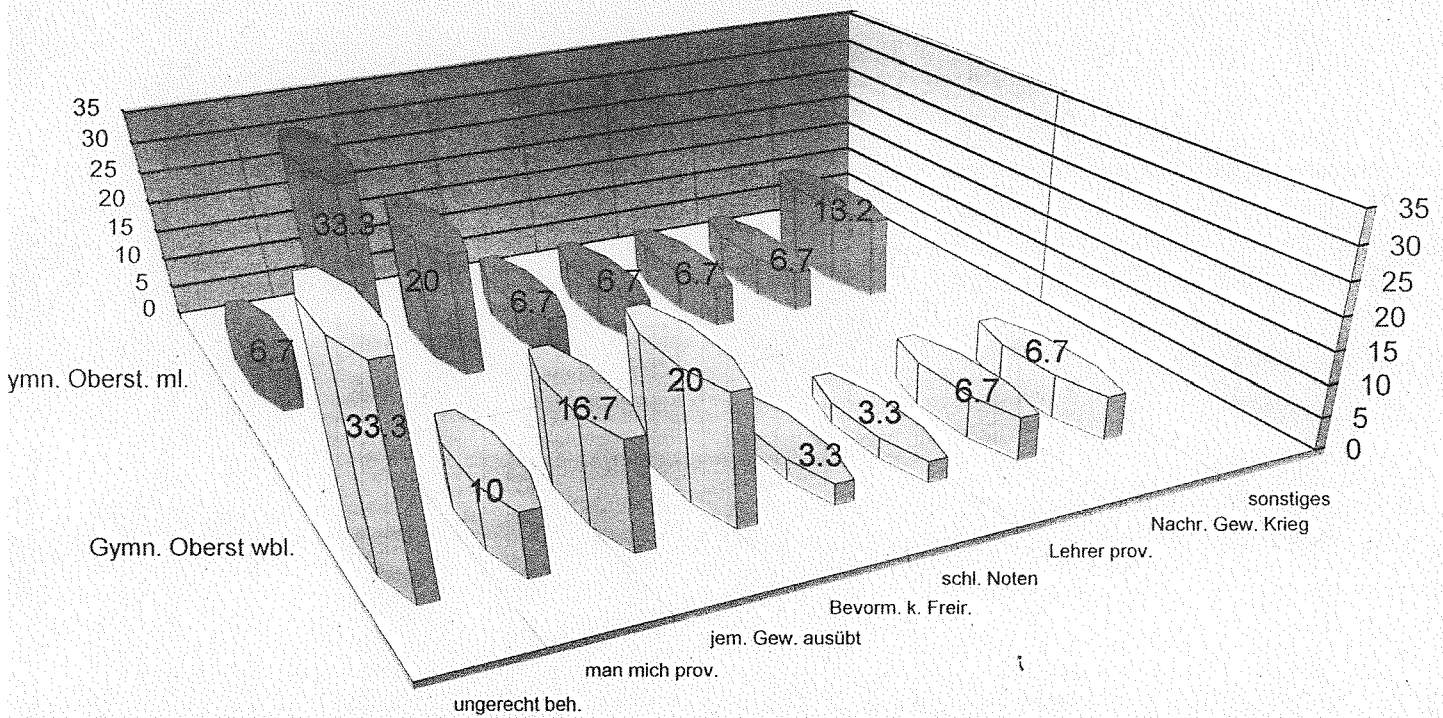
Frage 2: Wenn jemand in der Schule gewalttätig wird, dann liegt es meiner Meinung nach daran, daß...



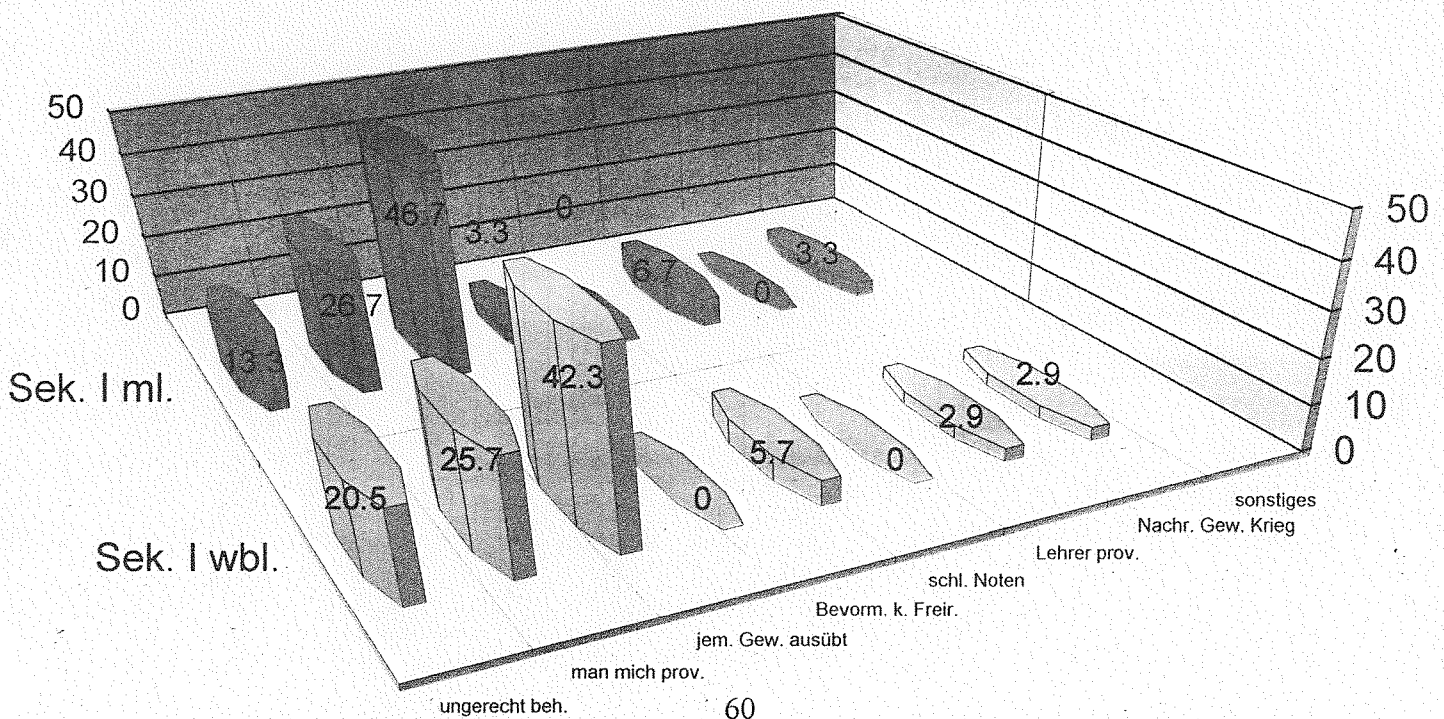
Frage 2: Wenn jemand in der Schule gewalttätig wird, dann liegt es meiner Meinung nach daran, daß...



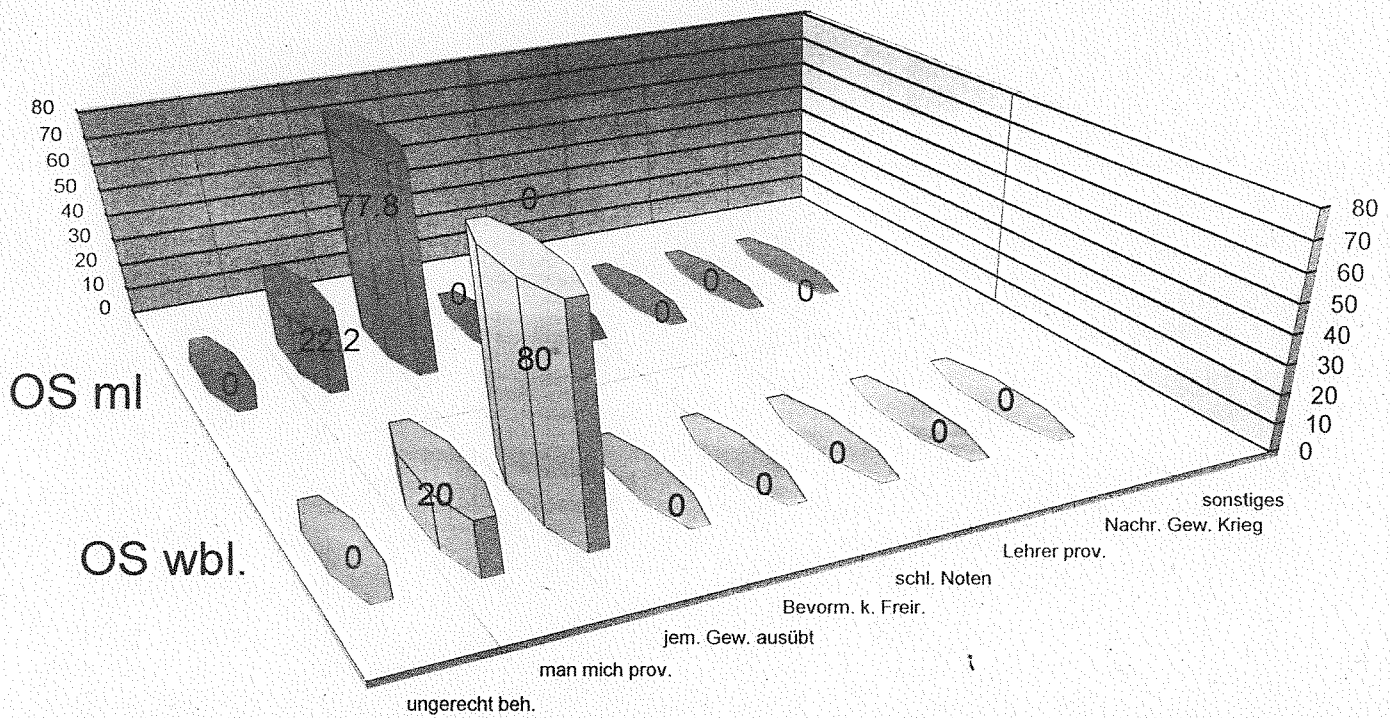
Frage 3: Ich werde wütend, ärgerlich. aggressiv, wenn...



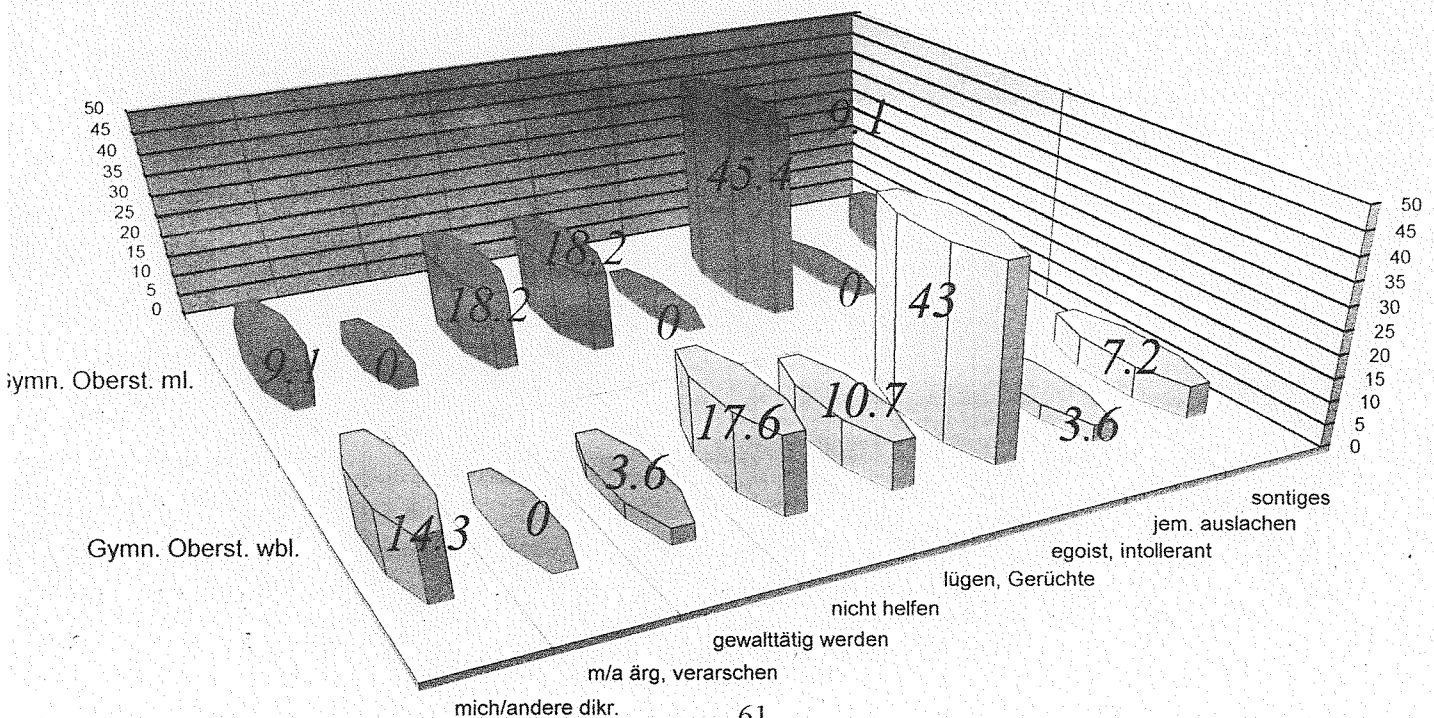
Frage 3: Ich werde wütend, ärgerlich. aggressiv, wenn...



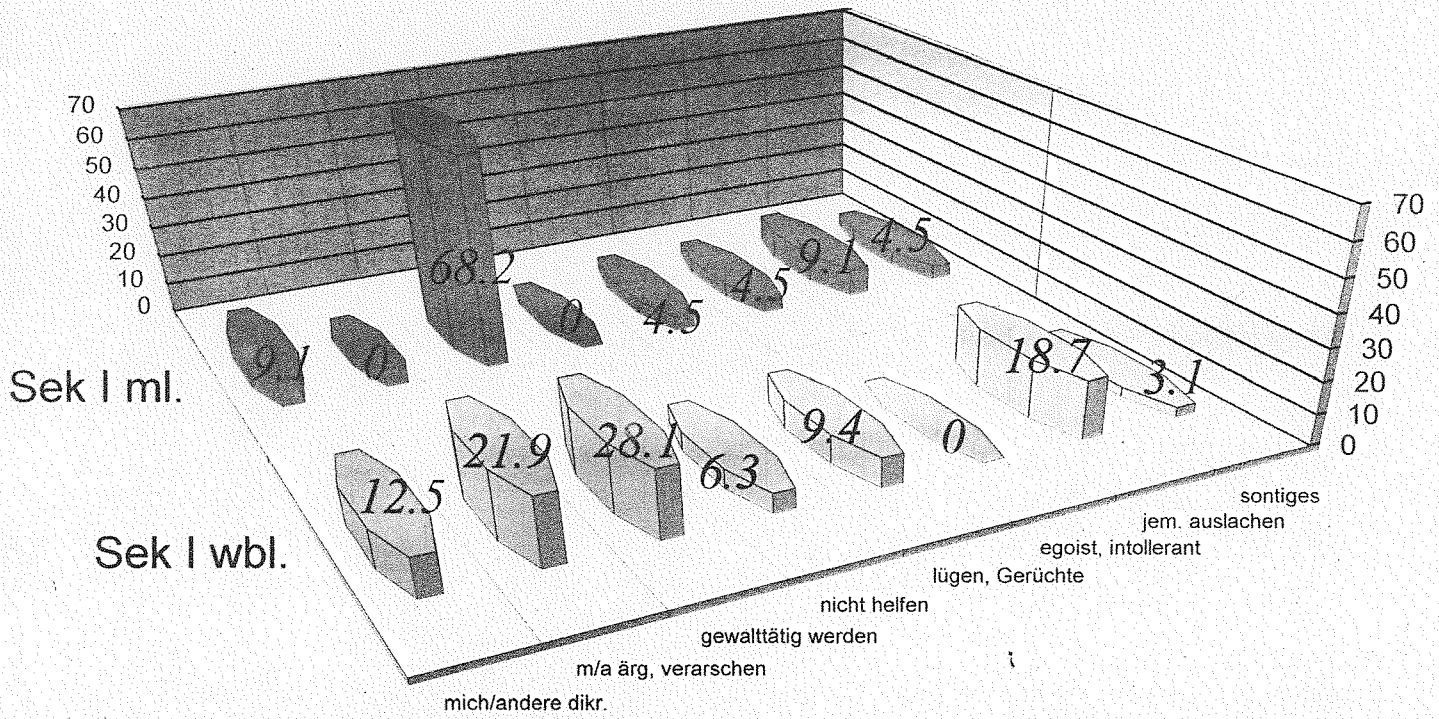
Frage 3: Ich werde wütend, ärgerlich. aggressiv, wenn...



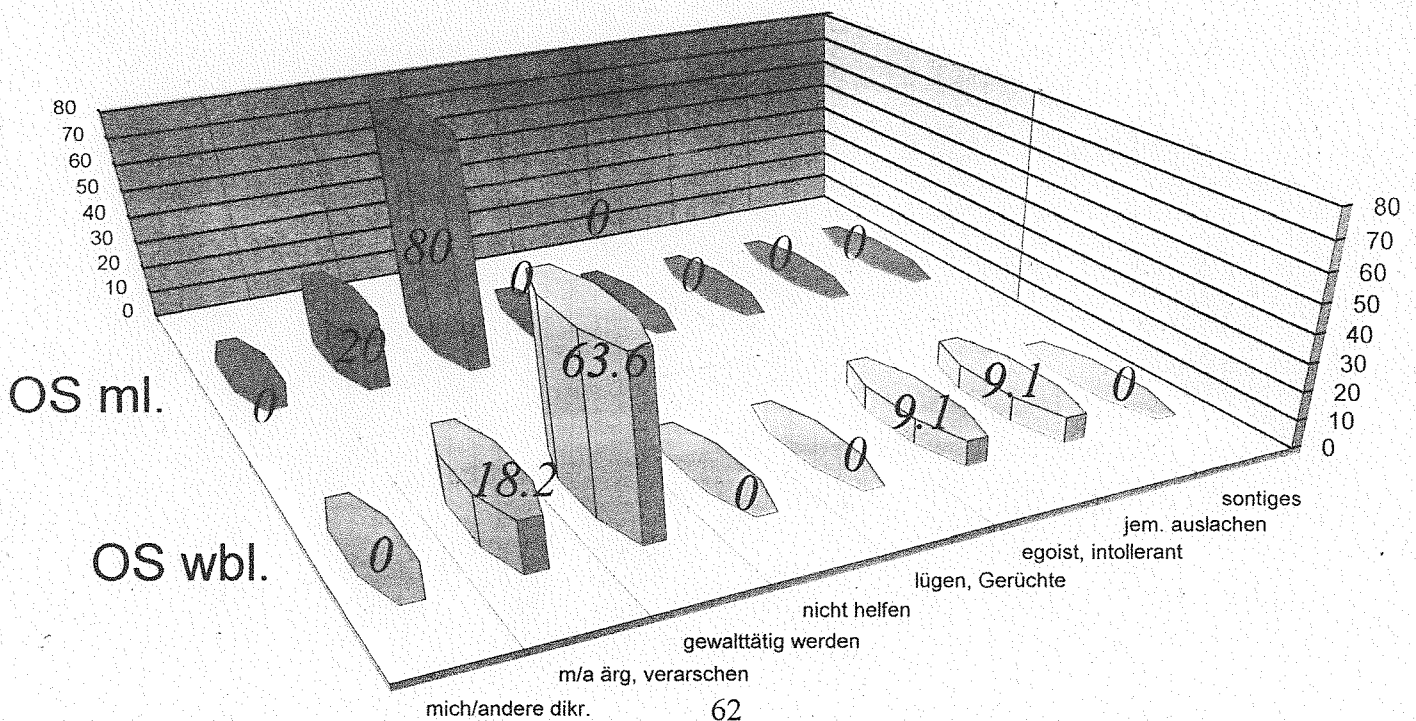
Frage 4: Ich finde es nicht gut, wenn meine Mitschüler/innen...



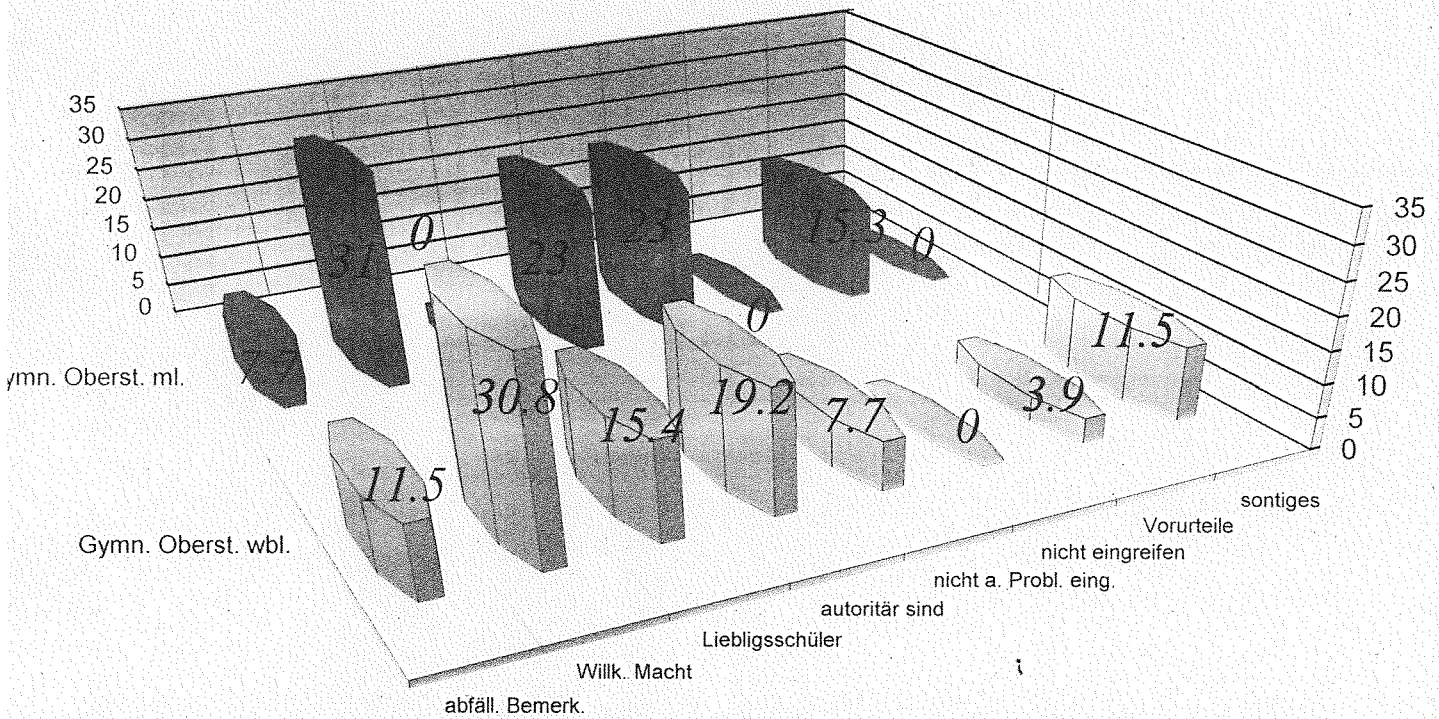
Frage 4: Ich finde es nicht gut, wenn meine Mitschüler/innen...



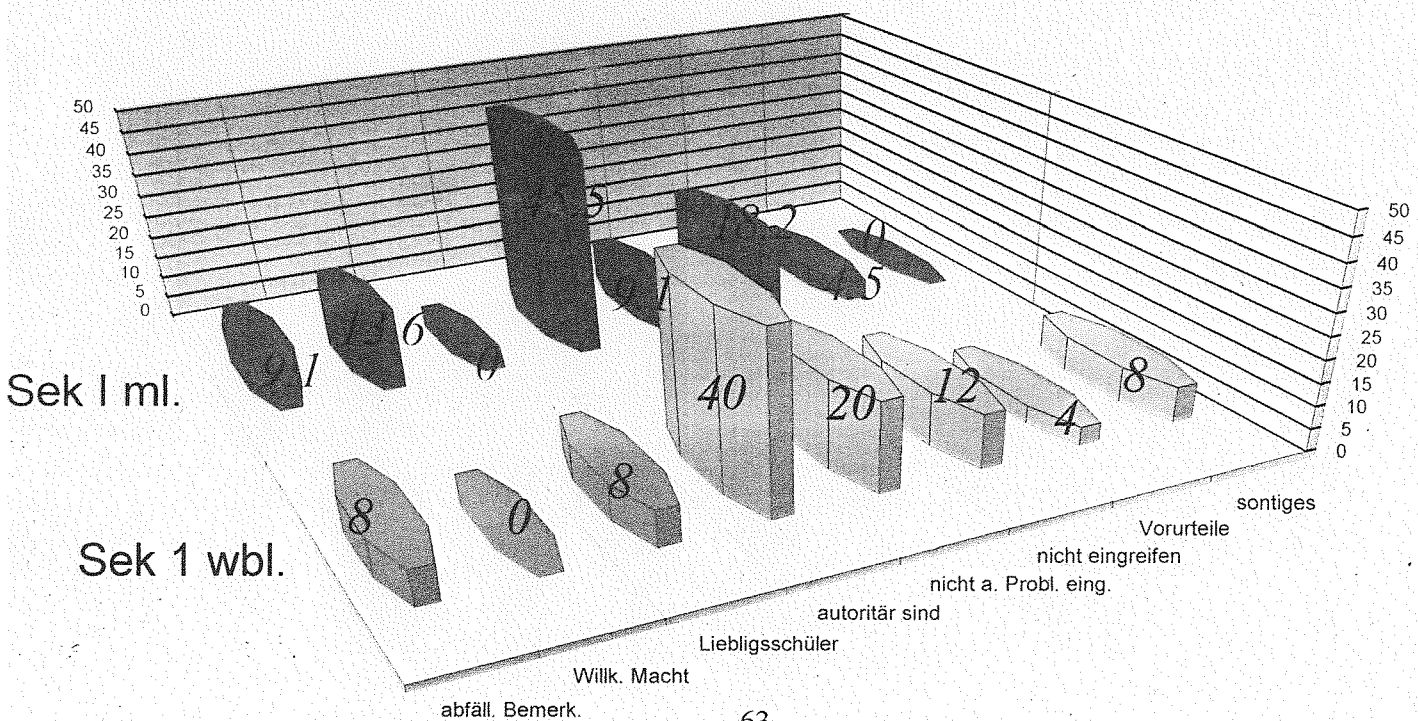
Frage 4: Ich finde es nicht gut, wenn meine Mitschüler/innen...



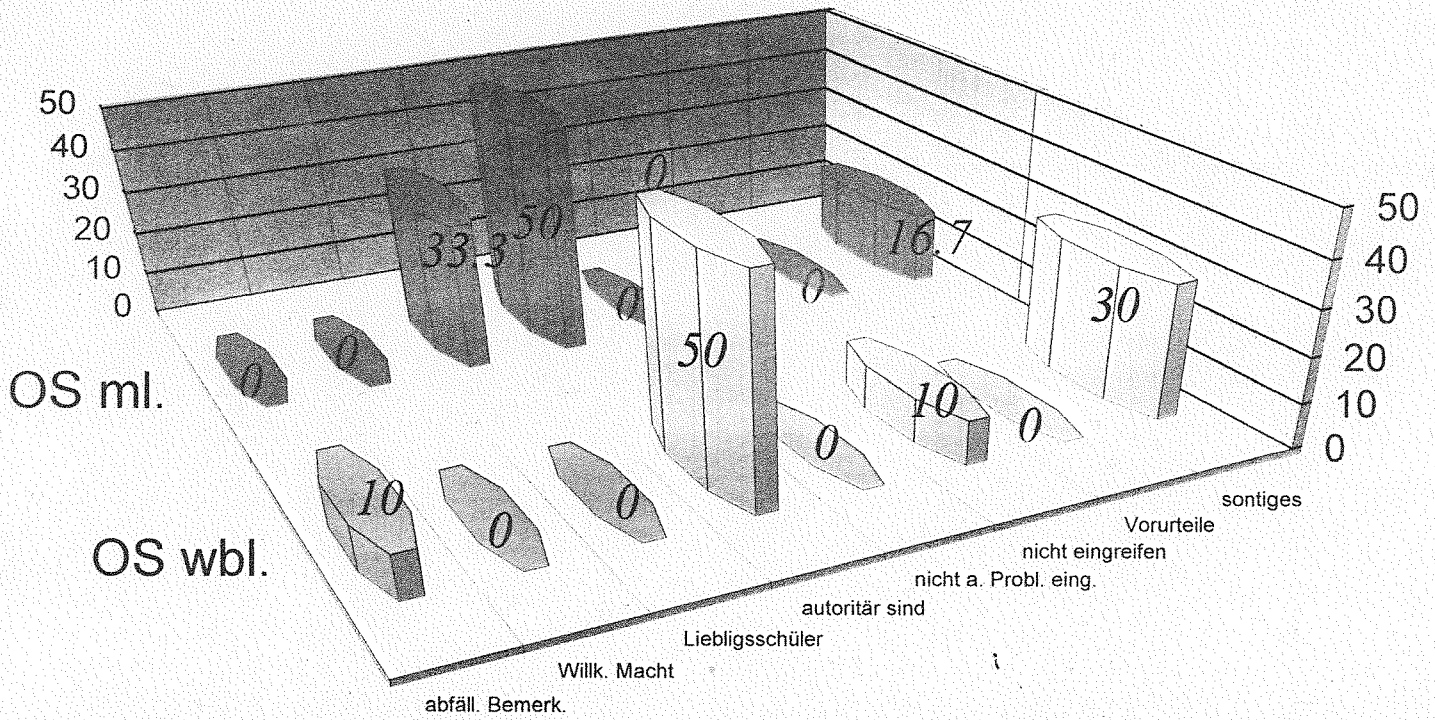
Frage 5: Ich finde es nicht gut, wenn meine Lehrer/innen ...



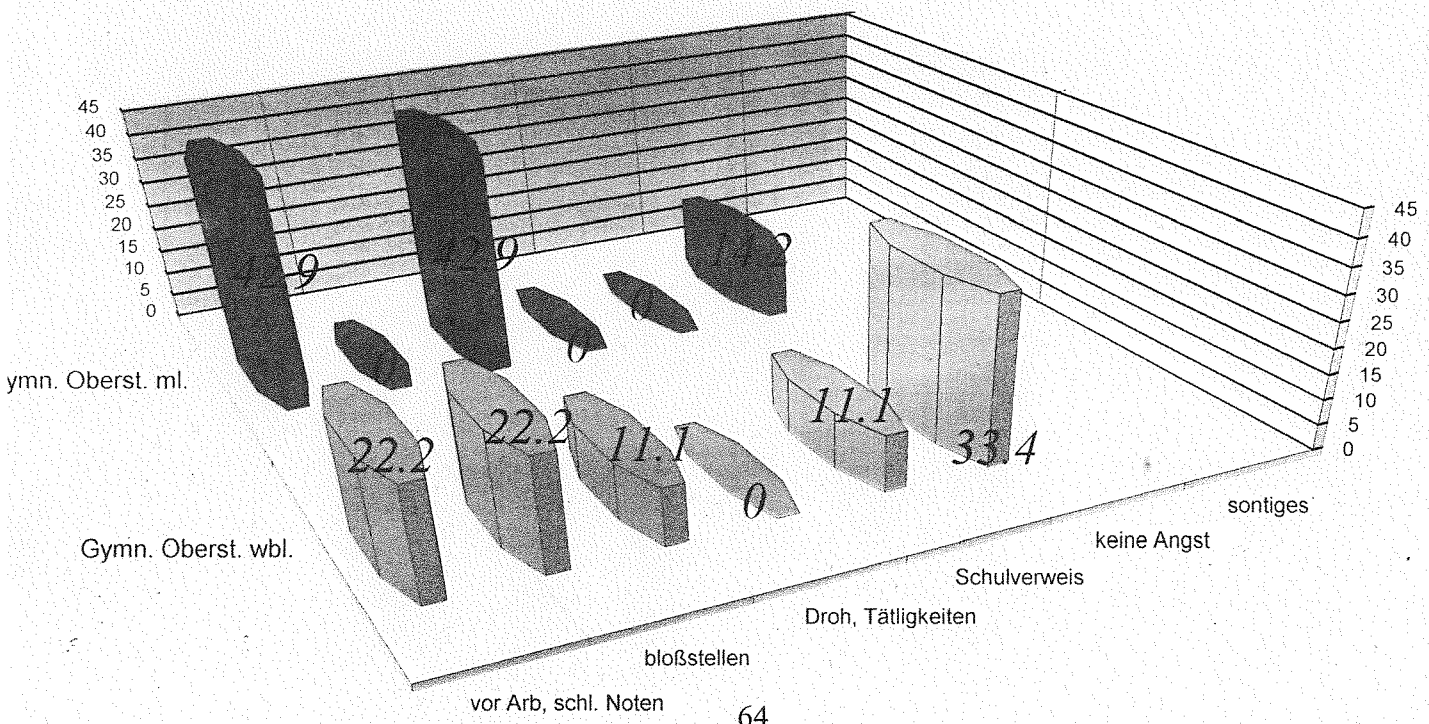
Frage 5: Ich finde es nicht gut, wenn meine Lehrer/innen ...



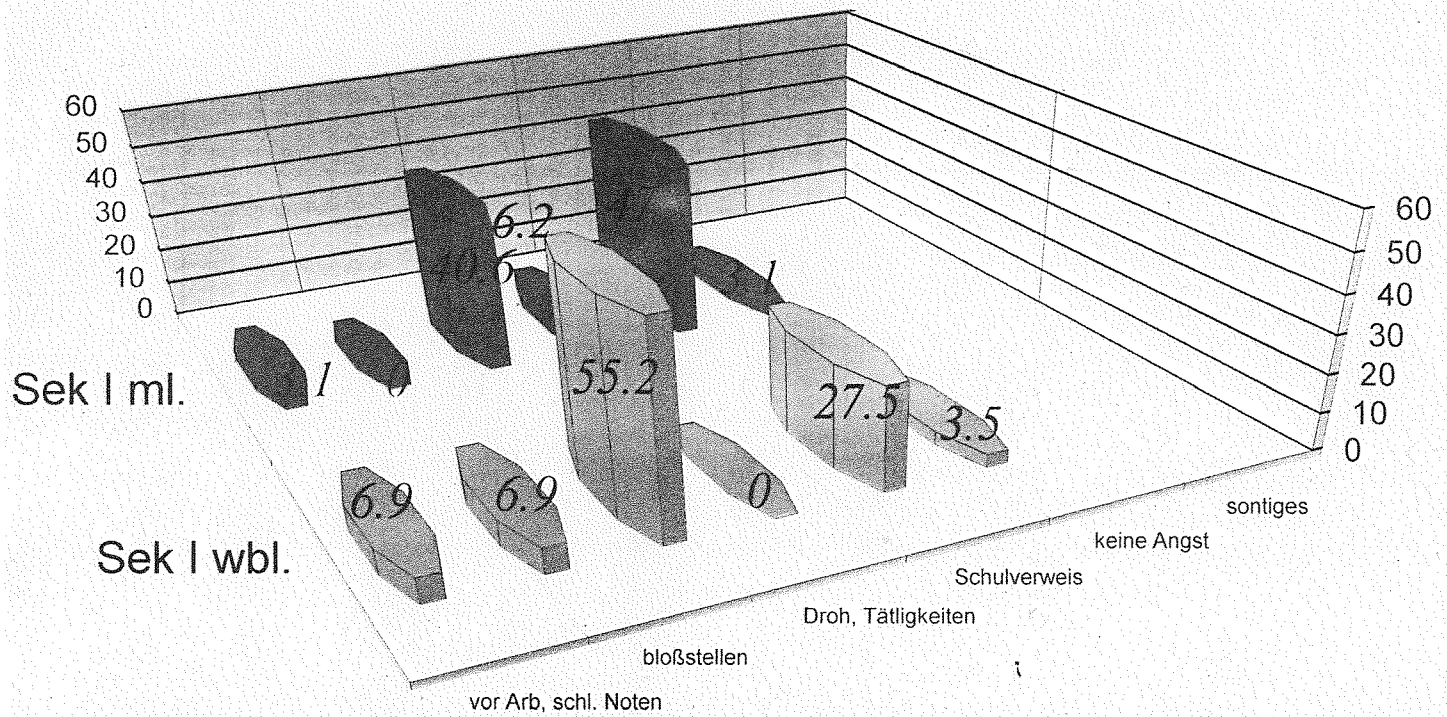
Frage 5: Ich finde es nicht gut, wenn meine Lehrer/innen ...



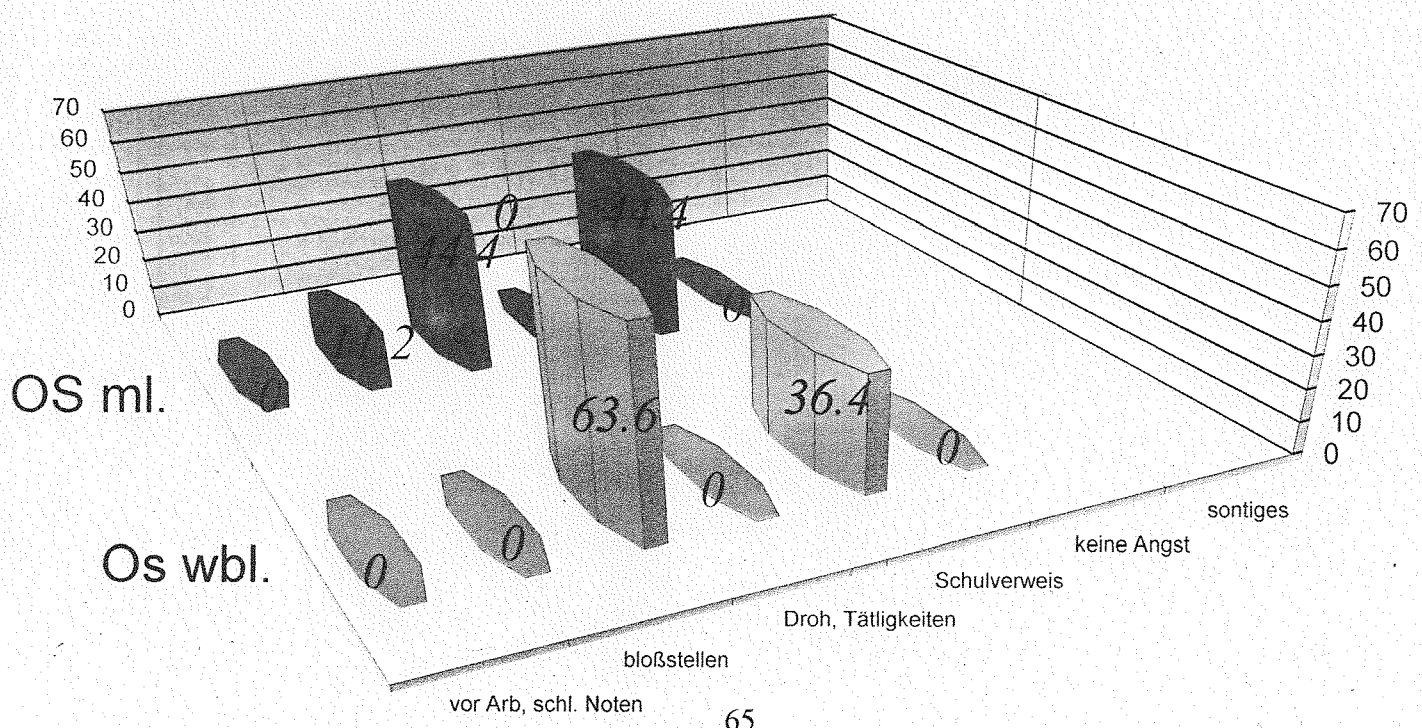
Frage 6: Ich habe Angst in der Schule, wenn...



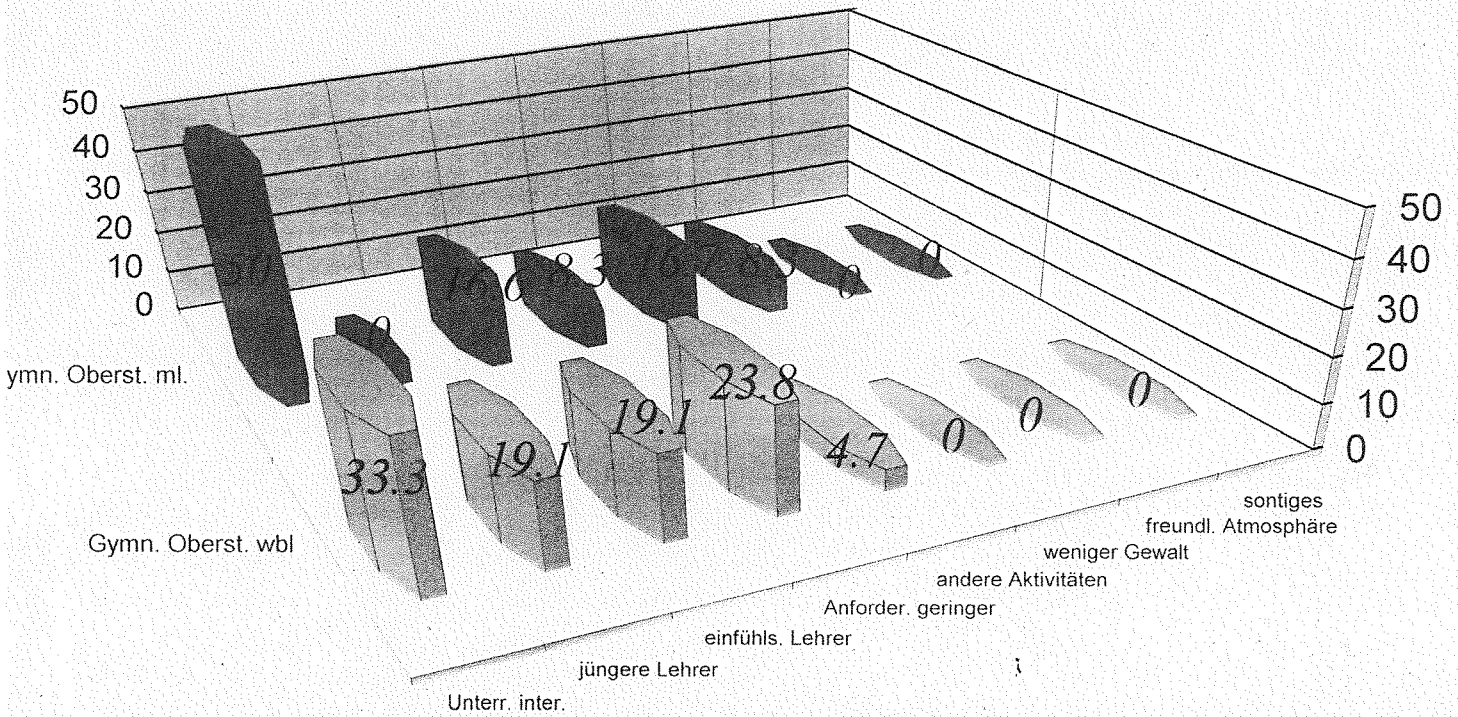
Frage 6: Ich habe Angst in der Schule, wenn...



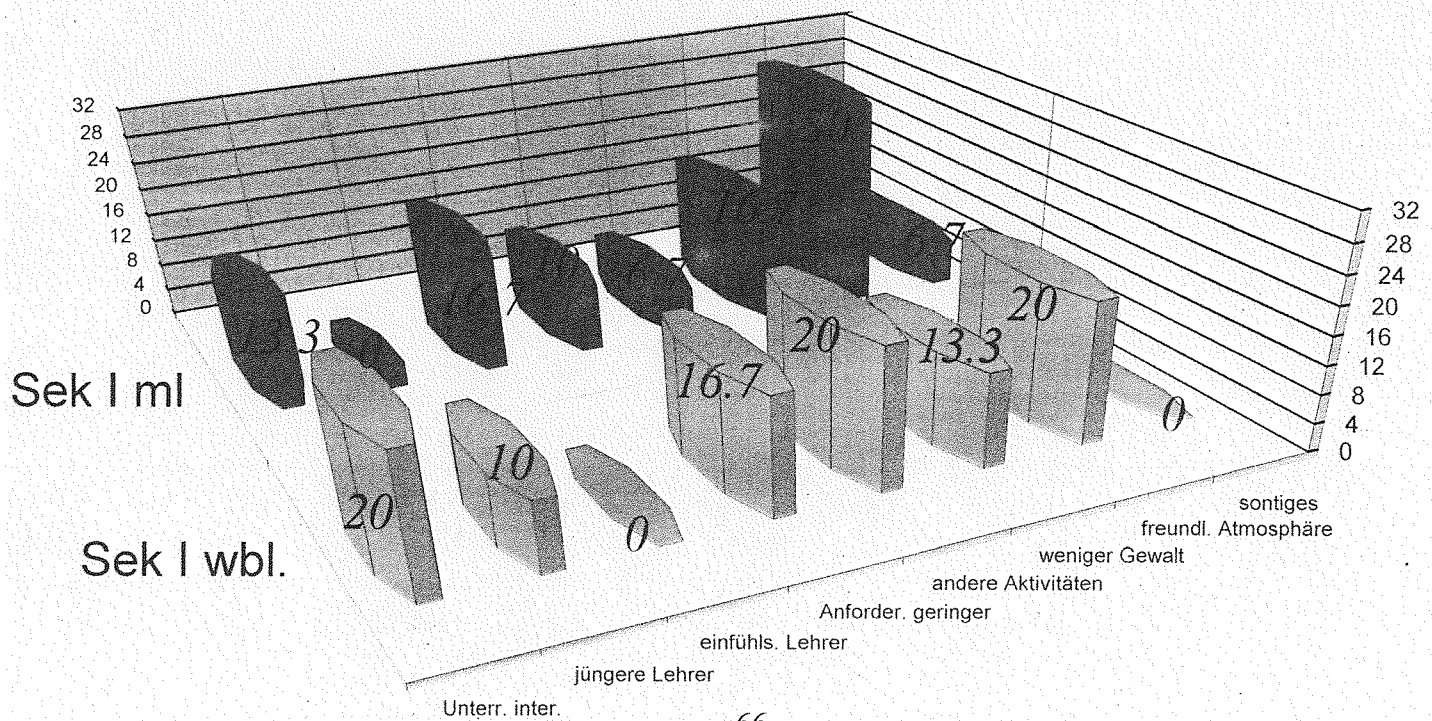
Frage 6: Ich habe Angst in der Schule, wenn...



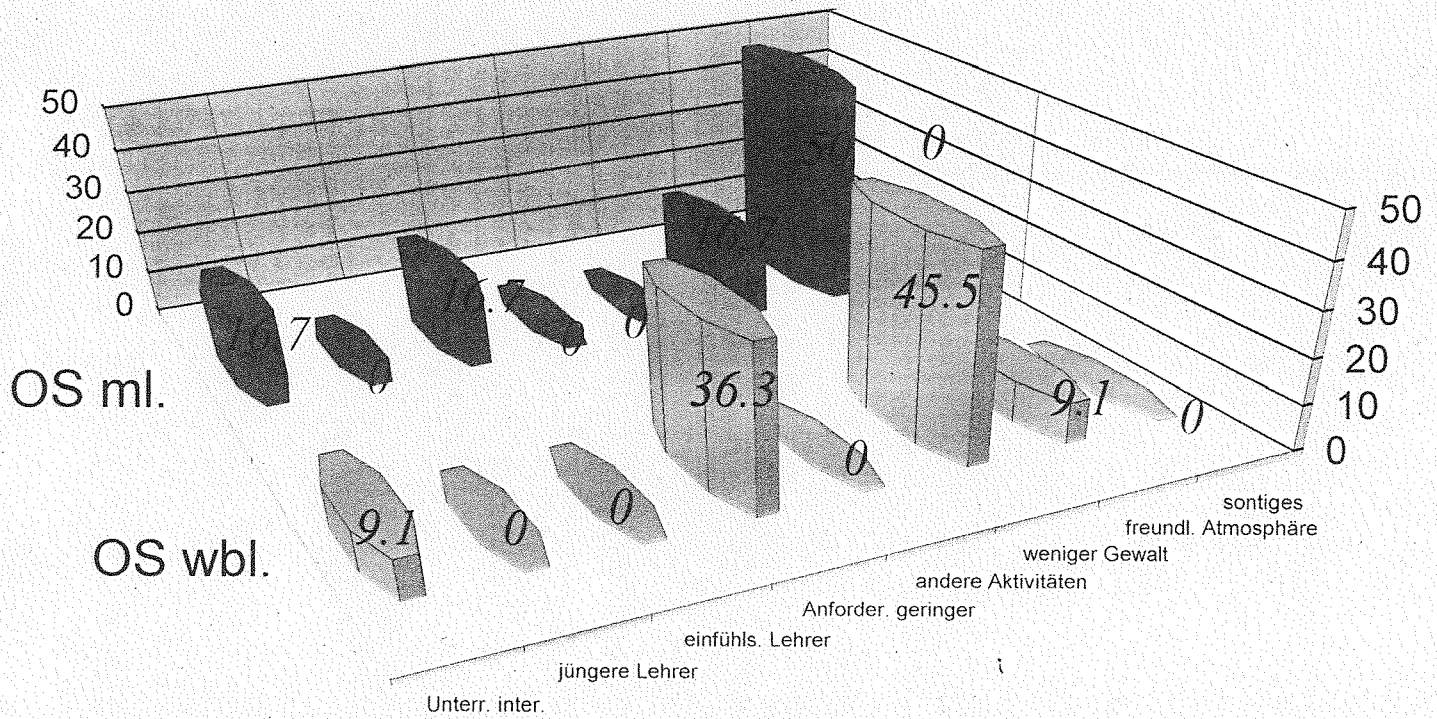
Frage 7: Ich könnte größeres Interesse an der Schule haben, wenn...



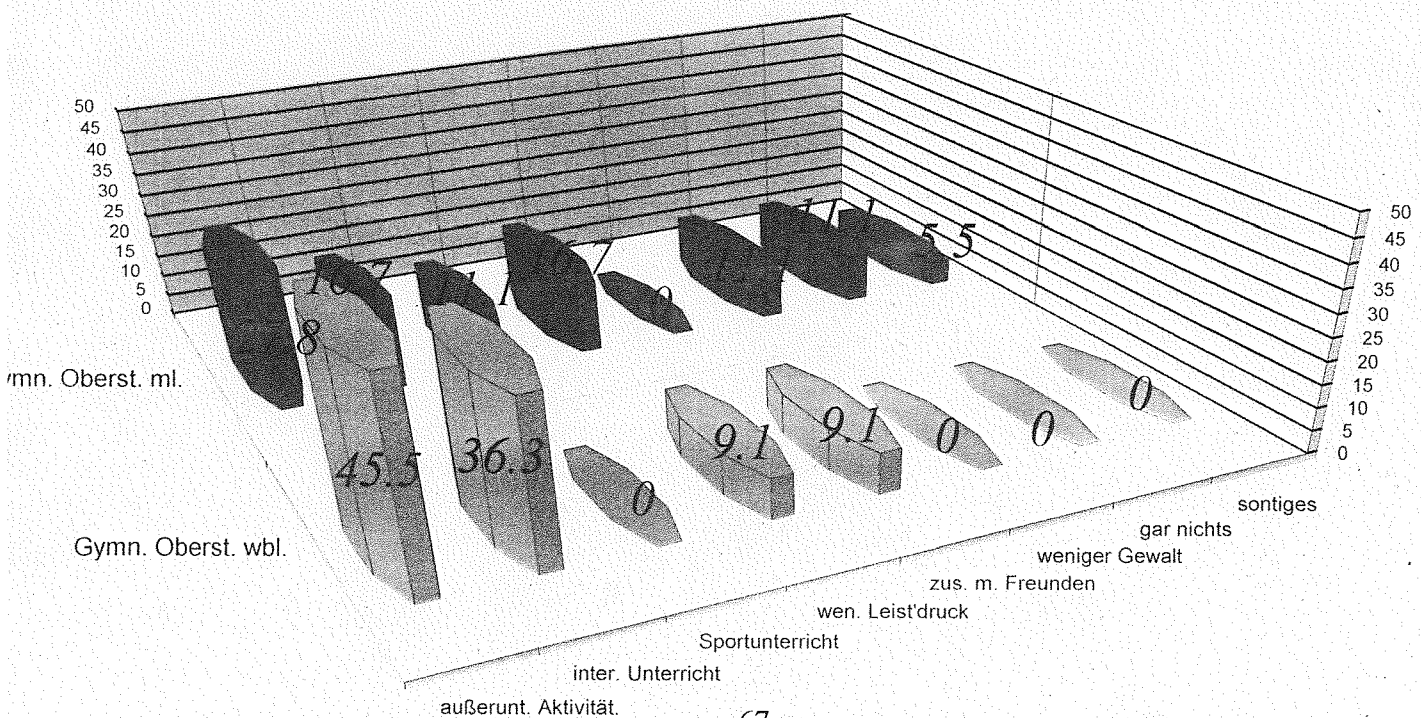
Frage 7: Ich könnte größeres Interesse an der Schule haben, wenn...



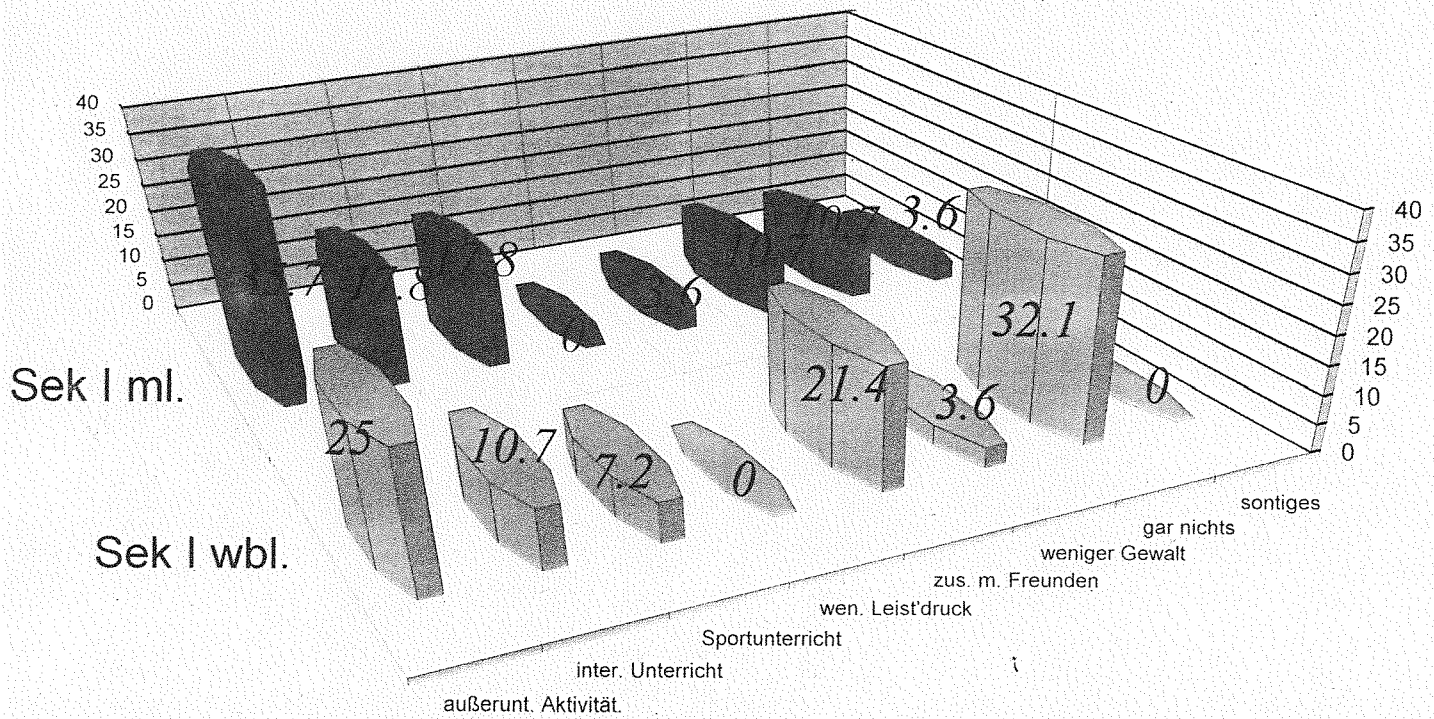
Frage 7: Ich könnte größeres Interesse an der Schule haben, wenn...



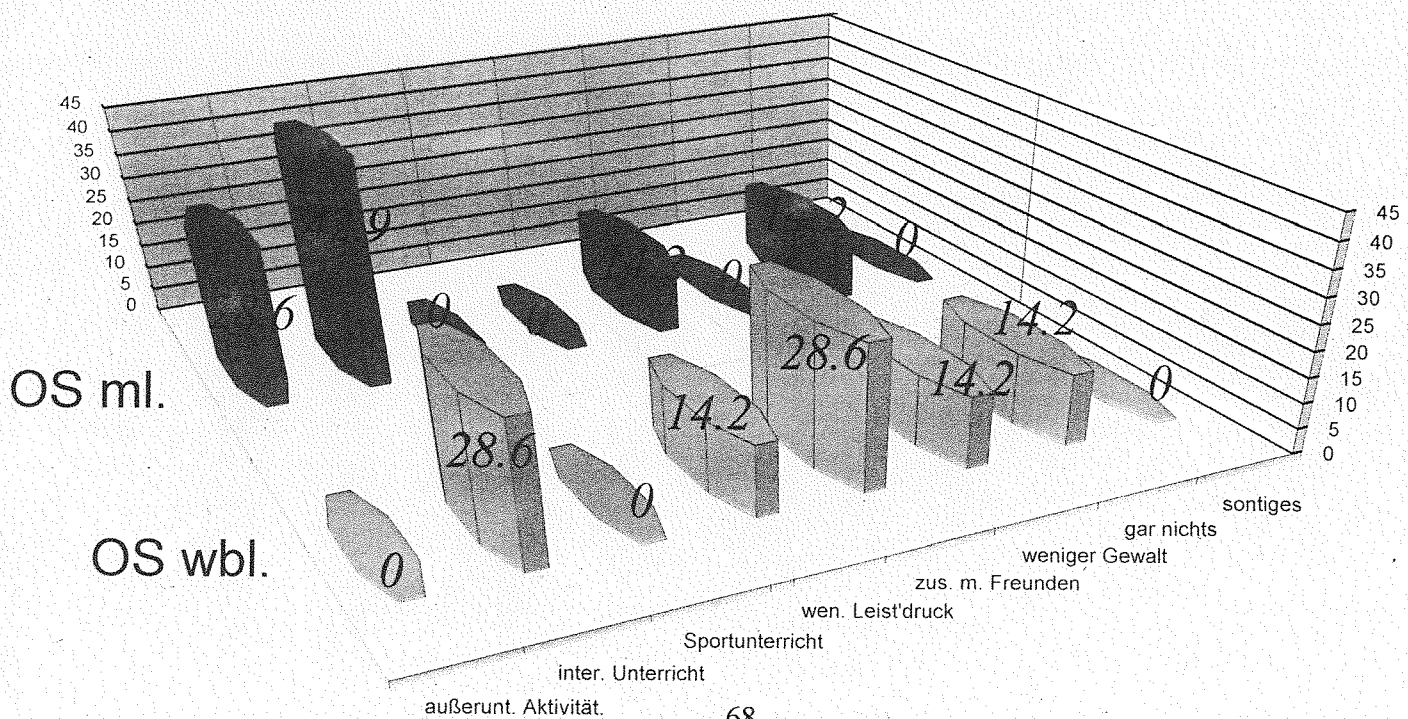
Frage 8: Mir hat in letzter Zeit in der Schule besonders Spaß gemacht...



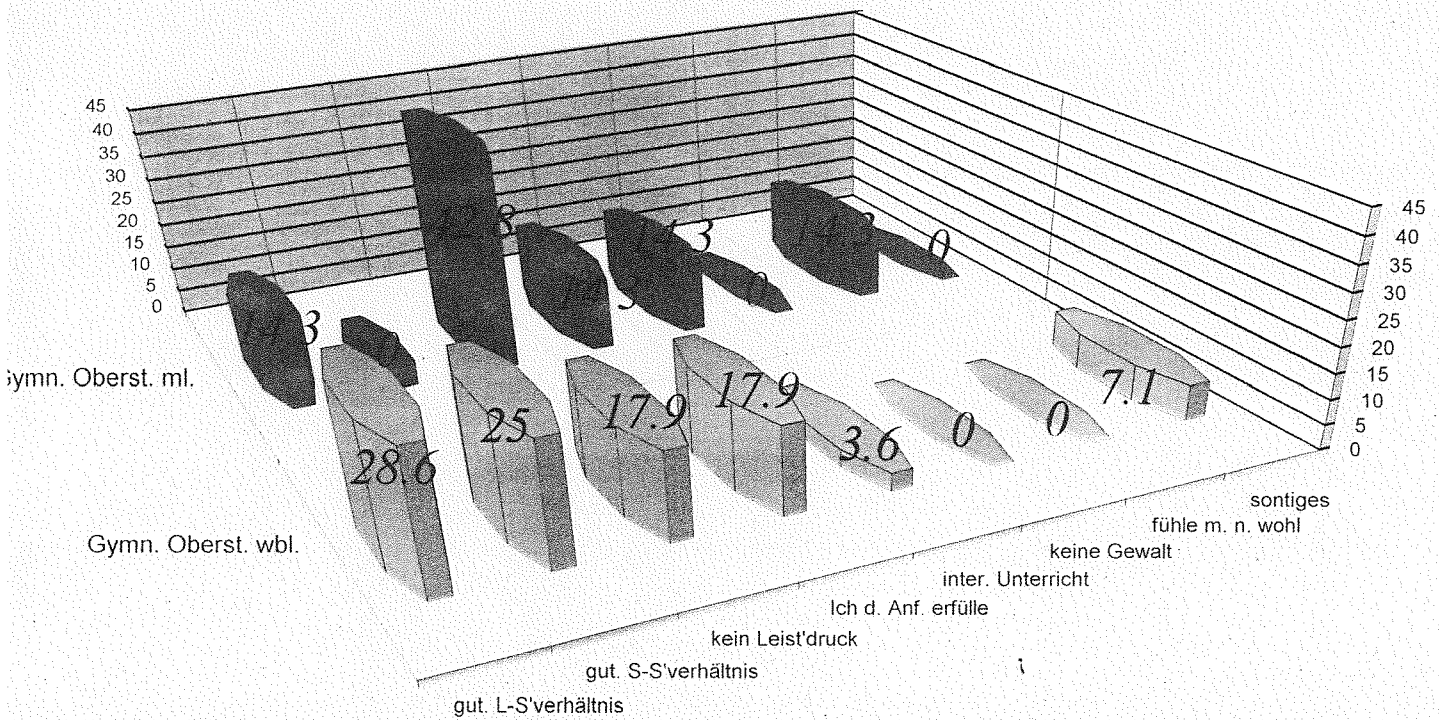
Frage 8: Mir hat in letzter Zeit in der Schule besonders Spaß gemacht...



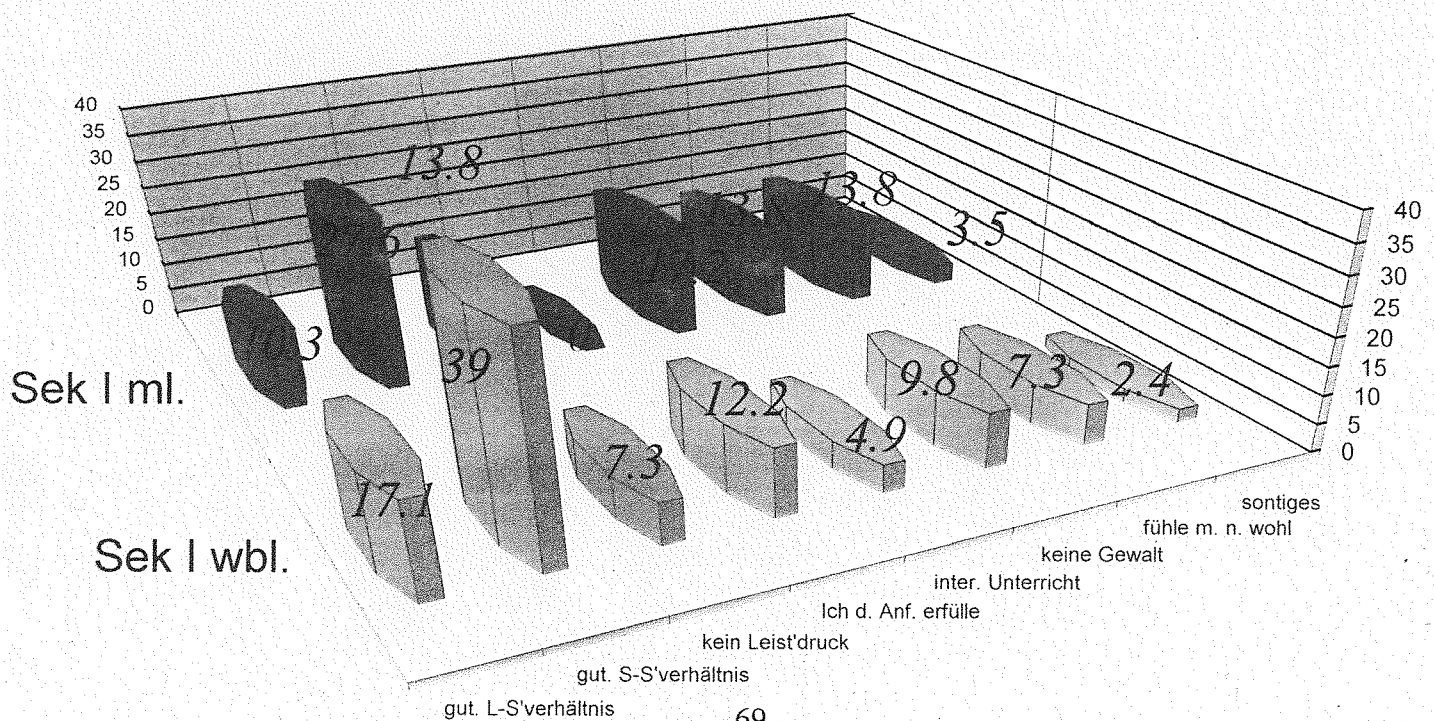
Frage 8: Mir hat in letzter Zeit in der Schule besonders Spaß gemacht...



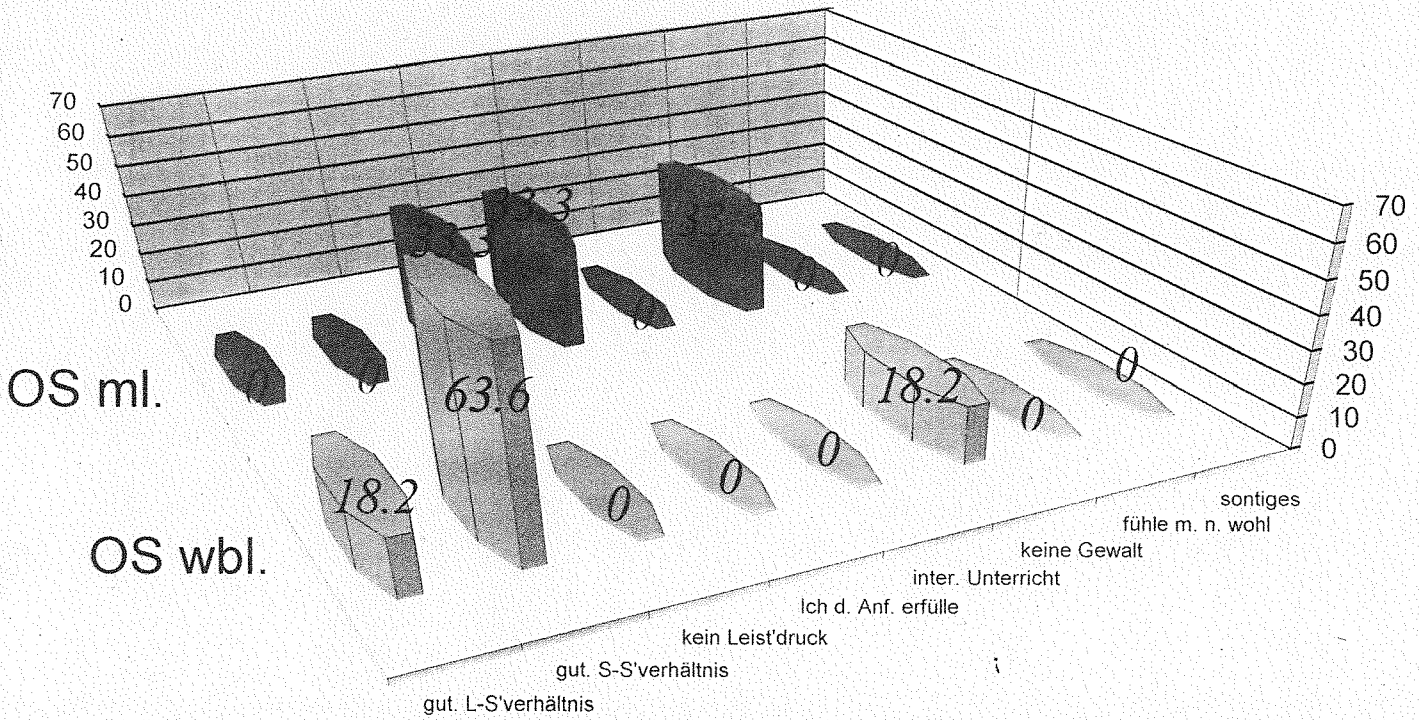
Frage 9: In der Schule fühle ich mich dann am wohlsten, wenn



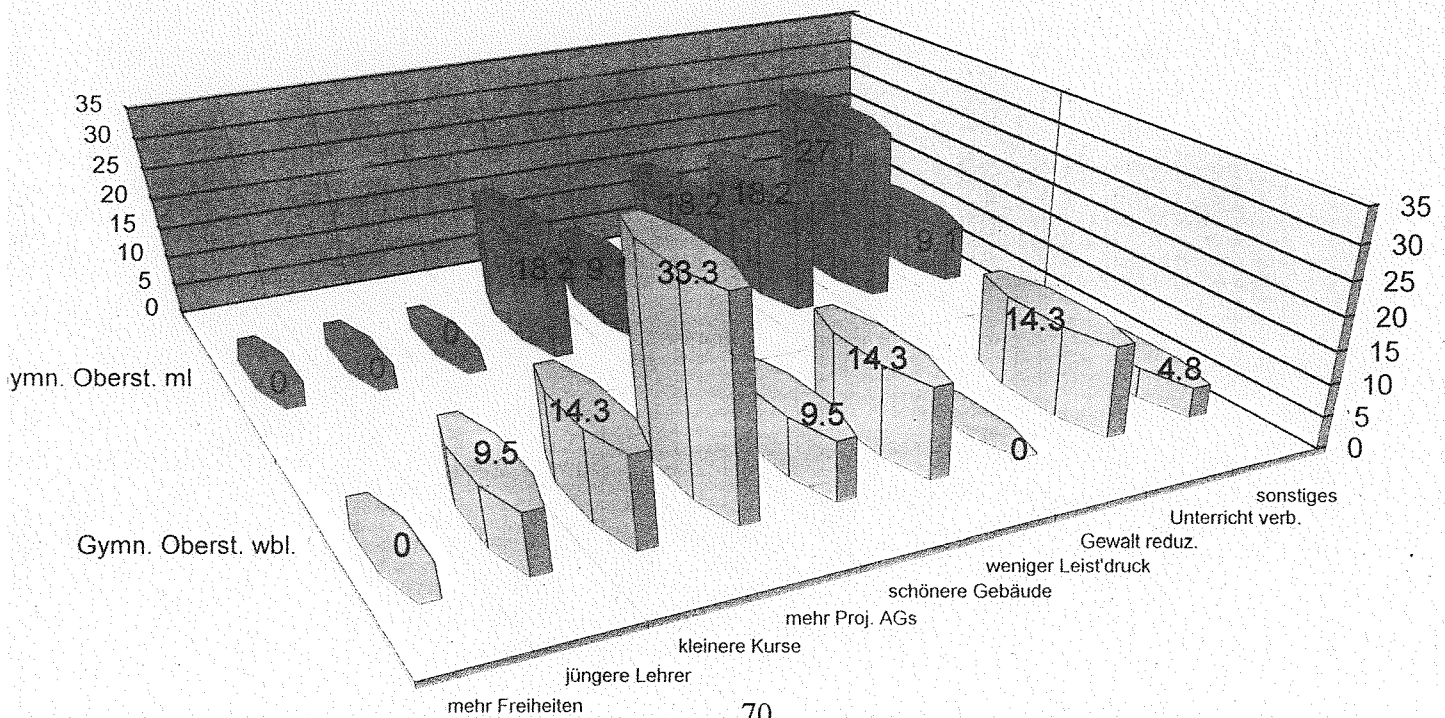
Frage 9: In der Schule fühle ich mich dann am wohlsten, wenn



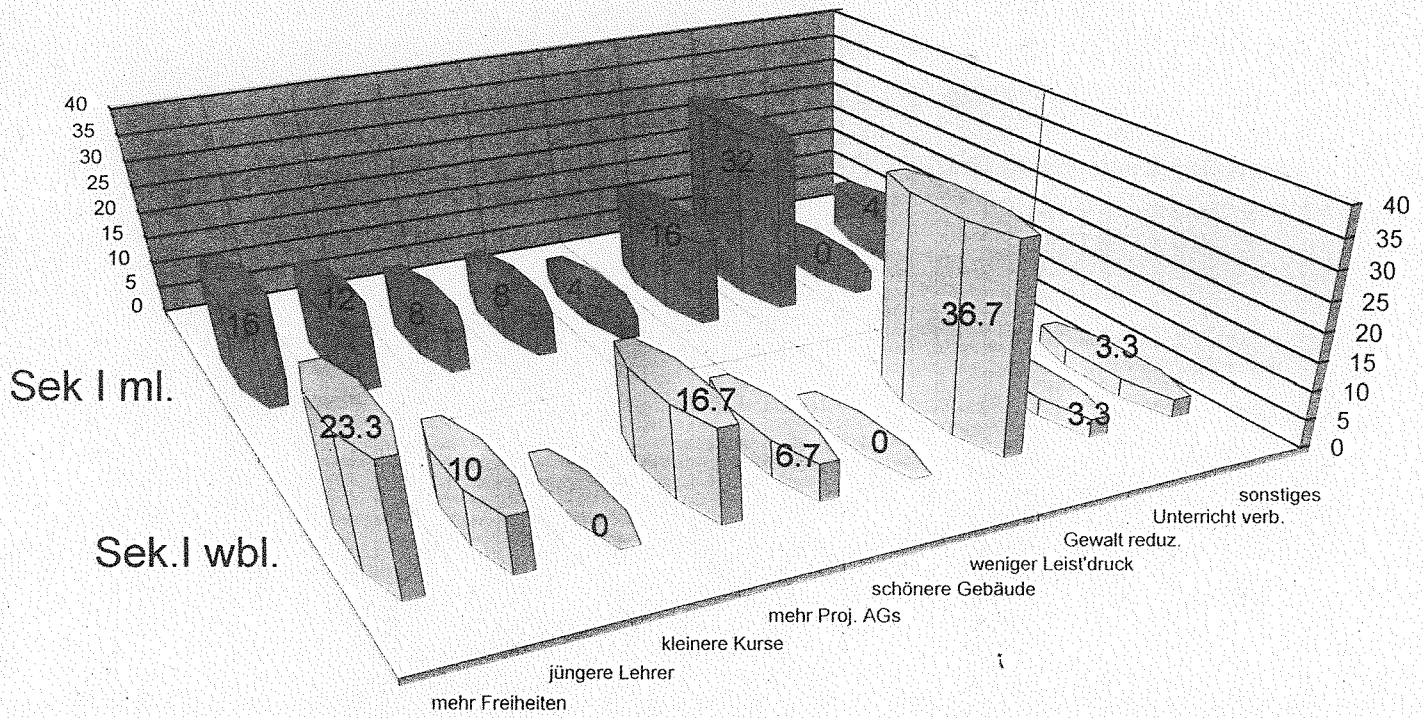
Frage 9: In der Schule fühle ich mich dann am wohlsten, wenn



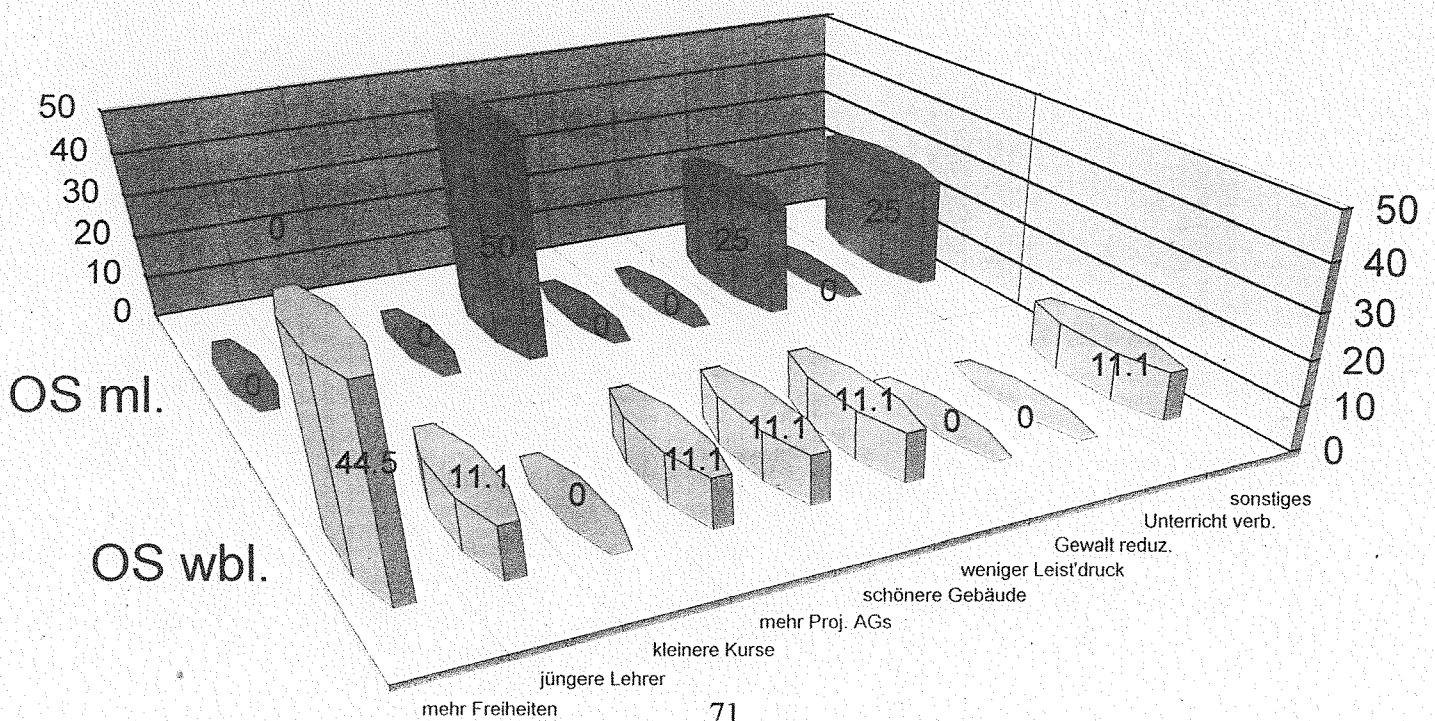
Frage 10: Wenn ich mitbestimmen könnte, dann würde ich in der Schule folgendes ändern...



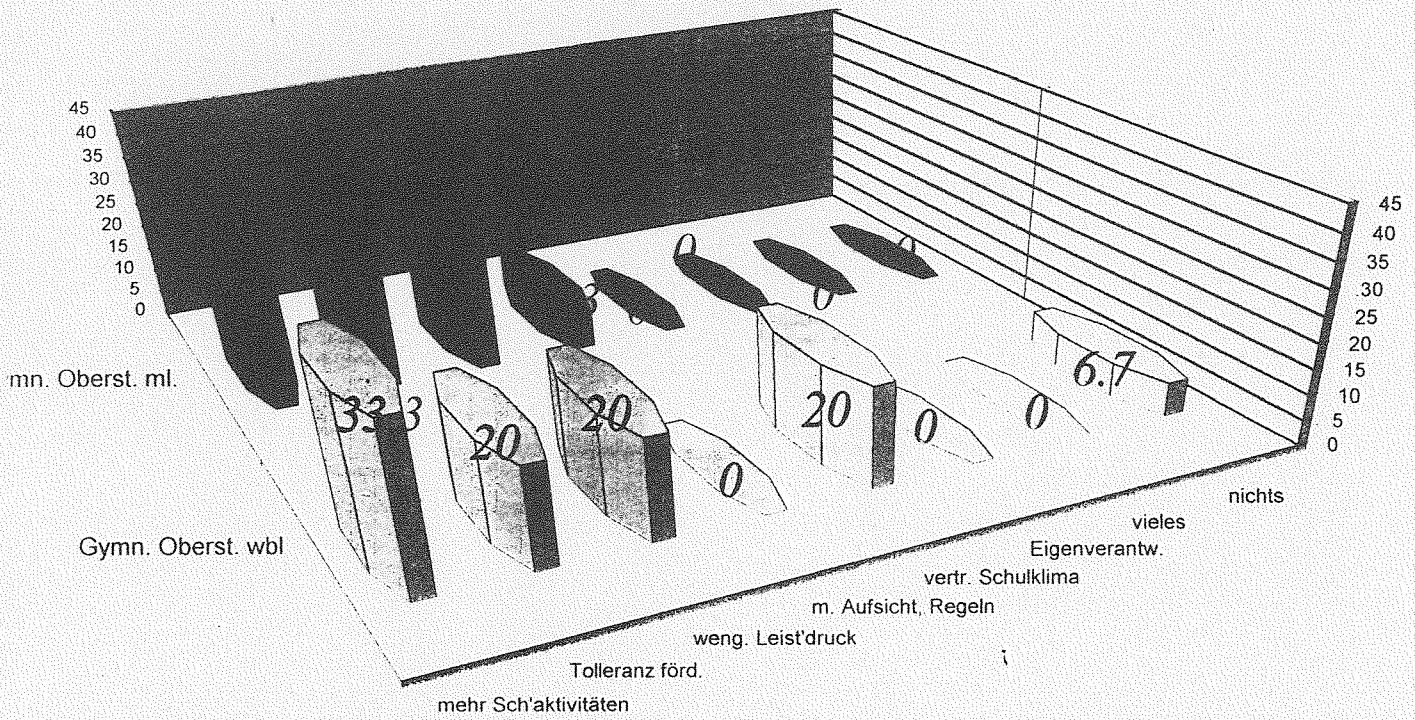
Frage10: Wenn ich mitbestimmen könnte, dann würde ich in der Schule folgendes ändern...



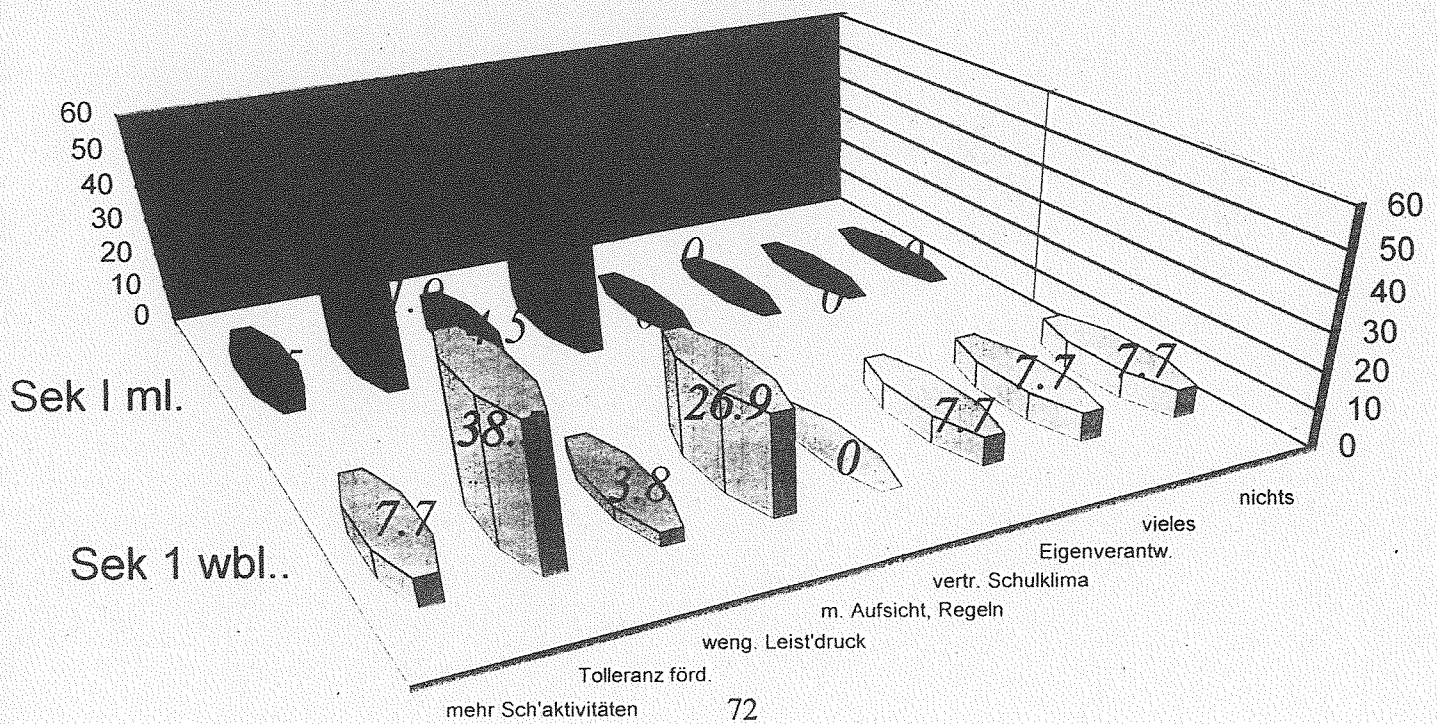
Frage10: Wenn ich mitbestimmen könnte, dann würde ich in der Schule folgendes ändern...



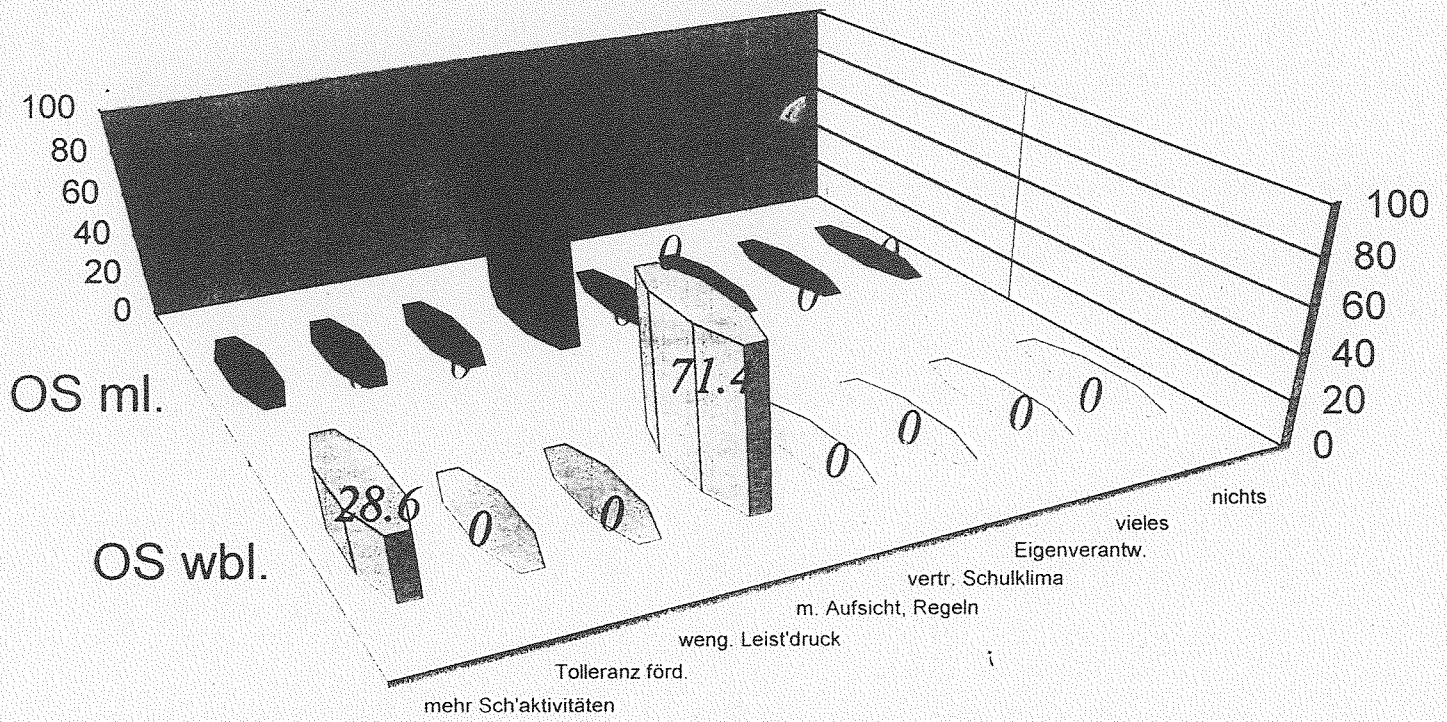
Frage 11: Was sollte deiner Meinung nach in der Schule geändert werden, damit das tägliche Miteinander gewaltfreier werden könnte ?



Frage 11: Was sollte deiner Meinung nach in der Schule geändert werden, damit das tägliche Miteinander gewaltfreier werden könnte ?



Frage 11: Was sollte deiner Meinung nach in der Schule geändert werden, damit das tägliche Miteinander gewaltfreier werden könnte ?



IV.1.4 Beschreibung und Interpretation der Daten

Frage 1: Persönlich verstehe ich unter Gewalt ...

Die Begegnung mit Gewalt erleben die SchülerInnen in der Schule zunächst überwiegend in Form der körperlichen Beeinträchtigung, die sicherlich ihren Höhepunkt in der Pubertät (Sek.I) hat. Auch empfinden die Jungen der OS die physische Bedrohung viel stärker als die Mädchen. Auffällig ist der hohe Wert der physischen Gewalt bei den Mädchen mit 69,7 % in der Sek.I. Mit zunehmendem Alter werden andere Formen der Gewalt registriert. Die Beeinträchtigung der SchülerInnen durch psychische Gewalt nimmt zu (GyO 37,9 % wbl; 26,3 % ml). Würde man den Wert der allgemeinen Unterdrückung zu dem der psychischen Gewalt hinzuzählen, ergeben sich bei den Mädchen 62,2 %, bei den Jungen 63,1 %!

Frage 2: Wenn jemand in der Schule gewalttätig wird, dann liegt es meiner Meinung nach daran, daß ...

Die Gründe, daß jemand in der Schule gewalttätig wird, werden von allen SchülerInnen in den drei Schulstufen breit gefächert gesehen. In der GyO können zwei Hauptursachen, die Familiensituation (26,3 %; 28 %) und eine allgemeine Unzufriedenheit (16 %; 20 %) festgestellt werden. Ebenfalls in der Sek.I wird die Familiensituation besonders hervorgehoben (29 %; 34,4 %). Die allgemeine Unzufriedenheit wird ebenfalls (20%; 6,3%) relativ oft erwähnt.

Typisch erscheint mir der Grund „von LehrerInnen provoziert“ für die Oberstufe zu sein (13,2 %; 8%). Dieser Indikator spielt in der Sek.I und der OS keine bzw. nur eine geringe Rolle. Die Schülerprovokation hingegen nimmt mit abnehmendem Alter zu. In der Sek. I fühlen sich 15,6 % der Mädchen und 25 % der Jungen von ihren MitschülerInnen provoziert. In der OS spielt die gegenseitige Provokation eine dominierende Rolle (67 %; 50 %).

Die von Erwachsenen Seite häufig geäußerte Behauptung, daß das Fernsehen gewaltauslösend wirke, wird durchgängig von allen SchülerInnen nicht bestätigt. Nur

von 5 % der Mädchen und 3,1 % der Jungen in der Sek. I wird das Fernsehen als Grund genannt. In der GyO und der OS ist diese Ursache überhaupt nicht benannt worden.

In der Sek. spielt die Selbstdarstellung in Form gewalttätigen Verhaltens eine größere Rolle als in der OS; (26,1 %; 12,5 %) zu (11 %; 0 %). In der GyO wird die 'Selbstdarstellung' ebenfalls relativ hoch eingestuft (7,9 %; 20 %).

In der Grundtendenz läßt sich feststellen, daß mit zunehmendem Alter differenzierter reflektiert wird.

Frage 3: Ich werde wütend, ärgerlich, aggressiv, wenn ...

Diese Frage zielt direkt auf die eigene Person des/der SchülerIn. In allen drei Altersstufen wird der Indikator 'jemand übt Gewalt aus' als auslösende Ursache für den eigenen Gefühlszustand und somit möglicherweise eigener Gewaltbereitschaft hervorgehoben. In der Sek.I (42,3 %; 46,7 %) und in der OS (80 %; 77,8 %) ist er dominant. 'Ungerecht behandelt werden' wird in der OS nicht genannt, in der Sek. I (20,5 % 13,3 %) steht er an dritter Stelle, während in der GyO 33,3 % der Mädchen und 6,7 % der Jungen dies erfahren bzw. empfinden. Ebenfalls bei den Mädchen der GyO fällt auf, daß 'Bevormundung; keine Freiräume' mit 20 % ein gewichtiger Grund für ihre Unzufriedenheit sein kann. Nimmt man die Indikatoren 'ungerecht behandelt' und 'Bevormundung; keinen Freiraum' zusammen, so kommt man auf 53,3 % der Antworten 'unzufriedener' Mädchen der GyO.

Frage 4: Ich finde es nicht gut, wenn meine Mitschüler/Innen ...

Diese Frage ist eigentlich in Frage 3 ebenfalls enthalten. Sie spezifiziert sich allerdings hier auf den/die Mitschüler/In. Die Gewalttätigkeit der anderen ist der Hauptgrund in der OS (63,6 %; 80 %); ebenfalls in der Sek.I (28,1 %; 68,2 %). Die SchülerInnen der GyO betrachten das egoistische, intolerante Verhalten (43 %; 45,4 %) als nicht akzeptabel. Einher damit geht der mit 17,6 % bzw. 18,2 % an zweiter Stelle genannte Grund des Nicht-Helfens. Dies ist typisch für die Oberstufe, gekennzeichnet durch Qualifikation und Auslese oder anders ausgedrückt durch Konkurrenz und Abgrenzung, Kriterien also, die das individuelle Schülerverhalten maßgeblich bestimmen.

Frage 5: Ich finde es nicht gut, wenn meine LehrerInnen ...

Diese Frage wird ebenfalls von Frage 3 umfaßt, verdeutlicht aber den Sektor 'LehrerInnen' als Ursache der Unzufriedenheit der SchülerInnen.

Als deckungsgleiche Antworten zu der in Frage 3 hervorgehobenen 'Bevormundung; kein Freiraum' werden in der GyO die Indikatoren 'Willkür; Macht' (30,8 %; 31 %) und 'autoritär' (19,2 %; 23 %) genannt. Hinzu kommt der Grund 'nicht auf Probleme eingehen' (7,7 %; 23 %). Addiert man diese Prozentzahlen, so ergeben sich bei den Antworten der Mädchen 57,7 % und bei den Jungen 77 %, die zumindest das Gefühl haben, daß - gelinde gesagt - nicht ausreichend auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird.

In der Sek.I und der OS wird das autoritäre LehrerInnen-Verhalten an erster Stelle genannt (40 %; 45,5 %) bzw. (50 %; 50 %). Daß nicht auf Probleme eingegangen wird, stellen in der Sek.I 20 % der Mädchen und 9,1 % der Jungen fest. Ebenfalls in dieser Stufe werden von 12 % der Mädchen und 18,2 % der Jungen bemängelt, daß in Konfliktfällen die LehrerInnen nicht eingreifen. Dies bedauern ebenfalls 10 % der OS-Mädchen.

Aus meiner Sicht möchte ich an dieser Stelle folgendes hervorheben:

Die Fragen 3, 4 und 5 geben wichtige Hinweise bezüglich der Erwartungen der SchülerInnen an die Schule, insbesondere an die LehrerInnen und die MitschülerInnen.

Ich muß mich also permanent Fragen wie:

- Was wird von mir als Lehrer in diesen verschiedenen Schulstufen erwartet?
- Welche Qualifikationen sind dazu erforderlich?
- Mit welcher Einstellung, welchem Selbstverständnis trete ich den SchülerInnen gegenüber?

stellen.

Eine Selbstverständlichkeit - nur sich dessen permanent bewußt zu sein, daran ist zu arbeiten!

Frage 6: Ich habe Angst in der Schule, wenn ...

Diese Frage bezieht sich ausschließlich auf den Gefühlszustand des/der einzelnen SchülerIn. Durchgängig durch alle Altersstufen haben die SchülerInnen in erster Linie Angst vor Drohungen und Tätlichkeiten. Selbst in der GyO verdeutlichen 42,9 % der Antworten der Jungen diesen Fakt. Gleichzeitig werden in 22,2 % der Antworten bei den Mädchen und in 42,9 % bei den Jungen ihre Angst vor schlechten Arbeiten bzw. Noten hervorgehoben. Dieser Indikator spielt in der OS keine Rolle (0 %), in der Sek.I nur eine geringe (6,9 %; 3,1 %), obwohl hier auf der anderen Seite immerhin ein Schulverweis (27,5 %; 47 %) befürchtet wird.

In 33,4 % der Antworten der Mädchen und 14,2 % der Jungen der GyO wird betont, daß sie keine Angst haben.

Frage 7: Ich könnte größeres Interesse an der Schule haben, wenn ...

Die Interessenslage der SchülerInnen ist in der GyO schwerpunktartig direkt an den Unterricht gebunden und somit fachorientiert. In 33,3 % der Antworten der Mädchen und 50 % der Jungen wird ein interessanter Unterricht erwartet, der möglichst von einfühlsamen (19,1 %; 16,6 %) und jüngeren LehrerInnen (19,1 %; 0 %) gehalten werden sollte. Dabei sollten die Anforderungen geringer werden (23,8 %; 8,3 %). Andere, außerunterrichtliche Aktivitäten, wurden zu 4,7 % von Jungen und 16,7 % von Mädchen eingefordert.

In der Sek.I wird primär eine freundlichere Atmosphäre erwartet (20 %; 30 %). Diese Erwartung geht einher mit dem Wunsch nach weniger Gewalt (13,3 %; 16,7 %). Der interessantere Unterricht (20 %; 13,3 %) bei geringeren Anforderungen (16,7 %; 10,0 %) könnte ebenfalls das Interesse an der Schule erhöhen. 20 % der Antworten der Mädchen und 6,7 % der Jungen beinhalten den Wunsch nach anderen Aktivitäten wie AG's und Klassenfahrten.

In der OS dominiert der Wunsch nach einer freundlicheren Atmosphäre (9,1 %; 50 %) und nach weniger Gewalt (45,5 %; 16,7 %). Den Mädchen sind zu 36,3 % die Anforderungen zu hoch. Bei den Jungen besteht - ebenso wie in der Sek.I - der Wunsch nach einfühlsameren LehrerInnen mit 16,7 %.

Frage 8: Mir hat in letzter Zeit in der Schule besonders Spaß gemacht ...

Den SchülerInnen der GyO haben in erster Linie die außerunterrichtlichen Aktivitäten (AG's, Kursfahrten, Projekte wie Cafeteria und Eine-Welt-Laden) besonders Spaß gemacht (45,5 %; 27,8 %). Daneben wird auch hier wieder ein interessanter Unterricht (36,3 %; 16,7 %) als wohltuend empfunden. Der Wunsch nach weniger Leistungsdruck ist bei 9,1 % der Antworten der Mädchen und 16,7 % der Jungen vorhanden. 11,1 % der Jungen können der Schule nichts Spaßiges abgewinnen.

Ähnlich wie in der GyO ist in der Sek.I das Bedürfnis nach außerunterrichtlichen Aktivitäten (25 %; 35,7 %) festzustellen. Der interessante Unterricht (10,7 %; 17,8 %), verknüpft mit dem Sportunterricht (7,2 %; 17,8 %), hat ebenso seine Bedeutung. Relativ häufig wird von den Mädchen der Wunsch 'mit Freunden/Innen zusammensein' (21,4 %) geäußert. Bedenklich ist der hohe Anteil der Mädchen (32,1 %), denen in der Schule gar nichts Spaß macht.

Die SchülerInnen der OS haben primär Spaß an der Schule, wenn der Unterricht interessant verläuft (28,6 %; 42,9 %). Die Jungen würden zu 28,6 % gerne an außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnehmen. Bei den Mädchen spielt zu 28,6 % der Antworten das Zusammensein mit Freunden/Innen eine große Rolle. Auch hier ist ausdrücklich zu jeweils 14,2 % bei den Jungen und Mädchen geäußert worden, daß ihnen gar nichts Spaß mache.

Frage 9: In der Schule fühle ich mich dann am wohlsten, wenn ...

Für die Mädchen der OS ist das Integriertsein (gutes Schüler-Schülerverhältnis sehr hoch bewertet (63,6 %), während die Jungen die Vermeidung von Leistungsdruck und die Erfüllung von Anforderungen ebenso hoch bewerten (66,6 %).

Auch in der Sek.I spielt das Zusammengehörigkeitsgefühl eine große Rolle (39%; 27,6%). Zählt man bei den SchülerInnen der GyO die Prozentzahlen der Indikatoren 'kein Leistungsdruck' und 'ich den Anforderungen erfülle' (35,8 %; 57,1 %) zusammen, so stellt man fest, daß das Sichwohlfühlen über etwas definiert wird, was sie nicht wollen, mögen, d.h. sie fühlen sich in der Schule nicht wohl, weil sie überfordert sind. Das gute SchülerInnen-/LehrerInnen-Verhältnis ist hier auch von Bedeutung (28,6%; 14,3%).

Bei dieser Frage können teilweise deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festgestellt werden. Die Mädchen legen durchweg Wert auf Gruppenzugehörigkeit, je jünger sie sind.

In der GyO benennen die Jungen mehr ihr Unwohlsein als das Sichwohlfühlen. Nimmt man die Indikatoren 'keinen Leistungsdruck', 'ich fühle mich nicht wohl' und 'ich den Anforderungen gerecht werde' zusammen, so ergeben das 71,4 % der Antworten!

Insgesamt würde ich das so interpretieren: Der Leistungsdruck in der GyO wird von den Jungen viel stärker empfunden als von den Mädchen. Bei den Mädchen ist eine stärkere Personenfixierung zu konstatieren.

Frage 10: Wenn ich mitbestimmen könnte, dann würde ich in der Schule folgendes ändern ...

Diese Frage könnte interessant sein, wenn Perspektiven für die Schule von morgen zu entwickeln wären: eine Schule, die sich u.a. stärker an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert. Der Wunsch nach Umorientierung wird deutlich in der Forderung nach 'mehr Projekte'. In der OS ist dies aus den 50 % der Antworten der Jungen ersichtlich, in der GyO bei 33,3 % der Mädchen und 18,2 % der Jungen. Der Wunsch nach verbessertem Unterricht (14,3 %; 27,2 %) steht zu dieser Perspektive nicht im Widerspruch.

In der Sek. I dominiert der Wunsch nach weniger Gewalt (36,7 %; 32 %). 'Allgemein mehr Freiheiten' (23,3 %; 16 %) und 'mehr Projekte; AG's' (16,7 %; 8 %) werden an 2. bzw. 3. Stelle genannt.

Zusammenfassend würde ich das folgendermaßen interpretieren: Die SchülerInnen sollten mehr Möglichkeiten erhalten, die Freiräume zur Mitgestaltung und Eigeninitiative beinhalten. Eine Schule, die aus Schülersicht häufig nur unter Zwängen erlebt wird, kann - wenn überhaupt - nicht gewaltreduzierend wirken.

Insbesondere an den Antworten der Sek.I-SchülerInnen ist der Wunsch nach Harmonisierung abzulesen. Gerade in dieser Altersstufe erachte ich es als notwendig, die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen, die zumindest nicht noch die Tendenzen

zur Gewaltbereitschaft erhöhen. Die (bildungs-)politischen Implikationen überlasse ich dem/der Leser/In.

Frage 11: Was sollte deiner Meinung nach in der Schule geändert werden, damit das tägliche Miteinander gewaltfreier werden könnte?

Wie kann man eine weitestgehende Gewaltfreiheit in der Schule herstellen? Diese Frage beantworten SchülerInnen der OS und der Sek.I ganz selbstverständlich mit der Erwartungshaltung an uns Lehrende. Es sollen Regeln aufgestellt werden und es soll vor allem auf ihre Einhaltung geachtet werden. Mit zunehmendem Alter wird die Forderung nach mehr Toleranz verstärkt gestellt. Einher damit geht auch wieder der Wunsch nach mehr Schüleraktivitäten, d.h.: Die SchülerInnen sehen einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen ihren eigenen Aktivitäten (Passivitäten) und den Formen schulischer Gewalt.

Abschließende Betrachtungen

Bei der Durchsicht meines Berichtes könnte der Eindruck entstehen, als sei der Fragebogen und seine Auswertung der Schwerpunkt meiner Arbeit gewesen. Dem war nicht so.

Vielmehr standen für mich die Besprechungen und Diskussionen in der Projektgruppe an zentraler Stelle. Die Wertigkeit und Wirkung der Arbeitsergebnisse bzw. Arbeitserkenntnisse lassen sich für den außenstehenden Betrachter nur oberflächlich nachvollziehen. Trotzdem sei der Versuch gestattet, zumindest andeutungsweise die Diskussionsrichtungen und Erkenntnisgewinnung aus meiner Sicht darzustellen.

War ursprünglich von mir noch der Wunsch vorhanden, dem 'Problem der Gewalt' im Sinne von Lösungsansätzen wie Verbesserung von Rahmenbedingungen oder curricularen Änderungen 'Herr' zu werden, so hat sich im Laufe der Auseinandersetzung mit dieser Thematik eine entscheidende Akzentverschiebung meiner Betrachtungsweise ergeben. Ich frage mich heute, was *ich* zu leisten habe, damit die Gewalt, die einem in

den verschiedensten Erscheinungsformen tagtäglich begegnet, reduziert oder zumindest nicht noch verstärkt wird. Das erfordert die Reflexion des eigenen Handelns und dessen auslösende Ursachen. Möglicherweise (hoffentlich) ergeben die Antworten folgender Fragen eine Grundlage der eigenen Verhaltensänderung:

- Was möchte ich an der Schule erreichen?
- Was habe ich bisher erfahren?
- Wie wirkt sich das bisher Erfahrene auf mich bzw. mein berufliches Handeln aus?
- Wodurch ist das eigene Verhalten motiviert?
- Wofür bin ich verantwortlich?
- Welches ist jetzt die persönliche Orientierung für mich?

In der Hoffnung, aus einer klaren und eindeutigen Position heraus zu handeln, möchte ich meinen Beitrag zur Gewaltminderung leisten. Eigenverantwortliches und aktives Handeln heißt - mittlerweile auch für mich -, sich nicht von Bedingungen abhängig machen zu lassen. Für das, was ich tue, möchte ich die Verantwortung übernehmen - die Antwort geben! Die eigenen Verhaltensweisen dürfen nicht primär gesteuert sein von unzureichenden Rahmenbedingungen wie z.B. schlechte materielle Ausstattungen, große Klassenfrequenzen oder zu wenig (und auch zu alte) LehrerInnen. Diese Mängel sollten selbstverständlich behoben werden. Gewalt- und angstfreie Lernsituationen hängen aber nicht von diesen situativen Bedingungen ab. Vielmehr sind sie u.a. bestimmt durch ein Lehrverhalten, das aus einer selbstbestimmenden und eigenverantwortlichen Position heraus erwachsen ist.

Die eingangs meines Berichtes formulierten persönlichen Einschätzungen haben nach wie vor für mich ihre Berechtigung. Ihren Stellenwert sehe ich aber heute als geringer an. Sowohl Schule als reagierende Sozialisationsinstanz mit ihrer immanenten strukturellen Gewalt als auch die Kenntnisse über soziale Hintergründe seitens der SchülerInnen und ihre Verhaltensformen und -erwartungen haben für mich nur noch relativierende Bedeutung. Wenn ich weiß, was ich will, also mir meiner selbst bewußt bin, kann ich aus einer selbstsicheren Position handeln. Diese ist die Grundlage zu angstfreiem Handeln. Mangelndes Selbstbewußtsein ist ein auslösender Faktor zu gewaltbesetztem Handeln. Dies gilt sowohl für die SchülerInnen als auch für die LehrerInnen!

Ich werde mich nach wie vor auf der Grundlage für mich wichtiger Normen und Werte verhalten. Nur, ob die SchülerInnen diese als ihre annehmen, obliegt ihrer eigenen Entscheidung.

Im Sommersemester 1996 war die Teilnahme an einem Seminar unseres Moderators an der Universität Bremen integrierter Bestandteil der gemeinsamen Projektgruppenarbeit. Sie stellte für mich eine Vertiefung des grundlegenden Ansatzes dar, aus einer Position der Eigenverantwortung und Selbstbestimmung Handlungsmuster zu entwickeln, die die Zusammenarbeit mit SchülerInnen bzw. LehrerInnen zumindest nicht verstärkt konfliktorientiert gestalten.

Ein wichtiger, wenn nicht die wichtigste Aufgabe meiner pädagogischen Tätigkeit wird zukünftig darin bestehen, das eigene Verhalten so zu entwickeln, daß Prozesse der Entwicklung von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung auf der Grundlage eines Selbstbewußtseins seitens der SchülerInnen initiiert werden. Konkret bedeutet das z.B. die bewußte Einbeziehung von Neigungen und Fähigkeiten bzw. von Bedürfnissen von SchülerInnen in den Unterricht.

Otmar Preuß

Notwendige und überflüssige Gewalt

Klärung eines verwirrenden Zusammenhangs

„Gewalt“ unter und von Jugendlichen ist zu einem zentralen gesellschaftlichen Thema geworden. Es häufen sich die Bücher, Beiträge und wissenschaftlichen Untersuchungen zu der Frage, wie Gewalt entsteht und wie ihr zu begegnen sei. Sieht man genauer hin, fallen zwei Dinge auf: einmal, daß sowohl in der wissenschaftlichen wie in der öffentlichen, vor allem politischen Diskussion der Thematik keine Klarheit darüber herrscht, was unter Gewalt zu verstehen ist; zum anderen wird davon gesprochen, daß es sich hier um eine Erscheinung handelt, die zum Problem geworden sei, das gelöst werden müsse. Bleiben wir zunächst bei der Erörterung des zweiten Aspekts.

Wenn etwas zu einem gesellschaftlichen Problem erklärt wird, zieht dies automatisch die Aufmerksamkeit auf sich. Es wird für eine bestimmte Zeit Mittelpunkt der Medien, Wissenschaft und Politik. Es werden alle möglichen Anstrengungen unternommen, um, wie gesagt und gefordert wird, das Problem zu lösen, was meint, es aus der Welt zu schaffen. Und je mehr darüber gesprochen, geschrieben und gestritten wird, um so mehr entsteht der Eindruck, daß auch wirklich etwas getan wird. Kaum jemand macht sich die Mühe, zu überprüfen, ob wirklich etwas geschieht und ob das, was getan wird, auch die erwartete Wirkung hat. Nach einiger Zeit flaut das öffentliche Interesse an dem Thema ab und wendet sich anderen Problemen zu, weil man der Überzeugung ist, genug zur Lösung des einen Problems getan zu haben. Und vielleicht ist sogar einiges mehr getan worden, als nur Untersuchungen über die Ursachen von Gewalt anzustellen, z.B., daß Sozialpädagogen eingestellt werden, um der Gewalt von Jugendlichen Herr werden zu können. Solche Aktivitäten zur Lösung des Problems führen dann dazu, daß das Problem selber als weniger virulent empfunden wird, was wiederum zu weniger Aufmerksamkeit und weniger Aktivität zur Lösung des Problems führt, was zur Folge hat, daß das Problem bestehen bleibt. Was die Aktivitäten auslöst, ist die wirkliche oder behauptete Intensität des Problems. Und damit beginnt der Problem-Zirkel: Das Problem bringt Aktivitäten in Gang, die - manchmal - zu einer Verbesserung der Situation führen; damit wird das Problem selber weniger wichtig, was wiederum zu nachlassender Aktivität

führt, was bedeutet, daß sich die Situation wieder verschlechtert oder das Problem zumindest bestehen bleibt. Ein besonders illustratives Beispiel sind öffentliche Hilfsaktionen für notleidende Bevölkerungsgruppen. Diese Hilfsaktionen, oft unter großen Mühen durchgeführt, können für einige Zeit etwa den Hunger von Menschen lindern; dadurch ändert sich aber nichts entscheidend an der Situation dieser Menschen. Hat aber nun eine Verbesserung der Lage dieser Menschen stattgefunden, ist das Problem nicht mehr so groß und die Aufmerksamkeit, die ihm bisher gegolten hat, schwindet oder wendet sich einem anderen Problem zu. Meist tritt dann in solchen Fällen wieder eine Verschlechterung der Situation ein, ohne daß dies wahrgenommen wird. Dies ist ein Muster, das fast ausnahmslos alle unsere Aktivitäten bestimmt. Es ist reagierendes Handeln, das vom jeweiligen Problem bestimmt wird und nicht davon, was wir als schöpferische Wesen zusammen mit anderen z.B. an Einrichtungen schaffen können, die allen ausreichend Nahrung gewährleisten. Nur eine solche Orientierung führt zu wirklichen Veränderungen, die aber nicht *gegen* etwas gerichtet sind und auch kein Problem lösen wollen, sondern etwas genuin neues in die Welt bringen.

In unserem Falle, in dem die Zunahme an Gewalt als Problem Aufmerksamkeit gefunden hat, kommt es jedoch noch nicht einmal zu einer Verbesserung der Situation vergleichbar der Wirkung von Hilfsaktionen gegen Hunger, weil z.B. die Einstellung der als notwendig erachteten Anzahl von Pädagogen zu teuer ist; so bleibt es bei den Forderungen und vor allem wissenschaftlichen Untersuchungen, von denen man sich etwas - aber was eigentlich? - erhofft. Und damit sind wir bei einem weiteren Zirkel gelandet.

Wissenschaftliche Untersuchungen werden gestartet, um etwas herauszufinden, in unserem Zusammenhang z.B., ob Gewalttätigkeiten wirklich zugenommen haben, wie behauptet wird, oder, warum es zu diesen Gewalttätigkeiten kommt, in der Hoffnung, durch Abschaffung oder Veränderung der vermuteten Bedingungen Gewalt zu reduzieren. Das Spektrum von Möglichkeiten, Ursachen für Gewalt zu finden, reicht je nach Wissenschaft bzw. wissenschaftlichem Ansatz von natürlichen Faktoren über individuelle bis zu gesellschaftlichen. In der Logik dieses Denkens liegt es nun, die Ursachen zu beseitigen oder zu verbessern, damit das angestrebte Ziel der Reduzierung von Gewalt erreicht wird. Es ist leicht zu sehen, was je nach Ansatz bzw.

wissenschaftlicher Begründung zu tun ist. Es ist aber auch leicht zu erkennen, daß kaum etwas getan werden kann bzw. getan wird, weil es einmal um eine - gewaltsame - Veränderung der menschlichen Natur geht, zum anderen um Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen, mit denen doch die meisten einverstanden sind. Vielleicht sind Verbesserungen denkbar, wenn angenommen wird, daß miserable ökonomische Bedingungen oder schlechte Aussichten, nach der Schule einen Job zu bekommen, Gewalttätigkeiten produzieren. Andere dagegen sagen wieder, daß die Bereitschaft zur Gewalt nichts mit diesen Variablen zu tun hat, sondern beispielsweise mit aus Angst geborenen Vorurteilen bei denjenigen, die in dieser Gesellschaft durchaus nicht schlecht gestellt sind. Wie auch immer die Argumente lauten, sie alle intendieren eine Verursachung durch Umstände - die gemäß diesem Denken geändert werden müssen - und sehen damit Menschen als Objekte oder Opfer von Umständen und nicht als solche, die selbstverantwortlich entscheiden, ob sie angesichts der Umstände, mit denen sie konfrontiert sind, mit Gewalt gegen Menschen oder Sachen reagieren. Es wird deutlich, daß das Denken in Ursachensuche zwangsläufig in einer Sackgasse landet, nicht nur, weil in den allermeisten Fällen die sog. Ursachen gar nicht beseitigt werden können - abgesehen davon, daß hinter einer Ursache jeweils andere ad infinitum verborgen liegen-, sondern weil nicht gesehen wird, daß der Dreh- und Angelpunkt im Verhalten der Menschen liegt, die z.B. mit schlechten Berufsaussichten oder Ängsten konfrontiert sind. Die gängige wissenschaftliche Argumentation legt den Gedanken nahe, daß sie ja gewissermaßen gar nicht anders können, als in gewalttätiger Weise zu reagieren; sie spricht den Menschen die Eigenverantwortung für ihr Handeln ab und macht Umstände verantwortlich. (Dabei wird noch ein weiterer Aspekt dieses Denkens deutlich: Korrelationen, die sich beispielsweise zwischen der Häufigkeit von Gewalt und schlechter ökonomischer Lage als signifikant ergeben können, werden als ursächliche Zusammenhänge gewertet, ein Schritt, der - aus wissenschaftlichen Gründen - nicht gemacht werden darf. Eine Korrelation bedeutet nur Gleichzeitigkeit: Wenn das eine auftritt, tritt auch mit großer Wahrscheinlichkeit das andere in Erscheinung, und nicht: Weil das eine auftritt, ist auch das andere da).

Dieses Denken, daß nämlich Umstände menschliches Handeln bestimmen, ist gang und gäbe in allen Wissenschaften. Und insbesondere die Sozialwissenschaften tun sich schwer dabei, einen Ausweg aus dem Dilemma zu finden, da sie einerseits überzeugt sind, daß

Menschen sozialisiert werden, zum anderen aber auch den Menschen als Subjekt anerkennen wollen, das aktiv seine Umwelt gestaltet. Alle Sozialisationstheorien spiegeln diesen Widerspruch, der nur auflösbar ist, wenn man davon ausgeht, daß der Mensch von Anfang an ein autonomes Wesen ist, das selbstverantwortlich seine Entscheidungen trifft.¹

Wenn dies nun der Ausgangspunkt für eine sinnvolle Betrachtung unserer Frage ist, dann kommt es entscheidend darauf an, woran wir unsere Entscheidungen orientieren. Dabei gibt es nur zwei Möglichkeiten: zum einen, ob wir uns auf Schwierigkeiten reagierend anpassen oder dagegen rebellieren - dann kommt es zu den beklagten Gewaltäußerungen -, und zum anderen, ob wir - zunächst einmal unabhängig von gegebenen Umständen - uns als schöpferische Wesen verstehen, die ihr Leben - unter Einbeziehung der Umstände - selbst gestalten. Letzteres ist eine vollkommen andere Sichtweise als die, wie sie uns die Wissenschaften nahelegen und allgemein akzeptiert ist. Dies bedeutet nicht, daß, wenn immer möglich, schlechte Bedingungen, die Menschen z.B. hungern lassen, nicht zu verändern sind. Nur, mit Veränderung von Bedingungen wird menschliches Verhalten nicht verändert, weil diese nicht ursächlich das Verhalten bestimmen. Sie sind lediglich die Umstände, in deren Rahmen sich menschliches Verhalten äußert.

Was ist nun sinnvollerweise unter „Gewalt“ zu verstehen und wo liegt der Kern aller Erscheinungsformen von Gewalt? Gewalt kann nicht ohne weiteres einseitig negativ gewertet werden. Geschieht dies, dann gibt es, wie wir sehen werden, nahezu keine ‘positive’ menschliche Handlung. Außerdem wird es nicht möglich sein, aus dem Richtig-Falsch-Dualismus herauszukommen: Denn was die einen für Gewalt - im negativen Sinnhalten, ist für andere positiv besetzt. Damit ist gleichzeitig der oft gewaltsame Streit vorprogrammiert.

Wie so oft, hilft auch hier die Etymologie weiter. Das Wort Gewalt leitet sich ab von walten, was soviel bedeutet wie: Macht über etwas haben, regieren, aber auch: sich einer Sache annehmen, und ursprünglich: die Kraft für etwas haben (Grimmsches

¹ Ausführlich dazu: O. Preuß: Erziehung und Menschenbild, in: Hinte, Preuß, Sensenschmidt: Vertrauen überwindet Angst. Beiträge zur Entlastung vom Erziehungsanspruch, Frankfurt/Main 1995.

Wörterbuch). Es fällt auf, daß der Begriff Gewalt durch zwei andere, nämlich den der Kraft und den der Macht erläutert wird. Deswegen ist es wichtig, auch diese beiden in die Erörterung miteinzubeziehen. Zunächst aber: Walten ist ein Wort, das sozusagen *die* menschliche Fähigkeit - nimmt man die ursprüngliche Bedeutung - schlechthin bezeichnet. Einige werden sofort assoziieren: das Walten guter Geister, oder daß verwalten (wobei die Silbe ver- eine Verstärkung bedeutet) eine sinnvolle und notwendige Tätigkeit ist. Oder: jemand ist Anwalt eines anderen. Würden wir Menschen uns z.B. als Verwalter der Erde verstehen, käme es kaum zu den stattfindenden Zerstörungen.

Gewalt ist ein Verbalsubstantiv, abgeleitet von gewalten oder, wie es im Althochdeutschen lautet, gewaltan (auch giwaltan, gewaldan). Gewalten bedeutet ein verstärktes Walten. Damit wird klar, daß dem Wort Gewalt selbst von seinem ursprünglichen Verständnis her weder eine bloß positive noch bloß negative Bedeutung beigelegt werden kann. Die Kraft für etwas haben, ist eigentlich nur die Beschreibung der Potenz, die Handeln ermöglicht, wobei dann der Aspekt des Handelns oder des Tätigseins durch das Substantiv Gewalt, besser durch das Verb walten ausgedrückt wird. Wir können also folgenden Zusammenhang erkennen: Kräfte (die da, in uns sind) ermöglichen uns, etwas zu tun. Da wir nun in unserem Leben auf Tun angewiesen sind, walten wir, üben wir Gewalt aus. Können wir diese Klärung akzeptieren, entgehen wir dem Dilemma, Gewalt von vornherein ablehnen oder rechtfertigen zu müssen. Entscheidend - auch für unsere Frage - wird dann sein, *wie* wir über unsere Kräfte verfügen, *wie* wir walten, und woher wir unsere Sicherheit dafür gewinnen.

Daß nun in der Regel von Gewalt geredet wird und nicht von einem Tun, daß gewalttätig ist, hat besondere Konsequenzen.

Wir haben festgestellt, daß das Wort Gewalt ein Verbalsubstantiv ist, doch nehmen wir dies in der Alltagsverwendung des Wortes nicht (mehr) wahr. Die Abstraktion, die stattgefunden hat - von walten als Verb zu Gewalt als Substantiv - legt uns dann nahe anzunehmen, daß es so etwas wie Gewalt als Gegenstand gibt, der z.B. bekämpft werden kann. Wenn wir so denken, beschäftigen wir uns mit einem Phantom und vergeuden Zeit und Energie bei den Versuchen, ein Abstraktum als real zu behandeln. Mit anderen

Worten: Anstatt uns darauf zu beziehen, was Menschen wie *tun*, z.B. jemanden mit Absicht schädigen, konzentrieren wir uns auf etwas, was Menschen anscheinend *haben*: Gewalt.

Wenn wir nun annehmen, daß wir - individuell wie gesellschaftlich - Gewalt *haben*, sie aber nicht mögen, könnten wir sie doch leicht loswerden; indem wir sie einfach weggeben, wie wir ein Auto, das uns nicht mehr gefällt, weggeben können. Und in der Tat muten alle Versuche, gegen Gewalt etwas zu tun, so an, als ob wir sie loswerden oder verhindern könnten, daß wir sie haben. Am besten wäre es von diesem Denken her gesehen, wenn wir uns alle gegen Gewalt impfen könnten. Weil es aber Gewalt in dem beschriebenen Sinne nicht gibt, sind alle diese Versuche erfolglos bzw. ihrerseits gewalttätig, wenn z.B. aus einem Menschen, von dem gesagt wird, er habe einen gewalttätigen Charakter, einer gemacht werden soll, der sich friedlich verhält. Folgen wir Freud und vielen anderen, so gilt dies prinzipiell für uns alle. Aber es ist ein wesentlicher Unterschied, ob wir davon ausgehen, daß wir einen Destruktionstrieb² oder überhaupt etwas Negatives in uns *haben* oder ob wir uns destruktiv *verhalten*. Wenn wir in dem beschriebenen Sinne eine gewalttätige Natur *haben*, dann muß sie, wenn sie schon nicht abgeschafft werden kann (wobei wir nicht wissen, was uns die Gentechnologie noch bescheren wird), so doch zumindest in Schach gehalten werden.

So zieht Freud die logische Konsequenz, die bis heute gilt - alle Definitionen von Erziehung bezeugen es - : „Die Erziehung muß also hemmen, verbieten, unterdrücken und hat dies auch zu allen Zeiten reichlich besorgt.“ Und „wenn die Aufgabe nicht überhaupt unlösbar ist, muß ein Optimum an Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann. Es wird sich darum handeln zu entscheiden, wieviel man verbieten darf, zu welchen Zeiten und mit welchen Mitteln.“³

Es kommt mir hier nicht darauf an zu untersuchen, welche Begründungen unterschiedlichster Art herangezogen werden, um Erziehung als *das* Mittel zur Gewaltprävention zu rechtfertigen, sondern auf die Differenz zwischen *haben* und *handeln*. Die durch nichts zu begründende Annahme, daß wir Gewalt in uns *haben*,

² Sigmund Freud: Warum Krieg? in: Gesammelte Werke, Studienausgabe, Frankfurt/Main 1969, S. 282

³ Sigmund Freud: a.a.O., S. 578

beläßt uns in einem gewalttätigen Zirkel - ein Phantom bekämpfend und dabei Menschen treffend und manchmal zerstörend. Die offensichtliche Tatsache aber, daß Menschen sich gewalttätig *verhalten*, eröffnet die Chance, etwas zu tun, nämlich dieses Verhalten (bei uns selbst) zu ändern. Dies bedeutet aber auch, daß es keine Entschuldigung oder mildernde Umstände für gewalttätiges Verhalten geben kann, wie es uns das *Haben-Denken* nahelegt, sondern daß wir voll für unser Tun - so oder so - verantwortlich sind.

Bevor nun näher auf den Begriff der Macht in diesem Zusammenhang eingegangen wird, scheinen auch ein paar Anmerkungen zum Begriff der Aggression nützlich. Bei diesem Wort sind wir in der gleichen Schwierigkeit wie bei der Verwendung des Begriffs Gewalt. Das lateinische Wort *aggredi* bedeutet zunächst einmal heranschreiten, auf jemanden zugehen, sich jemandem nähern. Im besonderen wird dann unterschieden zwischen sich nähern in friedlicher oder in feindlicher Absicht, d.h. jemanden angreifen. Gehen wir von diesem Verständnis aus, wird erkennbar, daß erst die Dualisierung der Bedeutung (und die Vergegenständlichung eines Tuns) uns in die Schwierigkeit bringt, zwischen 'richtiger' und 'falscher' Aggression zu unterscheiden bzw. in die Auseinandersetzung um 'richtige' oder 'falsche' Aggression verstrickt zu sein. Auch hier tritt die Frage in den Vordergrund, wie wir an andere - aber z.B. auch an Natur - herangehen.

Was bedeutet nun in diesem Zusammenhang der Begriff Macht bzw. das Verb machen? Wenn wir davon ausgehen, daß die Worte Macht, machen und Magie (aber auch mögen) zur gleichen indoeuropäischen Wurzel 'mag(h)' gehören ⁴, erschließt sich ein Zusammenhang, der von Jean Gebser in „Ursprung und Gegenwart“ dargestellt wird. Am Beginn der Entfaltung der magischen Bewußtseinsstruktur, der die mythische und die mentale folgen, geht es, so Gebser, um die Herauslösung des Menschen aus der Identität mit dem Ganzen. „Damit setzt ein erstes Bewußtwerden ein, das noch durchaus schlafhaft ist, der Mensch *ist* zum ersten Male nicht mehr nur in der Welt, sondern es beginnt ein erstes, noch schemenhaftes Gegenübersein. Und damit taucht keimhaft auch jene Notwendigkeit auf: nicht mehr nur in der Welt zu *sein*, sondern die Welt haben zu müssen.“ ⁵ Magische Rituale zum Bannen der Natur sind die Mittel, um sich aus der Gebanntheit durch und der Eingeflochtenheit in die Natur zu befreien. Die „magische

⁴ Jean Gebser: Ursprung und Gegenwart, dtv, Stuttgart 1986, Bd. 1, S. 97

⁵ Jean Gebser: a.a.O., S. 87/88

Reaktion“ zeigt den Menschen, wenn auch erst in der Gruppe, als einen für sich Handelnden. Damit wird aber auch, so Gebser, jener „Kampfplatz oder das Spielfeld des Handelnden ermöglicht. Diese Herauslösung aus der Natur ist der Kampf, dem jener merkwürdige Zwang zum Wollen, jener in einem gewissen Sinne tragische Zwang zur Macht zugrunde liegt.“⁶ Der darin zum Ausdruck kommende Drang zum Freisein von der Eingeflochtenheit in die Natur, verbunden mit der Haltung Gegen-etwas-sein-zu-müssen, denn nur das ‘Gegen’ schafft die Distanzierung und damit die Möglichkeit der Bewußtwerdung, ist der Grund dafür, daß, wie Gebser es formuliert, „hier ... der seit jener Zeit nicht mehr endenwollende Kampf um die Macht“ beginnt⁷, was in unseren Tagen in der Verbindung des magischen mit dem rationalen Denken (in dem Gebser die defiziente Form des mentalen Denkens sieht) zur katastrophalen Eskalation zu kommen droht: Alles, auch die anderen Menschen, muß beherrscht werden, anstatt einzusehen, daß es auf eine ‘neue’, eine auch das Magische integrierende Haltung zu sich selbst und allen und allem andern ankommt.

Wenn wir diese Gedanken einmal unserer Frage zugrunde legen wollen, ergibt sich für die Bedeutung des Begriffs Macht: mit anderem, mit anderen etwas machen - gemäß eigenen, nicht deren Vorstellungen. In diesem Sinne beherrscht uns heute immer noch „jener tragische Zwang zur Macht“, der ursprünglich der eigenen Befreiung und Bewußtwerdung diene, der aber nun unser „Walten“ (Gewalt) und unser „Herangehen“ (Aggression) an andere eindeutig bestimmt. So wird vielleicht verständlich, daß sowohl das Beherrschenmüssen mit all seinen vielfältigen Rechtfertigungen von uns für sinnvoll und notwendig gehalten wird, wie auf der anderen Seite das Empfinden von einer Zunahme des Beherrscht- bzw. Vergewaltigtwerdens. Dieser Zwang kann vielleicht durch die Überlegung überwunden werden, zwischen notwendiger und überflüssiger Gewalt zu unterscheiden.

Dabei könnte zunächst eingewandt werden, warum es nicht besser sei, die Unterscheidung von Erich Fromm zwischen einer biologisch angepaßten, defensiven Reaktion - also einer notwendigen Gewaltausübung - und einer destruktiven, böartigen Aggression zu übernehmen. Ich halte diese Unterscheidung nicht für ausreichend, weil sie nicht so ohne weiteres z.B. Erziehung - wahrscheinlich nur die „Schwarze

⁶ Jean Gebser: a.a.O., S. 95/96

⁷ Jean Gebser: a.a.O., S. 89

Pädagogik“ - als destruktiv oder böse gelte lassen wird, sondern mehr an den sozusagen offensichtlichen Grausamkeiten orientiert ist, in deren Verurteilung sich relativ schnell Konsens herstellen läßt. Außerdem ist auch bei Fromm die Frage nicht beantwortet bzw. auch nicht gesehen, wie es möglich sein kann, das Richtig-Falsch-Dilemma zu überwinden.

Was notwendige Gewalt ist bzw. sein kann, läßt sich dabei noch am ehesten z.B. als Notwehr im Falle der Bedrohung des eigenen Lebens verdeutlichen. Was nun die überflüssige Gewalt angeht, so wird es schwieriger, weil hier die Anforderung an mich und an uns gestellt wird, mir darüber klar zu werden bzw. Übereinstimmung darüber zu erzielen, ob Machtausübung z.B. durch Erziehung eine Notwendigkeit ist oder nicht. Zu fragen ist dann, aus welchem Grunde es notwendig erscheint, andere Menschen zu erziehen. Von denjenigen, die Erziehung für erforderlich halten, wird zu erläutern sein, worin die Not besteht, die es zu wenden gilt. Dann reicht es nicht aus, einfach zu konstatieren, daß der Mensch ein erziehungsbedürftiges Wesen sei. Sieht man sich nämlich die Begründungen für die Erziehungsbedürftigkeit näher an, wird schnell klar, auf welchen schwachen Füßen diese steht.⁸ Gefordert ist also Selbstwahrnehmung, vor allem sehr genaues Hinsehen auf Motive für Handlungen, die andere Menschen betreffen. Dies gilt insbesondere auch für alle Formen der Projektion, die uns leicht dazu verleiten kann, z.B. anderen - körperlich und seelisch - Leid zuzufügen, weil wir in ihnen den Grund für unsere negative Situation vermuten. Es wäre viel gewonnen, wenn wir uns darum bemühen, auf solche Gewaltausübung zu verzichten, z.B. auf andere zuzugehen, ohne sie ändern zu wollen.

Nun läßt sich immer noch einwenden, daß auch dieser Vorschlag, mit Gewalt umzugehen, keine Lösung darstellt, da es auch dabei nur um eine andere Version von Richtig (= notwendig) und Falsch (= überflüssig), und damit wiederum um subjektiv sehr unterschiedliche Auffassungen geht. Dies stimmt insoweit, als es keine Lösung und auch keine Gewähr etwa anhand eines Kriterienkatalogs von Experten dafür geben kann, daß überflüssige Gewalt für immer vermieden oder auf der anderen Seite Gewalt auch von allen als notwendig akzeptiert wird. Es gibt also keine absolut gültige Lösung für das Gewaltproblem, wenn man es denn so bezeichnen will. Gewalt ist nicht aus der Welt zu

⁸ Vgl. ausführlich die verschiedenen Beiträge in: Hinte, Preuß, Sensenschmidt, a.a.O.

schaffen. Im übrigen führt uns die Sprache hier auch in die Irre. Das Wort Problem stammt aus dem Griechischen und bezeichnet ursprünglich einen Wall, der aufgeworfen wird, um sich vor einem Gegner zu schützen, und lösen kann man nur ein Rätsel, weil die eigentliche Bedeutung von Rätsel die eines Knotens ist, der aufgelöst werden kann. Natürlich kann man das Wort lösen auch in der übertragenen Bedeutung benutzen, aber im Zusammenhang mit Problem ergibt es keinen Sinn, weil es ja dort darum geht, ein Hindernis aus der Welt zu schaffen. Wird also Gewalt als ein Problem bezeichnet, verbinden wir damit automatisch die Vorstellung, daß sie beseitigt werden kann, wir also kein Problem mehr haben - was fälschlicherweise als Lösung bezeichnet wird. Was in meinen Augen allein helfen kann, ist, sich in allen Situationen, die Gewaltäußerungen implizieren (können), selbst so klar wie möglich darüber zu sein, was zu tun *ist* - nicht, was getan werden muß. Dies heißt, unterscheiden zwischen dem, was durch Projektionen, Ärger, Zorn, Erwartungen oder auch von guten Absichten bestimmt ist, und dem, wessen ich mir innerlich gewiß bin. Wir alle machen die Erfahrung, daß wir in bestimmten Situationen genau wissen, was das Richtige ist, und trotzdem orientieren wir unser Handeln an ego gebundenen Bedürfnissen. Beispielsweise sind Lehrer oft in der Gefahr, sich ironisch oder zynisch gegenüber Schülern zu verhalten, obwohl es ihnen im gleichen Augenblick klar ist, was sie dadurch an subtiler, überflüssiger Gewalt ausüben. Notwendig ist also die schmerzhafteste Arbeit an uns selbst. Wege und Methoden dazu gibt es genug. Sie alle aber - so unterschiedlich sie auch sein mögen - haben als Voraussetzung, sich Zeit zu nehmen, um das Äußere loslassen, still sein, nach innen hören können - ein 'Tun' also, das angesichts der Welt, in der wir leben, nicht einfach zu verwirklichen ist. In dieser Weise erfolgreich sein, setzt deshalb die klare Entscheidung voraus, ein wirklich innengeleitetes, an unserem unzerstörbaren geistigen Kern orientiertes Leben zu gestalten. Dann intensiviert sich immer mehr unsere Fähigkeit, unsere Kraft für Notwendiges und Sinnvolles zu gebrauchen, was auch den Mut einschließt, in schwierigen, gefährlichen Situationen nicht wegzusehen, sondern nein zu sagen und dementsprechend zu handeln oder ein Handeln zu beenden. Denn nur aus innerer Sicherheit vermögen wir unsere Feigheit zu überwinden.

Wenn wir uns mit solchen Gedanken anfreunden können, eröffnen sich Möglichkeiten, egoistisch motivierte Gewalt, die sich z.B. in Aggression gegenüber Fremden wie in Erziehungsbemühungen mit bester Absicht anderen gegenüber ausdrücken kann, in uns

zu überwinden. Es ist: die ganze Verantwortung für mein Leben zu übernehmen - für mein Denken, meine Gefühle, meine Handlungen. Es ist letztlich die Aufgabe, an meinen Ängsten zu arbeiten, da überflüssige Gewalt immer aus durch Vertrauen nicht ausbalancierter Angst hervorgeht. Dieses Bemühen ermöglicht es mir, in Übereinstimmung mit meinem wirklichen - von keinem äußeren Geschehen beeinflussbaren - Wesen zu leben, das sich vor allem in der Fähigkeit äußert, anderen Menschen und der Welt mit Vertrauen und ohne Bedingungen begegnen zu können.