

# Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt

Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt  
(Gewaltkommission)

herausgegeben von

Hans-Dieter Schwind (Vorsitzender)  
Jürgen Baumann (stellv. Vorsitzender)

Friedrich Lösel (UK Psychologie)  
Helmut Remschmidt (UK Psychiatrie)  
Roland Eckert (UK Soziologie)  
Hans-Jürgen Kerner (UK Kriminologie)

Alfred Stümper (UK Polizeipraxis)  
Rudolf Wassermann (UK Strafrechtspraxis)  
Harro Otto (UK Strafrechtswissenschaft)  
Walter Rudolf (UK Öffentliches Recht)

Friedhelm Berckhauer (AG A)  
Monica Steinhilper (AG A)

Edwin Kube (AG B)  
Wiebke Steffen (AG B)

## Band III

### Sondergutachten

(Auslandsgutachten und Inlandsgutachten)



Duncker & Humblot · Berlin 1990

# **Gewalt in der Schule**

Thomas Feltes

## Inhaltsübersicht

1.	Definition und Bestandsaufnahme .....	319
2.	Zur Wahrnehmung des Problems der Gewalt in der Schule im schulischen Bereich selbst .....	322
3.	Zu Analysen aus dem schulischen Bereich .....	324
4.	Ergebnisse der Untersuchungen von Klockhaus u. a. ....	328
5.	Ansätze zur Begründung von Gewalt und zum Unterschied zwischen Gewaltbereitschaft und Gewaltausübung .....	330
6.	Zu schulinternen Möglichkeiten der Prävention .....	338

## 1. Definition und Bestandsaufnahme

Beschäftigt man sich unter dem Thema „Gewalt in der Schule“ mit gewalttätigem Verhalten von Schülern<sup>1</sup>, so können prinzipiell zwei Bereiche unterschieden werden: Gewalt gegen Personen und Gewalt gegen Sachen. Empirische Forschungen wie wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Diskussionen zum Stichwort „Gewalt in der Schule“ wurden und werden zumindest hierzulande vor allem in dem letztgenannten Bereich der Gewalt gegen Sachen betrieben. Dies mag darin begründet sein, daß Gewalt gegen Sachen, bekannt als „Vandalismus“, oftmals offensichtlicher und schultypischer erscheint als die möglicherweise subtile und nicht offensichtliche (und daher vielleicht seltener registrierte) Gewalt gegen Personen (Mitschüler, Lehrer, Bedienstete). Dennoch können und sollen diese beiden Bereiche nicht getrennt behandelt werden, und wenn im folgenden von „Vandalismus“ im Sinne von Gewalt gegen Sachen die Rede ist, so geschieht dies oftmals vor allem deshalb, weil sich die konkreten empirischen Ergebnisse oder die allgemeine Forschungslage auf diesen Bereich der „Gewalt in der Schule“ beschränken. Die den deskriptiven Erörterungen folgenden Analysen und Präventionskonsequenzen können und sollen sich allerdings umfassend auf personale und sachbezogene Gewalt in der Schule beziehen.

Zu unterscheiden wäre weiterhin noch zwischen der Gewalt(tätigkeit) innerhalb der Schule und der sich außerhalb, aber im Zusammenhang mit der Schule ereignenden Gewalt: Auf dem Weg zur und von der Schule, beim kurzzeitigen Verlassen des Schulgeländes während der Pausen oder in Freistunden, anlässlich von schulischen Aktivitäten, die außerhalb der Schule stattfinden (Wanderungen, Ferienfreizeiten etc.). Diese Bereiche von Gewalttätigkeit können und sollen auch prinzipiell nicht von dem engeren (und räumlich definierten) schulischen Bereich getrennt werden, auch wenn hierzu wenige bis keine Studien oder Äußerungen von Betroffenen oder Wissenschaftlern vorliegen. Insofern sind insbesondere die unten (s. Rdnr. 60 ff.) gemachten Erörterungen zur Gemeinwesenbezogenheit möglicher Präventionsansätze auch hierauf zu beziehen.

Analog neuerer Definitionen von Aggression kann Gewalt gegen Sachen (Vandalismus) definiert werden als sachbeschädigendes, absichtliches und die

---

<sup>1</sup> Zur „Gewalt in der Schule“ könnten ansonsten noch gehören (werden aber hier ausgeblendet) die Bereiche „Gewalt der Lehrer“ (als Teil des Erziehungsbereiches der Lehrer, z. B. bei körperlichen Züchtigungen diskutiert) und „strukturelle Gewalt“ im Sinne von J. Galtung.

jeweiligen institutionellen Normen verletzendes Verhalten<sup>2</sup>. Der (juristische) Streit um den Begriff der Sachbeschädigung (z. B. bei Schmierereien) kann hier unberücksichtigt bleiben, wenn man davon ausgeht, daß auch ein streng genommen juristisch nicht als Sachbeschädigung zu würdigendes Verhalten als Problem und Konflikt im schulischen Bereich empfunden werden kann. Gleiches muß auch für die Gewalt gegen Personen gelten.

- 3 Gewalt gegen Sachen wird auch im schulischen Bereich vor allem vor dem Hintergrund quantitativer Aspekte diskutiert. Die Anzahl und der Umfang von Beschädigungen oder Zerstörungen an Einrichtungsgegenständen, Mobiliar (Tische, Stühle, Schränke) oder Gebäudeteilen (Trennwände, Fenster, Jalousien) von Schulen spielt dabei ebenso eine Rolle wie Beschädigungen von Sachen von Mitschülern (Fahrräder, Schultaschen etc.) oder in der Nachbarschaft von Schulen.
- 4 Diskutiert wurde bislang hauptsächlich der angerichtete Schaden bzw. der zur Wiederherstellung erforderliche Finanzaufwand. Auf Ursachen, Gründe, Motive sowie auf die Tatsache, daß vandalistisches Verhalten fast ausschließlich bei bestimmten Altersgruppen zu verzeichnen ist, ist eher selten eingegangen worden, und wenn, dann nicht empirisch-systematisch.
- 5 Andererseits „ist es ein wichtiger Unterschied, ob beschädigt wird, um sich zu bereichern oder an jemandem zu rächen, oder ob der Schaden ein Nebenprodukt spielerischen Tuns ist“<sup>3</sup> oder ob möglicherweise andere Hintergründe und Motive bestehen. Untersuchungen im deutschsprachigen Raum zu diesen quantitativen Hintergründen gewalttätigen Verhaltens sind selten, sieht man einmal von vornehmlich von Polizeipraktikern angestellten Überlegungen ab<sup>4</sup>. Im übrigen erscheint die genaue Definition dessen, was unter „gewalttätig“ im engeren Sinne zu verstehen ist (und entsprechend zu registrieren wäre) problematisch. Ähnlich dem Bereich der sog. „Verhaltensstörung“, wo Definition und Aussagen über quantitative wie qualitative Ausprägungen umstritten sind<sup>5</sup>, dürfte auch hier Vorsicht angebracht sein. Es erscheint angemessener, nicht von einer bestimmten Personenzahl auszugehen, sondern, wie Bach dies für die Verhaltensstörungen generell fordert, „von einem Feld, das spezielle Maßnahmen erfordert“<sup>6</sup>. Diese (präventiven) Maßnahmen müßten sich dann

---

<sup>2</sup> Vgl. die Nachweise bei Klockhaus, R., A. Trapp-Michel, Vandalistisches Verhalten Jugendlicher, Göttingen u. a. 1988, S. 23.

<sup>3</sup> Klockhaus/Trapp-Michel aaO. (1988), S. 9.

<sup>4</sup> s. u. Rdnr. 56.

<sup>5</sup> Vgl. Bach, H., Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In: Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen, hrsg. von H. Goetze und H. Neukäter, Berlin 1989, S. 3 ff., S. 32, der darauf hinweist, daß keine verlässlichen Daten über die Häufigkeit von Verhaltensstörungen (im schulischen Bereich) vorliegen, auch wenn Behauptungen von Experten bis über 50% reichen.

<sup>6</sup> Bach, H., aaO. (1989), S. 33.

auf Eltern, Lehrer, Peergroup und das soziale Umfeld allgemein und nur zu einem (geringeren) Teil direkt auf Personen mit unterstellten bestimmten Verhaltensweisen (Aggressivität, Vandalismus) konzentrieren.

Generell ist im Gegensatz zum anglo-amerikanischen Raum, wo Studien zum Vandalismus Jugendlicher bereits in den 50er Jahren vorgelegt wurden<sup>7</sup>, für das Bundesgebiet ein deutlicher Nachholbedarf zu verzeichnen. Auf der anderen Seite könnte diese Verspätung den Vorteil haben, daß die in den USA durchgeführte starke Verknüpfung mit allgemeinen Problemen der Jugendkriminalität hierzulande nicht notwendigerweise übernommen werden muß und damit die Möglichkeit einer unabhängigeren Analyse eröffnet wird. 6

Die Beschädigung schulischer Einrichtungen durch Schüler muß inzwischen als ubiquitäres Geschehen angesehen werden. In einer 1983/84 durchgeführten Studie gaben lediglich 13% bzw. 5% der befragten Schüler an, noch nie Objekte in der Schule beschädigt zu haben. 95% berichteten zuletzt (1984) über von ihnen verübten sog. „geringfügigen Vandalismus“, 70% über schwerwiegendere Vorkommnisse<sup>8</sup>. 7

Auch mit der Aufklärung quantitativer Aspekte vandalistischen Verhaltens haben sich die zwei von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten und von R. Klockhaus, A. Trapp-Michel und B. Habermann-Morbey durchgeführten Studien beschäftigt, wobei zuerst Schulen und danach Freizeitheime als Ansatzpunkte gewählt wurden. Die Ergebnisse wurden 1986 und 1988 veröffentlicht<sup>9</sup>. Die Autoren haben dabei nach eigenen Angaben nicht übersehen, daß es notwendig ist, den Untersuchungsgegenstand Vandalismus nach qualitativen Merkmalen zu untergliedern. Sie haben, da „solche Differenzierungen zur Zeit keine hinreichende empirische Grundlage haben“ als theoretische Zugänge Ansätze bevorzugt, die Verhalten allgemein erklären können und Vandalismus als ein Verhalten definiert, „mit dem absichtlich und normwidrig Sachen beeinträchtigt oder zerstört werden“<sup>10</sup>. 8

Im Rahmen ihrer lerntheoretischen Ansätze spielen denn auch verschiedene Theorien zur allgemeinen Erklärung von Jugendkriminalität (z. B. die Kontrolltheorie von Hirschi, die Halttheorie von Reckless oder die Theorie der differentiellen Assoziation von Cressey) eine Rolle. 9

---

<sup>7</sup> Vgl. z. B. Clinard, M. B., A. L. Wade, Towards the delineation of vandalism as a subtype of juvenile delinquency. In: Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science 1958, 48, S. 493-499.

<sup>8</sup> Klockhaus/Trapp-Michel aaO. (1988), S. 27.

<sup>9</sup> Vgl. Klockhaus, R., A. Trapp-Michel, Vandalistisches Verhalten Jugendlicher, Göttingen u. a. 1988; Klockhaus, R., B. Habermann-Morbey, Psychologie des Schulvandalismus, Göttingen u. a. 1986; Klockhaus, R., B. Habermann-Morbey, Sachzerstörungen an Schulen und schulische Umwelt. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1984, S. 47-56.

<sup>10</sup> Klockhaus/Trapp-Michel 1988 aaO.

- 10 Zu den qualitativen Merkmalen des Zustandekommens des Vandalismus hat Cohen 1984 eine Typologie vorgelegt<sup>11</sup>, allerdings im wesentlichen auf Vermutungen basierend und ohne empirische Bestätigung.
- 11 Einigkeit besteht in der Literatur lediglich darüber, daß Vandalismus als jugendtümliches Problem anzusehen ist, das mit zunehmendem Alter an Bedeutung verliert<sup>12</sup>.

## 2. Zur Wahrnehmung des Problems der Gewalt in der Schule im schulischen Bereich selbst

- 12 Bereits Anfang der 70er Jahre wurde das Thema Gewalt (gegen Sachen und Personen) von Schulämtern und Schulbehörden verstärkt thematisiert und abweichendes Verhalten und Schule auch in kritisch-kriminologischem Bezug gesehen, wobei insbesondere der Etikettierungs- bzw. Labelingansatz eine wichtige Rolle spielte<sup>13</sup>, ohne daß ein besonderer „Erkenntniswert der ‚alten‘ und der ‚neuen‘ Kriminalsoziologie für die Erklärung abweichenden Verhaltens in der Schule“<sup>14</sup> zu verzeichnen gewesen wäre<sup>15</sup>. Vielmehr wurde bereits zu diesem Zeitpunkt der Fehler begangen, zu viele unterschiedliche Aspekte eines wie auch immer definierten „abweichenden“ Verhaltens mit Hilfe *eines* Erklärungsansatzes angehen zu wollen, was in einer eher allgemeinen Unsicherheit bezüglich der „richtigen“ Reaktion auf „abweichendes“ Verhalten und einer starken Verunsicherung der Lehrer endet.

Seit dieser Zeit scheint sich an den Erscheinungsformen ebenso wie an dem Umfang des Problems und auch der Hilflosigkeit der Betroffenen wenig geändert zu haben, wobei es keine empirischen Hinweise auf eine dramatische Zunahme konkret gewaltbezogener oder vandalistischer Delikte im schulischen wie außerschulischen Bereich gibt<sup>16</sup>.

<sup>11</sup> Cohen, S., Sociological approaches to vandalism. in: C. Lévi-Leboyer (Ed.), Vandalism, behavior and motivations. Amsterdam 1984.

<sup>12</sup> s. die Nachweise bei Klockhaus/Trapp-Michel aaO. 1988, S. 28.

<sup>13</sup> Vgl. Brusten, M., K. Hurrelmann, Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973; die Beiträge bei Asmus, H.-J., Peuckert, R. (Hrsg.), Abweichendes Schülerverhalten, Heidelberg 1979, sowie Hargreaves, D. H., Hester, S. K., Mellor, F. J., Abweichendes Verhalten im Unterricht, Weinheim, Basel 1981; und die Beiträge in dem Heft 1/1982 von Westermanns Pädagogischen Beiträgen („Etikett: Auffällig“). Zur Sicht der Lehrer vgl. Tornow, H., Verhaltensauffällige Schüler aus der Sicht des Lehrers, Weinheim, Basel 1978.

<sup>14</sup> So der Beitrag von Peuckert und Asmus in dem von ihnen herausgegebenen Band „Abweichendes Schülerverhalten“ (s. obige Anm.), S. 15 ff.

<sup>15</sup> s. auch die Zusammenstellung der Forschungen zur Schule als „sekundäre Sozialisationsinstanz“ bei Schwind, H.-D., Kriminologie, Eine praxisorientierte Einführung mit Beispielen, 2. Aufl. Heidelberg 1988 § 11 Rdnr. 1-31.

Die 1983/84 vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz durchgeführte Studie zu „Verhaltensauffälligkeiten in der Schule“<sup>17</sup> verzeichnet unter 34 verschiedenen Symptomen lediglich drei, die mit Gewalt gegen Sachen oder Personen in Verbindung gebracht werden können. Physische Aggression wurde dabei von fast jedem vierten der befragten Lehrer genannt, machte allerdings insgesamt nur 5,2% der Nennungen auf die Frage aus, welche Verhaltensauffälligkeiten größte Unterrichtsprobleme machen. Nur von 2,6% bzw. 1,8% der Lehrer wurde Gewalt an Schuleigentum (0,6% aller Nennungen) bzw. Beschädigung von Mitschülereigentum (0,4% aller Nennungen) angegeben<sup>18</sup>. 63% der befragten Lehrer konnten keinen Schüler in ihren Klassen benennen, der sich durch physische Aggression gegen Mitschüler auszeichnet<sup>19</sup>.

Ausweislich der Polizeilichen Kriminalstatistik haben zwar die dort registrierten Fälle von Sachbeschädigungen zwischen 1972 und 1987 um 121% zugenommen<sup>20</sup>, während die Gesamtkriminalität nur um knapp 73% anstieg. Die Zahl der als tatverdächtig registrierten Jugendlichen stieg in diesem Zeitraum von 12688 auf 16080 und damit um 27% an, während die Zahl der tatverdächtigen Jugendlichen insgesamt (alle Delikte) um 15% zurückging, wobei die Tatverdächtigenzahlen aufgrund der Umstellung in der Erfassung in der Polizeilichen Kriminalstatistik 1983 nur bedingt vergleichbar sind<sup>21</sup>. Daraus können jedoch keine Rückschlüsse auf die Lage in den Schulen gezogen werden. Zum einen werden dort auch Verhaltensweisen als vandalistisch angesehen, die nicht unbedingt den juristischen Tatbestand der Sachbeschädigung erfüllen, und zum anderen dürfte der Großteil der im schulischen Bereich registrierten leichteren Sachbeschädigungen nicht der Polizei gemeldet werden.

Die Zahl der wegen Körperverletzungen (§§ 223 bis 230 StGB) von der Polizei registrierten Jugendlichen hat in dem o. gen. Zeitraum von 9876 im Jahre 1972 auf 14145 im Jahre 1987 um 43% und damit deutlich stärker als die Zahl der wegen Sachbeschädigungen Registrierten zugenommen. Allerdings sind auch

<sup>16</sup> Ein Anstieg genereller Verhaltensauffälligkeiten wird immer wieder berichtet und behauptet, wobei auch hier die Trennung zwischen eindeutig als psychisch bedingt zuordenbaren Verhaltensweisen (Unkonzentriertheit, mangelnde Lernbereitschaft, direkte psychische Verhaltensauffälligkeiten) und nach außen wirkenden Verhaltensweisen eher unklarer Genese (wie gewalttätiges Verhalten gegenüber Personen und Sachen) nur selten erfolgt.

<sup>17</sup> Bach, H. u.a., Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Statistik, Hintergründe, Folgerungen, Mainz 1984.

<sup>18</sup> Bach u.a. aaO., S. 249.

<sup>19</sup> Bach u.a. aaO., S. 251.

<sup>20</sup> Die registrierten Fälle von Sachbeschädigungen sind von 174212 auf 386309 gestiegen; während die Gesamtkriminalität von 2,6 Millionen registrierter Fälle auf 4,4 Millionen anstieg.

<sup>21</sup> Durch die Umstellung auf die sog. „echte“ Tatverdächtigenzählung seit 1983 werden bei den Jugendlichen rund ein Drittel weniger Personen als tatverdächtig registriert.



diese Zahlen mit Vorsicht zu interpretieren, da Veränderungen der polizeilich registrierten Kriminalität nicht unbedingt auf Veränderungen im realen Geschehen zurückzuführen sein müssen. Vielmehr können verändertes Anzeigeverhalten oder veränderte Verhaltensdefinitionen entscheidende Einflüsse sein<sup>22</sup>.

- 14 Die Qualität der Gewalt hat auf jeden Fall hierzulande nicht die Dimensionen erreicht, die häufig aus den USA berichtet wurden, wo sich Lehrer in bestimmten Schulen nur noch unter Bewachung oder entsprechendem Eigenschutz (d. h. mit Waffe) in die Schulen wagten. Demgegenüber stellen sich die hierzulande berichteten Sachbeschädigungen ebenso wie andere aggressive und gewalttätige Handlungen als eher minimal dar<sup>23</sup>, auch wenn die dadurch angerichteten finanziellen Schäden in die Millionen gehen. Allerdings lassen sich die Schäden, die im emotionalen Bereich in bezug auf die Normtreue der Nicht-Aggressiven zu verzeichnen sind, nicht abschätzen.
- 15 Berichtet wurde und wird, daß sich die Umgangssprache der Schüler negativ verändert hat, Spiele und Raufereien der Schüler härter, aggressiver und brutaler wurden, Lehrer und Verwaltungspersonal tätlich angegriffen werden, Drohungen und Nötigung gegen Mitschüler sowie Sachbeschädigungen in verschiedenster Form<sup>24</sup> verübt werden.

### 3. Zu Analysen aus dem schulischen Bereich

- 16 Als Gründe für gewalttätiges Verhalten wurden bereits Anfang der 70er Jahre angegeben<sup>25</sup>:
- ungünstige Wohnverhältnisse; gestörte Familienbeziehungen; Berufstätigkeit von Müttern; Erziehungsschwächen der Familien

<sup>22</sup> Vgl. zur Entwicklung in den USA, wo einem Anstieg in der polizeilich registrierten Kriminalität eine Stagnation bei der im Dunkelfeld durch Opferbefragungen ermittelten Kriminalitätsbelastung gegenüberstand: Feltes, Th., Opferrisiko in den USA. In: *Bewährungshilfe* 4/1988, S. 465 ff.

<sup>23</sup> Vgl. die Zusammenstellung bei Holtappels, H. G., Schülerprobleme und abweichendes Schülerverhalten aus der Schülerperspektive. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1985, S. 291 - 323.

<sup>24</sup> Beispielsweise Bekritzeln und Beschmierungen von Wänden, Abbrennen von Farbanstrichen, Zerstören von Fenstern und Türen, Herausreißen von Fenster- und Türrahmen, Durchtreten von Dächern; bei technischen Gebäudeausrüstungen. Herausreißen von Steckdosen, Beschädigung von Regenrinnen und Blitzableitern durch Spielen (!) mit dem Ball; im Sanitärbereich: Verstopfen der Abflüsse, Beschädigung von Becken, Beschädigungen durch Überlaufenlassen des Wassers; in Fachräumen: Abdrehen und Verdrehen von Gashähnen, Beschädigungen der Hobelbänke, Verstopfen von Rohren durch Ton und Ablassen von Aquarien; bei Einrichtungsgegenständen und Unterrichtsmitteln: Verschmutzen von Mobiliar, Abbrechen von Garderobenhaken, Zerstörung von Glassteinen, unnötiger (?) Verschleiß von Büchern und anderen Lehr- und Lernmitteln.

<sup>25</sup> Hier 1972 vom Amt für Schule in Hamburg; zu einzelnen Aspekten s. a. Schwind, H.-D., *Kriminologie*, 2. Aufl. 1988, § 11.

- Nervosität durch Umwelteinflüsse (Verkehr, Medien)
- Häufung schwacher Schüler in der Hauptschule; Mangel an stärker motivierenden Lehr- und Lernmitteln; zu hohe Klassenfrequenzen, zu wenig Kleinklassen; überholte Lehrinhalte; unangemessene didaktisch-methodische Arbeit
- allgemeine Norm(en)unsicherheit in der Schule
- zu wenig Beachtung der Erziehungsaspekte wegen der starken Betonung des wissenschaftsorientierten Unterrichts
- Aufgabe des persönlichen Bezugs zwischen Lehrer und Schüler, auch im Zusammenhang mit der Anwendung sog. Kommunikationstechniken, die den empathischen Bezug zwischen Lehrer und Schüler nicht beachten
- Schule als totale Institution, in der der Schüler zum (anonymen) Rollenträger reduziert wird
- starke Orientierung der Lehrerausbildung an fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen, Vernachlässigung allgemeiner pädagogischer Methoden für das praktische Lehrerverhalten.

Diesen vor immerhin fast 20 Jahren zusammengestellten Gründen dürfte auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum etwas hinzuzufügen sein. Zumindest hat die empirische Forschung in diesem Bereich keine darüber hinausgehenden Einsichten erbracht.

Untersuchungen zum Sozialklima in Klassenzimmern belegen sehr deutlich, 17  
welche wichtige Rolle Interaktionsbeziehungen spielen — und zwar nicht nur für den Lernerfolg, sondern auch für das Sozialverhalten der Schüler<sup>26</sup>. Unsicherheit im Umgang miteinander kann zu einer entpersönlichten Kommunikationsebene führen, auf der emotionale Beziehungen im günstigsten Fall keine Rolle mehr spielen, im ungünstigsten Fall sogar verboten sind — mit dem Ergebnis, daß sich Schüler und Lehrer nicht mehr für einander verantwortlich fühlen, und wenn, dann nur noch auf einer instrumentell-wissensvermittelnden Ebene.

Räumliche und institutionelle Faktoren spielen eine wesentliche Rolle, wie die 18  
Schulforschung zeigen konnte. Wenn Klassenräume freundlich ausgestaltet sind, die Sitzordnung kooperativ (kein Frontalunterricht) und der Umgangston freundlich-vertrauensvoll ist, werden bei gleichen Lehrplänen und Lernverpflichtungen bessere Resultate erzielt als in einer lieblos-neutralen Umwelt<sup>27</sup> und mit Sicherheit hat dies auch entsprechende Auswirkungen auf das schulische und außerschulische Sozialverhalten und auf die Einstellung gegenüber der Schule als ideelle und räumliche Institution.

<sup>26</sup> s.u. Rdnr. 88.

<sup>27</sup> Baacke, D., Die 13- bis 18jährigen, Weinheim 1985, S. 60.

- 19 Auf die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses der Schule als mögliche Ursache für gewalttätiges Schülerverhalten wird auch von den Schulen selbst hingewiesen. Dieses neue Selbstverständnis zeichne sich durch eine Liberalisierung der pädagogischen Situation sowie dadurch aus, daß der Schüler stärker zum Partner im Erziehungsprozeß gemacht, ihm ein größeres Maß an Selbstbestimmung zugebilligt und ein größerer Spielraum für eigenverantwortliches Handeln zugestanden werde. Dadurch wird aber auch die Gefahr des nichtangepaßten, „abweichenden“ Verhaltens größer.
- 20 Analytisch betrachtet hat dieser Prozeß, der auch als Demokratisierung der Schule beschrieben wurde, dazu geführt, daß die alten, autoritären Muster und Denkschemata aufgegeben wurden und durch neue, an partnerschaftlichen und demokratischen Modellen orientierte ersetzt wurden. Dieser Übergang mußte aber notwendigerweise insofern mit Problemen verbunden sein, als Lehrer wie Schüler teilweise nicht genügend Zeit und Möglichkeit hatten, den Umgang mit dem den Schülern mehr oder weniger unvermittelt überlassenen Freiraum zu erlernen und zur Mitgestaltung und zur eigenverantwortlichen Entscheidung zu nutzen.
- 21 Möglicherweise ist dieser Bruch in der schulischen Konzeption bis heute nicht angemessen aufgearbeitet worden. Zumindest hat er auch bei Lehrern für einen gewissen Grad an Unsicherheit und im Lehrerkollegium für bis dato nicht bekannte Unterschiede im Lehr- und Erziehungsverhalten gesorgt. Die daraus resultierende Unsicherheit sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern (mit gegenseitiger Übertragung) hat sicherlich auch einen Teil dazu beigetragen, Disziplinprobleme im weitesten Sinne bis hin zu abweichendem Schülerverhalten hervorzurufen.
- 22 In bezug auf die moralische Entwicklung der betroffenen Jugendlichen wird aber noch etwas anderes deutlich:
- Kohlberg, der sich häufig mit der Frage beschäftigt hat, wie z. B. Lehrer ihre Schüler Moral lehren können, kommt zu dem Ergebnis, daß das postkonventionelle Stadium der moralischen Entwicklung, auf dem das Individuum in der Lage ist, moralische Werte und Prinzipien (z. B. die Achtung des Eigentums anderer) nicht nur aufgrund der Autorität anderer Personen zu akzeptieren, sondern aufgrund eigener Einsicht und unabhängig von der Identifikation mit den Meinungen anderer Gruppen, erst nach der Pubertät und nicht durch moralisches Indoktrinieren z. B. seitens der Lehrer erreicht werden kann. Es kann nur auf demokratischem Wege stimuliert und dadurch in der Entwicklung gefördert werden.
- 23 Baacke zieht daraus in Verbindung mit dem sozialökologischen Ansatz folgenden Schluß: „Jede Moralerziehung muß ... neben dem kognitiven Training in moralischer Argumentation (sehr wichtig!) die emotionale Dimension der Betroffenheit mit einbeziehen und die lebensweltliche Eingebundenheit moralischer Urteile berücksichtigen. . . Entwicklung und Lebenswelt, kognitive

Förderung und deren sozialkulturelle Einlagerung sind nicht zu trennen, auch nicht in der Schule.“<sup>28</sup>

Entsprechende Schulversuche, in denen konsequent die Trennung zwischen Kognition und Emotion aufgegeben wurde und ein ganzheitlich-lebensweltlicher Ansatz zur Ausbildung gewählt wurde, wurden bereits in den 70er Jahren begonnen, haben sich aber, wohl auch weil sie mit verschiedensten internen und vor allem externen Problemen zu kämpfen hatten, nicht durchsetzen können<sup>29</sup>. Für den Bereich der „normalen“, allgemeinbildenden Schulen sind solche Ansätze nur vereinzelt entwickelt und noch weniger umgesetzt worden, weil sie häufig nicht mit Lehrplänen in Einklang zu bringen waren und zudem solche Versuche einen nicht unerheblichen zeitlichen wie persönlichen Zusatzaufwand verlangen, den zu leisten kaum einer der betroffenen Lehrer bereit war und ist. An dieser Stelle wäre auch darauf hinzuweisen, daß verstärkt von einem zurückgehenden (sozialen) Engagement auf seiten der Lehrerschaft berichtet wird. Die Lehrer fühlen sich angesichts offen zutage tretender Verhaltens- und Disziplinprobleme überfordert, im Stich gelassen und sind frustriert, wohl auch aufgrund der Tatsache, daß ihre individuellen wie kollektiven Versuche, sich diesen (und anderen) Problemen in der Schule zuzuwenden, auf wenig Unterstützung durch die Schuladministration stießen. „Dienst nach Vorschrift“, „innere Kündigung“ oder „Ausstieg auf Zeit“ sind die Umschreibungen für Lehrerverhaltensweisen, die sicherlich auch ein Grund dafür (gewesen) sein können, daß Gewalt in der Schule zum Problem wird bzw. bereits geworden ist. Ein auch unintendiert provokatives gewalttätiges Verhalten von Schülern kann sich verstärken, wenn von seiten der Lehrer keine, nur desinteressierte oder an lediglich formalen Kriterien (z. B. Einhaltung der äußeren Ordnung während der Schulzeit) orientierte Reaktionen darauf folgen.

Die teilweise spezifischen, in den 80er Jahren hinzugekommenen Probleme im Zusammenhang mit verstärkter Jugendarbeitslosigkeit und damit verbunden geringen Chancen vor allem für Hauptschüler, nach Beendigung der Schulzeit eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle zu erhalten, kommen noch hinzu.

Unterschiede in den Berichten über vandalistisches oder generell abweichendes Schülerverhalten zwischen den einzelnen Schultypen lassen sich vor allem auf die Größe der jeweiligen Einrichtung und auf unterschiedliche Aufklärungsquoten (die z. B. in Sonderschulen höher ist) zurückführen. Als besonders betroffen werden die Altersstufen der Klassen 6-8 (12- bis 15jährige) genannt. Allerdings tragen auch die außerschulischen Nutzer schulischer Einrichtungen zu einem erheblichen Teil zu den Schäden bei (z. B. Vereine, die Turnhallen nutzen, aber auch Kinder und Jugendliche, die nachmittags den Schulhof und ggf. Spieleinrichtungen benutzen).

<sup>28</sup> Baacke aaO., S. 129.

<sup>29</sup> Hinzuzuweisen ist hier vor allem auf die Bielefelder Schulprojekte unter Leitung von Hartmut von Hentig, aber auch auf die Glockseeschule in Hannover.

- 27 Neben der Größe der Schule scheint das Schulgelände (wenn z. B. unübersichtlich und schwer kontrollierbar), mangelhafte oder für manche Zwecke wenig geeignete Materialien beim und am Bau, unsachgemäße Installationen von Geräten sowie ein bereits vorhandener ungepflegter Zustand der Schule Einfluß auf den Umfang und die Qualität von Schäden an Schulen zu haben.
- 28 Hingewiesen wird auch, daß dort, wo Lehrer, Eltern, Schüler und Bedienstete sich für „ihre“ Schule verantwortlich fühlen, die Schäden geringer sind. Wenn die soziale und moralische Erziehung in der Schule vernachlässigt wird, dann dürfte auch dies im Zusammenhang mit schulischem Vandalismus zu sehen sein.

#### 4. Ergebnisse der Untersuchungen von Klockhaus u. a.

- 29 Die bereits oben angesprochenen aktuellen empirischen Studien von Klockhaus u. a. haben zu folgenden Ergebnissen geführt, wobei etwaige Besonderheiten für den schulischen bzw. Freizeitheim-Bereich jeweils vermerkt werden<sup>30</sup>.

Die Häufigkeit der Schäden variiert ebenso wie die Qualität der Schäden stark innerhalb der jeweiligen Einrichtungen. So wurde bei den 19 untersuchten Freizeiteinrichtungen beispielsweise eine Bandbreite zwischen einem und 1100 Schäden gemeldet.

Positive Korrelationen mit der *Schwere* der Schäden, d. h. einen empirisch nachgewiesenen Zusammenhang gab es in folgenden Bereichen:

- 30 — Eine wichtige Rolle scheint die personelle Ausstattung der jeweiligen Einrichtungen zu spielen. So wie in den Schulen die Anzahl der Lehrkräfte (und die Anzahl der weiblichen Lehrkräfte) negativ mit der Schwere der Schäden korrelierte (je mehr — weibliche — Lehrkräfte, desto leichtere Schäden), korrelierten in den Freizeitzentren die Anzahl aller Mitarbeiter und die Anzahl der weiblichen Betreuer negativ mit der Schwere der Schäden.
- 31 — Die Häufigkeit der Konflikte zwischen Jugendlichen und Betreuern korreliert positiv mit der Schwere der Beschädigungen.
- 32 — Die Anteile Jugendlicher mit Drogenproblemen und straffällig gewordener Jugendlicher korrelieren positiv mit der Schwere der Schäden.
- 33 — Während in Schulen die Varietät der architektonischen Gestaltung einen Zusammenhang zur Schwere der Schäden zeigte (je mehr Unterschiedlichkeit, desto geringere Schäden), erwies sich in Freizeitzentren die innenarchitektonische Qualität der Räume von Bedeutung: Je besser die Beurteilung der Mobiliaranordnung und des Zustands des Mobiliars durch die Jugendlichen war, um so seltener waren schwere Schäden zu verzeichnen.

<sup>30</sup> Klockhaus/Trapp-Michel 1988, S. 18 ff.

Keine signifikanten Beziehungen zur *Schwere der Schäden* konnten für folgende Bereiche festgestellt werden:

- In beiden Einrichtungen (Schulen/Freizeitzentren) konnte kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schüler je Lehrkraft bzw. Jugendlichen je Betreuer und den angerichteten Schäden nachgewiesen werden. 34
- Keine Korrelation feststellen ließ sich auch zwischen dem Anteil der Ausländer bzw. dem der männlichen Schüler und der Schwere der Schäden. 35
- Das (nur in den Freizeitzentren erhobene) Merkmal der Arbeitslosigkeit bzw. der Anteil der arbeitslosen Jugendlichen hat ebenfalls keine Auswirkungen. 36
- Der Prozentsatz Jugendlicher mit Alkoholproblemen stand (im Gegensatz zu den Drogenproblemen, s.o.) in keiner Beziehung zur Schwere der Schäden. 37

In Schulen wie in Freizeitzentren hing die *Häufigkeit der Schäden* deutlicher als die *Schwere* mit räumlichen Sachverhalten zusammen. Für die *Häufigkeit* ergaben sich folgende signifikante Zusammenhänge:

- Je wohnlicher die Räume beurteilt werden, umso weniger Schäden waren zu verzeichnen. 39
- Bei den Schulen ergaben sich Zusammenhänge auch zum Alter und zur Gepflegtheit des Gebäudes: In älteren und gepflegteren Schulen werden deutlich weniger Schäden registriert. 40
- Je zugänglicher die Schulen sind, umso geringer ist die Anzahl der Schäden. 41
- Häufigere Schäden zeigten sich für folgende Merkmale: 42
  - Beton als wesentliches Baumaterial
  - Überwiegen neuerer Gebäudeteile bei unterschiedlich alter Bausubstanz
  - dies vor allem, wenn die Klassen 8-11 in diesen neuen Gebäudeteilen untergebracht sind
- Bei den Freizeitzentren zeigt sich, daß eine stärkere Integration des Zentrums in die soziale Umgebung die Anzahl der Schäden reduziert, d. h. wenn z. B. weitere kommerzielle und öffentliche Gebäude in der Nähe waren. 43

Bezüglich *personenbezogener* Merkmale ergaben sich folgende Zusammenhänge:

- Jugendliche, die sich in Situationen befanden, die mit Zukunftsangst einhergehen sowie solche, die mit ihrer beschäftigungsbezogenen Situation unzufrieden waren, machten signifikant mehr Angaben zum Gesamtausmaß 44

vandalistischen Verhaltens und zum schwerwiegenderen Vandalismus als Jugendliche in weniger belastenden Situationen.

- 45 — Berichteter Ärger mit der Familie korreliert positiv mit der Angabe vandalistischer Akte.
- 46 — Negative Emotionen und geringere Zufriedenheit mit sich und seiner Situation begünstigen vandalistisches Verhalten.
- 47 Ob und ggf. wie die hier aufgelisteten Merkmale tatsächlich in kausalen Zusammenhängen mit vandalistischem Verhalten stehen, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden<sup>31</sup>; ebenso kann (noch) nicht auf mögliche Konsequenzen für den schulischen Bereich eingegangen werden. Festzuhalten ist jedenfalls, daß Gewalt in der Schule wie außerhalb der Schule im Zusammenhang zu sehen ist mit einem ganzen Bündel von Einflußfaktoren, die nicht in ein monokausales Schema einzupassen sind und daher auch nicht durch einzelne Maßnahmen beseitigt werden können.

### **5. Ansätze zur Begründung von Gewalt und zum Unterschied zwischen Gewaltbereitschaft und Gewaltausübung**

- 48 Nur kurz soll hier auf einige Aspekte des Unterschieds zwischen Gewaltbereitschaft und tatsächlicher Gewaltausübung eingegangen werden, da die Ansätze, Gewalt und Gewaltbereitschaft auf einer eher allgemeinen Ebene zu erklären, derart umfangreich sind, daß sie an dieser Stelle nicht einmal ansatzweise erörtert werden können.
- 49 Immerhin erscheint eine Feststellung wichtig, die bereits in anderem Zusammenhang (mit politisch motivierter Gewalt) getroffen wurde: Es gibt einen deutlichen Unterschied zwischen der Gewaltbereitschaft und der tatsächlichen Gewaltausübung<sup>32</sup>. Gewaltbereitschaft führt nur dann zur Gewaltausübung oder zur Beteiligung an Gewalt gegen Sachen oder Personen, wenn zusätzliche, äußere Voraussetzungen und Faktoren hinzukommen. Zunehmende Gewalttätigkeit könnte somit sowohl darauf zurückzuführen sein, daß die Gewaltbereitschaft gestiegen ist, als auch darauf, daß sich die gewaltauslösenden Faktoren qualitativ oder quantitativ verändert haben. Solange für den schulischen Bereich nicht eindeutig geklärt ist, welche der beiden Möglichkeiten zutreffen, solange wird man bei der Analyse und den Überlegungen für wirksame Präventionsmaßnahmen beide Bereiche berücksichtigen müssen, d.h. daß sowohl auf die Gewaltbereitschaft eingewirkt werden muß als auch versucht

<sup>31</sup> s. dazu die Ausführungen bei Klockhaus/Trapp-Michel aaO., 1988, S. 52ff.

<sup>32</sup> Für den Bereich des politischen Protestes und gewalttätiger Aktionen in diesem Zusammenhang s. Schmidtchen, G., Jugend und Staat. In: Analysen zum Terrorismus, Bd. 2, Opladen 1981; Kaase, M., Politische motivierte Gewaltanwendung junger Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. Gutachten für das BMJFG 1987.

werden muß, die gewaltauslösenden Faktoren zu reduzieren. Auf die jeweiligen schulspezifischen Möglichkeiten wird später einzugehen sein.

Ähnlich wie bei den zu politischer Gewalt Bereiten wird man auch bei denjenigen, die im schulischen Bereich Gewaltbereitschaft zeigen, von einer geringen „institutionellen Sozialintegration“ (Neidhardt) ausgehen können, die zwar generell für die Altersgruppe der Jugendlichen typisch, bei Gewaltbereiten aber besonders ausgeprägt zu sein scheint. Während bei den politisch Gewaltbereiten die mangelnde Integration in die bestehende gesellschaftliche Ordnung kompensiert wird durch eine starke Integration in alternative Milieus, die geistig legitimierende, psychisch stabilisierende und sozial unterstützende Wirkungen haben, stellt bei den im schulischen Bereich Gewaltbereiten die wesentlich kleinere und meist nicht offensichtliche, informell organisierte Clique die Möglichkeiten zur Kompensation mannigfacher, im schulischen wie familiären Bereich erlittener Deprivationen dar. Biographische Belastungen und Brüche, für politische Gewaltbereitschaft ebenfalls genannt (und dort teilweise überbewertet), dürfte dagegen für den Bereich der doch eher marginalen Gewalt in der Schule (im Vergleich zu politischen oder gar terroristischen Gewalttaten) kaum eine Rolle spielen, und wenn, dann nur eine temporäre (z. B. direkt nach einem Erlebnis elterlicher Scheidung, nach Trennungserfahrungen in Partnerbeziehungen etc.) und nicht an die oben angesprochenen Cliques gebundene, sondern sich einzelgängerisch gebend.

Auch die für den Bereich der politisch motivierten Gewalt beschriebene subjektive Sinnkonstruktion, die Gewalttätigkeiten als gerechtfertigt, sinnvoll und wirksam für einen bestimmten Zweck erscheinen lassen, kann für den schulischen Bereich vernachlässigt werden. Hier dürfte schon der Zweckbezug fehlen, da die meisten vandalistischen Akte keine bestimmten Ziele verfolgen, sondern sich aus konkreten Situationen und subjektiven Befindlichkeiten heraus entwickeln. Zudem erscheint eine Rechtfertigung dieser schulischen Gewalt nicht nötig, da es sich um in der Regel eher minimale, auf Sachen bezogene Gewalt handelt (die in der von Einzelnen allerdings weder intendierten noch rezipierten Summe allerdings sehr wohl beträchtliche Dimensionen annehmen kann) und der aktionsorientierte Bezug dieser Gewalt („just for fun“) gerade die (interne und daher unbewußte) Rechtfertigung darstellt.

Allerdings gilt das für den Bereich der politisch motivierten Gewalt formulierte Lerntheorem auch für den Bereich der Schule. Gewalt wird auch hier gelernt, wird erfahren, entwickelt sich und kann eskalieren. Auch hierzu liegen für den schulischen wie außerschulischen Bereich inzwischen konkrete empirische Feststellungen vor<sup>33</sup>.

Füllgrabe geht in seiner psychologischen Analyse des Vandalismus im Zusammenhang mit präventiven Überlegungen davon aus, daß der Vandalis-

---

<sup>33</sup> Vgl. die Nachweise bei Rdnr. 8.



Schulsystem Identifikationsprozesse und soziale Verantwortung zu fördern und junge Menschen Möglichkeiten anzubieten, ihren Aktionsdrang in sozial angemessener Weise abzureagieren und Betroffenen generell rechtzeitig und nicht nur formell Artikulierungsmöglichkeiten und Partizipationschancen an Entscheidungsprozessen einzuräumen. Diese Überlegungen decken sich weitgehend mit den Versuchen des „community policing“, die seit längerem in den USA und teilweise auch in anderen Ländern (Belgien, England) unternommen werden, und in denen versucht wird, durch gemeinwesenbezogene Polizeiarbeit direkt oder indirekt Kriminalprävention zu betreiben.

Hierauf soll an dieser Stelle kurz eingegangen werden, weil die Grundüberlegungen dieses Präventionsansatzes, der allerdings über den engeren Begriff der direkten Prävention hinausgeht und eher einer Polizeitheorie gleicht, auch für den schulischen Bereich von Bedeutung sind. 57

Bereits vor einigen Jahren haben James Q. Wilson und George Kelling, zwei dem konservativen Lager zuzurechnende amerikanische Kriminologen, die These aufgestellt, daß die Polizei indirekt dadurch Kriminalität verhindert, daß sie die soziale Ordnung aufrechterhält. Würde „unordentliches“ Verhalten (vom Betrunkenen bis zum jugendlichen Rowdy) nicht kontrolliert werden, würde die Polizei nicht als Konfliktschlichtungs- und Hilfeleistungsinstanz rund um die Uhr zur Verfügung stehen, dann, so die Autoren, würde die informelle soziale Kontrolle leiden, die Verbrechensfurcht ansteigen und letztlich auch die Kriminalität<sup>39</sup>. Demzufolge hat die Ordnungsfunktion in der polizeilichen Tätigkeit einen hohen Stellenwert. 58

Banton hatte 1964 den Polizeibeamten als „Peace Officer“ beschrieben<sup>40</sup>, und bis zu der „Broken-Windows-These“ von Wilson und Kelling ging die Diskussion ständig zwischen „Crime Fighter“ und „Peace Officer“ hin und her. Empirische Forschungen konnten zwar ein Verhältnis zwischen Verbrechensfurcht, Unordentlichkeiten des Alltags (wie Ruhestörungen, Belästigungen etc.) und Kriminalitätsrate feststellen, ein kausaler Zusammenhang ließ sich bis jetzt aber nicht nachweisen<sup>41</sup>. 59

Versuche, in empirischen Experimenten diese Unordentlichkeiten des Alltags durch verstärkte polizeiliche Tätigkeit anzugehen, hatten zum Teil eine Verringerung der Verbrechensfurcht zur Folge, ebenso wie eine Reduzierung im Niveau 60

<sup>39</sup> Vgl. Wilson, J. Q., G. Kelling, Broken Windows. In: Atlantic Monthly, März 1982, S. 29-38; s.a. J. Q. Wilson, Thinking about Crime, 2. Aufl. New York 1983. Eine Zusammenfassung der Argumente findet sich bei R. Kinsey, J. Lea, J. Young, Losing the Fight against Crime, Oxford, New York 1986, S. 77ff. Studien in den USA scheinen im übrigen diese These zu bestätigen; vgl. W. Skogan, Communities and Crime, New York 1983.

<sup>40</sup> Banton, M., The Policeman in the Community, London 1964.

<sup>41</sup> Vgl. Hough, M., Thinking about Effectiveness. In: British Journal of Criminology 1987, S. 70ff., S. 73.

- der wahrgenommenen Straftaten und Störungen im Gemeinwesen<sup>42</sup>, und auch andere „Störungen“ wie öffentliches Trinken, Herumlungern auf der Straße, Vandalismus, Aktivitäten von Jugendgangs schienen dort zurückgegangen zu sein, wo die Polizei nicht *alleine* die Programme bestritt<sup>43</sup>.
- 61 In dem Houston-Experiment wurden verschiedene Methoden der gemeinwesenorientierten Polizeiarbeit erprobt, um mögliche Unterschiede in den Auswirkungen feststellen zu können. Die Auswirkungen von drei Experimenten dort wurden systematisch untersucht mit dem Ergebnis, daß zwar einige der beabsichtigten Ziele (Verringerung der Kriminalitätsfurcht, der Unordnung und der Kriminalität) erreicht werden konnte, daß aber davon nur jeweils einige Anwohner der Gebiete betroffen waren. In allen drei Gebieten schienen hauptsächlich die wohlhabenderen weißen Hauseigentümer von den Projekten zu profitieren, wohingegen das Leben der Ärmeren und der Minderheiten sich kaum änderte.
- 62 Wenn sich öffentliche Angst und allgemeine Unzufriedenheit aber mehr aus verschiedensten Aspekten der Unordnung in einem Gemeinwesen als aus Straftaten entwickeln, dann könnte das Problem der Gewalt in der Schule möglicherweise auch nur ein Aspekt sein, an dem sich andere Unzufriedenheiten artikulieren.
- 63 Generell stellt sich die Frage, ob nicht die Funktion der Polizei auch in diesem Zusammenhang neu beschrieben und neu festgelegt werden muß. Dabei könnte auch die Definition Bittner's weiterhelfen, der Anfang der 70er Jahre nicht so sehr die Ordnungs- oder Dienstleistungsfunktion der Polizei betont hat, sondern mehr allgemein den Begriff der „Notfälle“ als den einheitlichen Aspekt der Polizeiarbeit beschreibend benutzte<sup>44</sup>.
- 64 Die stärkere Gemeinwesenorientiertheit der Polizei, unter dem Stichwort „community policing“<sup>45</sup> im englischsprachigen Raum diskutiert, kann auch für den Schulbereich von Bedeutung sein.
- 65 Sieht man die Schule als Bestandteil des sozialen Gemeinwesens, dann müssen die Bürger sich für ihre Schule und damit für die Schüler und Lehrer dort

<sup>42</sup> Pate, T., M. Wycoff, W. Skogan, L. Sherman, Reducing Fear of Crime in Houston and Newark: a Summary Report. Washington 1986, S. 3 (Police Foundation).

<sup>43</sup> Skogan, W., A. Pate, Reducing the Signs of Crime: Two Experiments in Controlling Public Disorder. Vortrag auf der Jahreskonferenz der American Political Science Association, Chicago 1987, S. 19.

<sup>44</sup> Bittner, E., The Function of the Police in the Modern Society, Washington 1970; ders., Florence Nightingale in Pursuit of Willie Sutton: a Theory of the Police. In: H. Jacob (ed.), The Potential of Reform in Criminal Justice, Beverly Hills 1974, S. 17-44.

<sup>45</sup> s. dazu neuerdings die Beiträge in J. R. Greene, S. Mastrofski (Hrsg.), Community Policing: Rhetoric and Reality, New York 1988 sowie die Zusammenfassung der Ergebnisse bei Greene, J. R., Die Auswirkungen von kommunaler Polizeiarbeit auf die amerikanische Gesetzesdurchführung. In: Th. Feltes, E. Rebscher, Polizeiliches Alltags-handeln (erscheint 1989).

(wieder) verantwortlich fühlen, für sie muß die Schule ebenso wie Kirche, Kindergarten und andere soziale Einrichtungen zum regionalen Bezugspunkt werden, und zwar auch für die Bürger, die keine Kinder im schulpflichtigen Alter bzw. in dieser betroffenen Schule haben.

Das Problem, diesen Gemeinwesenbezug der Schule und ihrer Arbeit wiederherzustellen, stellt sich natürlich vor allem dort, wo große Schulprojekte errichtet wurden und die Schüler aus einem auch für städtische Gebiete großen Einzugsgebiet kommen. Für diese Mammutschulen wird sich nur schwer eine nachbarschaftliche oder gemeinwesenbezogene Verantwortung herstellen lassen, zumal sie oftmals auch außerhalb bestehender Nachbarschaften errichtet wurden. Gleichzeitig fühlen sich die Schüler dieser Schulen sicherlich weniger zu einem Gemeinwesen zugehörig, als Schüler einer kleinen Dorf- oder Stadtteilschule. 66

Zusätzlich stellt sich das Problem einer häufig weitestgehend nicht regional verankerten Lehrerschaft. Immer mehr Lehrer versehen, bedingt durch Zentralisierung und Stellenknappheit (kaum ein Lehramtsanwärter bekommt — wenn überhaupt — eine Stelle in seinem direkten sozialen Umfeld bzw. in seinem Wohngebiet) ihre Arbeit in entweder entfernt von ihrem Wohngebiet liegenden Schulen, oder aber sie müssen ihr gewohntes Umfeld verlassen und in eine andere Stadt oder einen anderen regionalen Einzugsbereich ziehen, um ihre Arbeit zu erledigen. Auch dies führt zu einer Entfremdung der Schule und der in ihr Tätigen von ihrem sozialen Umfeld und damit zu verringertem sozialen Verantwortungsgefühl sowohl von seiten des Umfeldes für die Schule als auch von seiten der Schule für das umliegende Gemeinwesen. Schule wird hier zur (anonymen) Arbeitsstätte, für die man über die unbedingt notwendigen Verpflichtungen hinaus keine besondere Sympathie und keine besondere Verantwortungsverpflichtung empfindet. 67

Regional bezogene Projekte können hier insofern ansetzen, als sie die Schule, die in ihr Tätigen und die von ihr (direkt als Schüler oder indirekt als Anwohner) Betroffenen in die Überlegungen mit einbeziehen, welche Probleme im Gemeinwesen bestehen und in welcher Form sie zu lösen wären. Bereits die Tatsache, daß die Schule im weitesten Sinn einbezogen und beteiligt wird, dürfte insofern positive Auswirkungen haben, als die Bürger, die von außerschulischen vandalistischen Taten, Ruhestörungen oder anderen Problemen, die von Schülern verursacht werden, betroffen sind, das Gefühl haben, daß ihre Probleme und Bedürfnisse ernst genommen und auch von der Institution, von der ihrer Meinung nach die Störung ausgeht, zumindest akzeptiert werden, auch wenn eine direkte und sofortige Beendigung nicht erreicht werden kann. 68

Auf der anderen Seite wird der Schule bzw. den dortigen Personen der soziale Gemeinwesenbezug deutlich, was wiederum die Bereitschaft wecken kann, generell für die Probleme und Realitäten des schulischen Umfeldes Interesse zu zeigen und das soziale Umfeld möglicherweise erstmals zur Kenntnis zu 69

- nehmen. Die gegenwärtige schulische Realität scheint sich zu sehr vom sozialen räumlichen Umfeld abzugrenzen. Gründe dafür können sowohl in der zunehmenden Verwissenschaftlichung und Ausstrukturierung des Unterrichts, des Lehrplanes und des gesamten Schulsystems gefunden werden als auch in der bereits geschilderten Tatsache, daß nur noch die wenigsten Lehrer regional angebunden, d.h. mit dem sozialen Gemeinwesen, in dem die Schule liegt, in irgendeiner Form verwurzelt sind.
- 70 Eine Verbesserung der Unterrichtswirklichkeit und damit eine Verbesserung der Erziehungsmöglichkeiten im schulischen Bereich kann vor allem durch situationsorientiertes<sup>46</sup> und regional-gemeinwesenorientiertes Unterrichten geschehen.
- 71 Von einem Lebenswelt-orientierten Ansatz wird zudem auf folgendes hinzuweisen sein: Schüler, die wie Berufspendler täglich in die Lernfabrik Schule fahren, können nur schwerlich zu dieser Schule und noch viel weniger zu dem regionalen sozialen Umfeld einen emotionalen Bezug herstellen. Dies ist aber notwendig, wenn ein Verantwortungsgefühl für das geschaffen werden soll, was außerhalb des direkten Unterrichts innerhalb und außerhalb der Schule geschieht und was sich z. B. in Sachbeschädigungen, Ruhestörungen, ggf. auch Ladendiebstählen etc. äußert.
- 72 Die ohnehin schon durch die Tatsache des Jugendlich-Seins geteilte Lebenswelt wird erneut geteilt: In den ersten Lebensjahren kann die Familie und das direkte soziale Umfeld, einschließlich des Kindergartens noch als eine einheitliche Lebenswelt empfunden werden. Mit dem Beginn eines Schulbesuchs in einem anderen Stadtteil oder gar in einer anderen Stadt wird diese Lebenswelt geteilt, es entstehen unterschiedliche regionale Bezüge. Zusätzlich erfolgt eine weitere Teilung durch die zunehmende Orientierung in und an der Gruppe der Gleichaltrigen, die die Familie immer mehr ersetzt<sup>47</sup>.
- 73 Folgt man dem feldtheoretischen Ansatz Kurt Lewins, der die Umwelt in „Merkwelt“ und „Wirkungswelt“ (das, was erfahren wird, und das, woraufhin jemand handelt) teilt und als Handlungsmöglichkeiten stimulierende und/oder beschränkende Größe sieht, dann wird deutlich, daß durch die Aufteilung der jugendlichen Umwelt in Wohnort, Schulort und möglicherweise noch Freizeitort (wobei „Ort“ nicht unbedingt Gemeinde oder Stadt meint) sich Reize ebenso wie Einschränkungen ergeben, die sich in mannigfacher Weise auswirken können, u. a. eben auch durch aggressives und vandalistisches Verhalten.
- 74 Die Einbeziehung der sozialgeographischen Umwelt und damit der Sozialökonomie erscheint auch deshalb notwendig, weil nur so ein vordergründige

<sup>46</sup> Homfeldt, H. G., W. Lauff, J. Maxeiner, Für eine sozialpädagogische Schule, München 1977.

<sup>47</sup> Baacke, D., Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim/Basel 1985 (4. Aufl.).

Erscheinungen beseitigender, die tatsächlichen Bedingungen aber unbeeinflusst lassender Ansatz zur Prävention gewalttätigen Verhaltens verhindert werden kann.

Zum Lebensweltansatz gehört aber auch die Einbeziehung mehr individueller Aspekte wie der Biographien der Jugendlichen (zeitliche Dimension) und vor allem ihrer Sicht der Dinge, ihres Verstehens ihrer (Um-)Welt. Auch hierzu liegen einschlägige Studien vor<sup>48</sup>. 75

Insgesamt müßten vermehrt kurz- und mittelfristig realisierbare und auch unkonventionelle Präventionsansätze gewählt werden, um dem Problem Gewalt gegen Sachen auch im Zusammenhang mit dem schulischen Bereich entgegenzutreten<sup>49</sup>. So könnten die verschiedensten Teile des sozialen Gemeinwesens (Schulen, Kirchen, Verkehrsbetriebe, Stadtverwaltungen, Wohnungsbauunternehmen etc.) beteiligt werden, wenn es darum gehen soll, geeignete Präventionsstrategien zu entwickeln. 76

Wichtig erscheint dabei, den ausschließlich und / oder direkten Kriminalitätsbezug zurückzustellen und sich mehr auf allgemeine Probleme des Gemeinwesens zu beziehen. Die Initiative sollte dabei von der Polizei ausgehen, da sie nach wie vor als allumfassende Institution verstanden wird, die für alle Unnormalitäten des Alltags zuständig ist und an die sich der Bürger auch am ehesten wendet, wenn „Unnormalitäten“ zu beseitigen sind. 77

Schäfer hat auf ein entsprechendes „regionalstrategisches Konzept“ des Landeskriminalamtes Bremen hingewiesen, das allerdings versickerte, weil das LKA „nicht die notwendige integrative Kraft“ besaß und sich Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den sozialen Diensten ergaben<sup>50</sup>. Hier müßte nach Auswertung der einschlägigen Erfahrungen vor allem im angloamerikanischen Ausland<sup>51</sup> mit Hilfe von verschiedenen Projektansätzen versucht werden, die für unterschiedliche Regionen jeweils geeigneten Ansätze zu finden. 78

<sup>48</sup> Vgl. Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit, Die Lebenswelt von Hauptschülern. München 1975; dies., Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München 1977; Bietau, A.; Breyvogel, W., Helsper, W., Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. In: ZfPäd 27, 1981, S. 339 ff.; dies., Subjektive Verarbeitung schulischer Anforderungen und Selbstkrisen Jugendlicher. Essen 1983; Lenz, K., Alltagswelt von Jugendlichen. Frankfurt/New York 1986.

<sup>49</sup> Kube, E., Gewalt gegen Sachen. In: Gewalt und Kriminalität, BKA-Vortragsreihe, Wiesbaden 1986, S. 85-98.

<sup>50</sup> Schäfer, H., Grenzen der Prävention. In: Kriminalistik 1984, S. 164-168.

<sup>51</sup> Vgl. dazu demnächst die Berichte über gemeinwesenbezogene Polizeiarbeit in dem Band „Polizeiliches Alltagshandeln“, hrsg. von Th. Feltes und E. Rebscher.

## 6. Zu schulinternen Möglichkeiten der Prävention

- 79 Die Schule ist zur zentralen gesellschaftlichen Organisation des Jugendalters geworden, die den jugendlichen Alltag, die jugendliche Biographie und das jugendliche Verhalten stark beeinflusst<sup>52</sup>. Ob aber die Schule alleine in der Lage ist, Delinquenzprophylaxe im Bereich gewalttätigen Verhaltens zu leisten, muß bezweifelt werden. Zwar sind die Jugendlichen dort über systematische Programme erreichbar (und möglicherweise auch beeinflussbar), aber daß damit Entwicklungen beeinflusst werden können, deren Ursachen außerhalb der Schule liegen<sup>53</sup>, wird man ernsthaft nicht behaupten können.
- 80 Die in entsprechenden Projekten berichteten Erfolge dürften zu sehr durch die Artefact-Situation des wissenschaftlichen Projektes beeinflusst worden sein als daß sie sich auf den „normalen“ Schulbetrieb übertragen lassen.
- 81 Entsprechend zurückhaltend ist auch die Bewertung durch die Betreiber selbst (in diesem Fall eines niederländischen Modells): „Grundsätzlich erscheint die Messung von Lerneffekten bei Schülern, insbesondere wenn sich diese in Verhaltensänderungen ausdrücken sollen, sehr schwierig, *da hier viele intervenierende Faktoren innerhalb des allgemeinen Schulgeschehens* wie auch in der Privatsphäre der Schüler eine Rolle spielen“ (Hervorh. vom Verf.)<sup>54</sup>. Und als Lernerfolg wird dann bereits angesehen, wenn die Schüler über Probleme nachdenken und Lösungsalternativen in der Gruppe diskutieren. Gerade hier stellt sich aber das Problem der Übertragbarkeit und des tatsächlichen Übertragens von gedanklich entwickelten, theoretischen Problemlösungsmodellen in die alltägliche Schul-, Cliquen- und Freizeitrealität.
- 82 Entsprechend ist davon auszugehen, daß mögliche Lerneffekte „von den alltäglichen Schulerfahrungen überlagert“ werden<sup>55</sup>, und die außerschulischen Erfahrungen dabei eine noch größere Rolle spielen können als die mit viel Lehraufwand vermittelten Einsichten.
- 83 Von den Betreibern des Schüler-, Lehrer- und Elterntrainings im Rahmen des Projektes zur Delinquenzprävention des Kriminologischen Forschungsinstitu-

<sup>52</sup> Vgl. Helsper, W., Jugend und Schule. In: Handbuch der Jugendforschung, hrsg. von H.-H. Krüger, Opladen 1988, S. 249 ff., S. 249 m. w. N.

<sup>53</sup> So Rosner, A., Kann und soll Prävention in der Schule delinquenzspezifisch sein? In: Kriminologische Forschung in der Diskussion — Berichte, Standpunkte, Analysen. Hrsg. von H. Kury, Köln u. a. 1985, S. 278-307 (Bd. 10 der Interdisziplinären Beiträge zur kriminologischen Forschung), S. 280.

<sup>54</sup> Hauber, A., Ein Ansatz schulischer Sozialisation zur Prävention von Jugendkriminalität. In: Kriminologische Forschung in der Diskussion: Berichte, Standpunkte, Analysen, hrsg. von H. Kury, Köln u. a. 1985 (Bd. 10 der Interdisziplinären Beiträge zur kriminologischen Forschung), S. 255 ff.

<sup>55</sup> Lerchenmüller, H., Evaluation eines sozialen Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung. Köln u. a. 1986 (Bd. 17 der Interdisziplinären Beiträge zur kriminologischen Forschung), S. 320.

tes Niedersachsen e.V. mußte bei der Prüfung der Stabilität selbst dieser verbalen oder schriftlich zu registrierenden Lerneffekte zur Problemlösungsfähigkeit bereits nach einem halben Jahr eine „deutliche Nivellierung der Effekte“ eingestanden werden. Entsprechend wurde das Lernprogramm dann zu einem „offenen Curriculum zum sozialen Lernen in der Schule“ umgearbeitet<sup>56</sup> und die Programmbetreiber verlegen zum Abschluß selbst das Schwergewicht möglicher präventiver Ansätze aus dem Schulbereich heraus: „In Anbetracht dieser umfassenden Problematik (i.e. Einflußfaktoren von außerhalb des Schulsystems, T.F.), die durch Präventionsmaßnahmen wie den beschriebenen nur peripher berührt werden kann, sollte bei der Konzeption von prophylaktischen Maßnahmen das Erleben der Jugendlichen besonders berücksichtigt werden, und sie sollten, etwa durch soziale Lernprogramme, ermutigt und angeleitet werden, ihre Probleme, ihr Unbehagen *in einer politisch wirksamen Art und Weise* zu artikulieren und auf ihrem Recht, ihre Lebenswelt selbst gemeinschaftsverantwortlich mitgestalten zu können, zu bestehen“ (Hervorh. vom Verf.)<sup>57</sup>.

Solange zudem eine klare Abgrenzung zu dem Bereich der allgemeinen „Verhaltensstörungen“ nicht erfolgt und vielleicht auch nicht möglich ist, solange besteht generell das Problem, daß die umfangreichen Forschungen und Studien zu diesem Bereich mit einbezogen werden müßten, wenn effektive Maßnahmen im schulischen Bereich ergriffen werden sollen<sup>58</sup>. Solange weiterhin die psychologischen Grundlagen aggressiven, gewalttätigen Verhaltens zwar ansatzweise erörtert, letztendlich aber ungeklärt sind, solange laufen auch psychologische Ansätze zur Beeinflussung aggressiven Verhaltens ins Leere oder erzielen nicht mehr als Zufallserfolge<sup>59</sup>. Jedenfalls ist davon auszugehen, daß abweichende, sozial unangemessene, aggressive oder sonst „auffällige“ Verhaltensweisen direkt oder indirekt durch bestimmte Vorerfahrungen beeinflußt, wenn nicht sogar hervorgerufen werden können. Insofern kann aggressives wie jedes andere abweichende Verhalten nur dann positiv beeinflußt werden, wenn

---

<sup>56</sup> Vgl. Lerchenmüller, H., E. Retzmann, *Wirkmöglichkeiten und Grenzen der Delinquenzprävention in den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule — Ergebnisbewertung zweier Evaluationsstudien*. In: *Kriminologische Forschung in der Diskussion: Berichte, Standpunkte, Analysen*, hrsg. von H. Kury, Köln u.a. 1985 (Bd. 10 der *Interdisziplinären Beiträge zur kriminologischen Forschung*), S. 223 ff., S. 230; ebenso Lerchenmüller aaO., 1986, S. 320.

<sup>57</sup> Lerchenmüller/Retzmann aaO., S. 236.

<sup>58</sup> Zu dem umfassenden Gebiet der Pädagogik bei Verhaltensstörungen vgl. die über 50 Beiträge in dem *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 6: *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*, hrsg. von H. Goetze und H. Neukäter, Berlin 1989.

<sup>59</sup> Zu verschiedenen Modellen der Beschreibung und Erklärung von Verhaltensstörungen allgemein und aggressivem Verhalten im besonderen vgl. Holtz, K.-L., Kretschmann, R., *Psychologische Grundlagen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. In: *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 6, *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*, Berlin 1989, S. 908 ff., S. 935 ff.

diese Vorerfahrungen berücksichtigt werden und mittel- bis langfristige alternative Lernprozesse eingeleitet werden. Eine kurzfristige Extinktion solcher Verhaltensweisen (z. B. durch Bestrafungsaktionen) kann keinen anhaltenden Erfolg haben, sondern das unerwünschte Verhalten ggf. sogar noch verstärken und/oder den Betroffenen veranlassen, Strafvermeidungsstrategien zu entwickeln.

- 84 Daß die Schule dennoch nicht ohne Bedeutung für das ist, was innerhalb und außerhalb ihrer Mauern geschieht, liegt auf der Hand. Die schulische Situation hat ebenso wie das schulische Leistungsniveau Auswirkungen auf delinquente Verhaltensweisen Jugendlicher und das Lehrerverhalten Bedeutung für Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülern<sup>60</sup>.
- 85 Die Schule stellt als Sozialisationsinstanz wichtige Weichen für die individuelle Zukunft jedes einzelnen Schülers. Dabei spielt auch die schulinterne Reaktion auf (z. B. gewalttätiges) abweichendes Verhalten eine wichtige Rolle. Zu schnell können dort Prozesse der Stigmatisierung in Gang gesetzt werden, die nicht nur für die mittelfristige Zukunft des Schülers negative Auswirkungen haben können, sondern auch kurzfristig zur Wiederholung der entsprechenden Taten innerhalb oder außerhalb des Schulbereiches führen können<sup>61</sup>.
- 86 Die generelle Überbetonung von kognitiven Lernzielen bei Vernachlässigung emotionaler Aspekte trägt sicherlich auch einen wesentlichen Teil dazu bei, daß das Desinteresse an anderen Personen in der Schule und an der Schule als Einrichtung steigt und damit die Bereitschaft, die dann „anonymen“ Personen oder Sachen zu schädigen. Der Lehrer als unleugbare Bezugsperson seiner Schüler muß sein Verhalten jederzeit kontrollieren und an entsprechenden Kriterien überprüfen sowie geeignete Konfliktlösungsschemata beherrschen<sup>62</sup>.
- 87 Schule und sonstige Lebenswelt des Schülers müssen vermehrt aufeinander bezogen und miteinander verknüpft werden. Schule muß (wieder) zum wesentlichen Bestandteil des sozialen Umfeldes werden und nicht eine „Anstalt zur Auslese und Chancenverteilung, für Wettbewerb und Unsolidarität“ (Flitner). Die soziale Verantwortung der Lehrer für ihre Schüler, der Schüler für ihre Schule und der Bürger für Schüler, Lehrer und Schule muß wiederhergestellt werden.
- 88 Dabei sind auch die Studien zu berücksichtigen, die zum Themenbereich Schulangst und Leistungsangst erfolgt sind. Danach wird das Ausmaß der Leistungsangst und der psychosozialen Problembelastung Jugendlicher zentral

<sup>60</sup> Feltes, Th., Abweichendes Verhalten in der Schule — Pädagogische Reaktionen und Konsequenzen. In: Jugendkriminalität — Wir diskutieren, hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW, 6. Auflage 1988, S. 37 ff.

<sup>61</sup> Eine Zusammenstellung der (auch neueren) Arbeiten zum Thema Stigmatisierung und abweichendes Verhalten in der Schule findet sich bei Helsper aaO. (1988), S. 263 f.

<sup>62</sup> Zu solchen Kriterien vgl. Feltes aaO., 1988, S. 41 ff.



durch das Schul- und Klassenklima beeinflußt<sup>63</sup>. Hoher Leistungs-, Disziplin- oder Anpassungsdruck sowie Strenge und restriktive Kontrolle von seiten der Lehrer führen zu einer Erhöhung der Leistungsangst, zu Konkurrenz und mangelnder solidarischer Kooperation in den Schülerbeziehungen<sup>64</sup> und können so Einfluß auf aggressives Verhalten von Schülern gegenüber Personen und Sachen haben.

Ebenso dürften Zusammenhänge zu sehen sein zwischen Schulerfolg oder Schulversagen<sup>65</sup> auf der einen und Gewaltbereitschaft und Gewaltausübung auf der anderen Seite. 89

---

<sup>63</sup> Vgl. Fend, H., *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Weinheim/Basel 1977; Pekrun, R., *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt, Bern, New York 1983.

<sup>64</sup> Helsper aaO. (1988), S. 259.

<sup>65</sup> Vgl. Hurrelmann, K., Wolf, H., *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter*. Weinheim/München 1986.