



Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Schule und Gewalt

Ausmass, Risikofaktoren, theoretische Erklärungsmodelle
und spezifische Präventionsmassnahmen

Fabienne Böni

eingereicht bei: Kristina Hermann

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit

Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel

eingereicht im Juni 2013 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Ausgelöst durch aufsehenerregende Vorfälle und mediale Inszenierungen entstand in den letzten Jahren eine gesellschaftliche Debatte über das Ausmass und die Intensität von Jugendgewalt. Dabei werden regelmässig Fragen nach Ursachen sowie Fragen nach wirkungsvollen und adäquaten Massnahmen aufgeworfen und diskutiert. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der schulischen Gewalt als Teilbereich der Jugendgewalt und stellt ausgewählte Aspekte des Phänomens dar. Die Fragestellung *„Welche Ursachen und Erklärungsmodelle für gewalttätige Verhaltensweisen finden sich in soziologischen und psychologischen Sichtweisen und inwiefern lassen sich, je nach Erklärungsmodell, handlungsspezifische Präventionsmassnahmen für die Schulsozialarbeit ableiten?“* bildet dabei den roten Faden. Um die Fragestellung zu beantworten, werden einerseits zentrale Aspekte der schulischen Gewalt dargestellt, andererseits wird auf ausgesuchte Erklärungstheorien eingegangen und diese mit dem präventiven Auftrag der Schulsozialarbeit in Verbindung gebracht.

Im Verlauf der Arbeit wird deutlich, dass die Ursachen von gewalttätigen Verhaltensweisen auf einem komplexen Zusammenspiel mehrerer Faktoren basieren und demzufolge multikausal bedingt sind. Gewaltphänomene können auf unterschiedliche Weise erklärt werden und dementsprechend beinhaltet jeder Erklärungsansatz spezifische Hinweise für eine erfolgreiche Gewaltprävention. Die einzelnen Theorien konzentrieren sich auf ausgesuchte Erklärungswerte und erst eine Vielfalt der Perspektiven in Form einer Zusammenführung der Ansätze vermag dem komplexen Phänomen gerecht zu werden.

Die Schulsozialarbeit nimmt im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe eine bedeutende Rolle im Bereich der Gewaltprävention ein und ermöglicht den Aufbau sowie die Etablierung von Präventionsmassnahmen. Da die Ursachen von Gewalttaten in der Schule vielfältig und individuell sind, müssen erfolgreiche Präventionsmassnahmen jedoch differenziert und auf verschiedenen Ebenen angesetzt werden, um eine nachhaltige Wirkung erzielen zu können.

Inhaltsverzeichnis

1. Abbildungsverzeichnis	1
2. Tabellenverzeichnis	1
3. Einleitung	4
3.1. Zur Fragestellung.....	4
3.2. Zum Forschungsstand.....	5
3.3. Zur Relevanz für die Soziale Arbeit.....	6
3.4. Zum methodischen Vorgehen und Aufbau der Arbeit	7
4. Definitionen	8
4.1. Zum Begriff der Sozialisation	8
4.2. Zum Begriff der Jugend	8
4.3. Zu den Begriffen Kriminalität, Aggression und Gewalt	9
5. Gewalt in der Schule.....	10
5.1. Zur Definition	10
5.1.1. Zum Begriff der schulischen Gewalt	10
5.2. Zu den Dimensionen der Gewalt in der Schule	10
5.3. Zu den Risikofaktoren.....	11
5.3.1. Zu der Familie als Risikofaktor.....	12
5.3.2. Zu der Schule als Risikofaktor	13
5.3.3. Zu der Peer Group als Risikofaktor	14
5.3.4. Zu den Medien als Risikofaktor.....	15
5.3.5. Zu der Migration als Risikofaktor	16
5.4. Zum Ausmass und Entwicklung der Jugendgewalt und der schulischen Gewalt	17
5.5. Zum Zusammenhang zwischen Gewalt und Gender	20
5.6. Zu den gesetzliche Grundlagen	20
6. Theoretische Erklärungsansätze zu den Ursachen und der Entstehung von Aggression und Gewalt	22
6.1. Zu den psychologischen Sichtweisen	22
6.1.1. Zur Triebtheorie	23

6.1.2.	Zur Frustrationstheorie	24
6.1.3.	Zur sozialen Lerntheorie	25
6.2.	Zu den soziologischen Sichtweisen	27
6.2.1.	Zur Anomietheorie	27
6.2.2.	Zur Etikettierungstheorie (Labeling Approach)	28
6.2.3.	Zur Subkulturtheorie	29
6.3.	Zusammenfassung	30
7.	Schulsozialarbeit	32
7.1.	Zu den Definitionen	32
7.1.1.	Zum Begriff der Kinder- und Jugendhilfe	32
7.1.2.	Zum Begriff der Prävention	32
7.2.	Zu der Verortung und dem Auftrag der Schulsozialarbeit	32
7.3.	Zu der Schulsozialarbeit in der Schweiz und in Basel-Stadt	34
7.4.	Zu der Schulsozialarbeit als Gewaltprävention	36
8.	Ableitung von spezifischen Präventionsmassnahmen für die Schulsozialarbeit	38
8.1.	Zu den psychologischen Sichtweisen	38
8.2.	Zu den soziologischen Sichtweisen	41
8.3.	Zu den bereits bekannten Präventionsmassnahmen	45
9.	Schlussfolgerungen	47
10.	Literatur- und Quellenverzeichnis	54
10.1.	Zu den Literaturquellen	54
10.2.	Zu den elektronische Quellen	57

1. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Frustrationstheorie (in: Engler 2002: o.S.)	25
Abbildung 2: Theorie des sozialen Lernens nach Bandura (in: Zimmermann 2006: 33)	26

2. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Jugendstrafurteile, nach Geschlecht, Alter und Nationalität (in: Bundesamt für Statistik 2012: o.S)	18
Tabelle 2: Theorien für Gewalt und Konsequenzen für die Gewaltprävention (in: Schubart 2000: 64)	45

Vorwort

„Dankbarkeit ist das Gedächtnis des Herzens.“

Jean-Baptiste Massillon (1663 - 1742)

Die vorliegende Bachelor-Thesis wurde in den letzten beiden Semestern des Studienganges der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz erstellt. Mit der Abgabe der Bachelor-Thesis schliesse ich mein Studium, und somit einen intensiven, lehrreichen und herausfordernden Abschnitt meines Lebens, ab.

Ich möchte an dieser Stelle allen meinen Dank aussprechen, die mich während des gesamten Studiums durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung begleitet und wesentlich zum Gelingen der Bachelor-Thesis beigetragen haben.

Mein Dank gilt insbesondere meiner Familie, die mir mit ihrer Unterstützung das Studium ermöglicht haben und Ralph Kuppelwieser, der mir stets zur Seite stand und mich immer wieder an die Leichtigkeit des Lebens erinnerte.

Mein Dank gebührt ebenfalls Frau Kristina Hermann für die fachliche Betreuung der Arbeit.

„Wir müssen feststellen, dass die Stimmung in einigen Klassen zurzeit geprägt ist von Aggressivität, Respektlosigkeit und Ignoranz uns Erwachsenen gegenüber. (...) Diesen Widerstand zu überwinden wird immer schwieriger. In vielen Klassen ist das Verhalten im Unterricht geprägt durch totale Ablehnung des Unterrichtsstoffes und menschenverachtendes Auftreten. Lehrkräfte werden gar nicht wahrgenommen, Gegenstände fliegen zielgerichtet gegen Lehrkräfte durch die Klassen, Anweisungen werden ignoriert. Einige Kollegen/innen gehen nur noch mit dem Handy in bestimmte Klassen, damit sie über Funk Hilfe holen können. (...) Schule ist für sie [die Schülerinnen und Schüler] auch Schauplatz und Machtkampf um Anerkennung. Der Intensivtäter wird zum Vorbild.“

(Eggebrecht 2006: o.S.)

3. Einleitung

Die vorangegangenen Zeilen schrieb die damalige Schulleiterin der Rütli-Schule in Berlin-Neukölln im Jahr 2006 an den Berliner Bildungssenator. Im Namen der Lehrersynode forderte sie die Schließung der Schule in der bisherigen Form, da sie der unkontrollierten Gewalt der Schüler und Schülerinnen nicht mehr standhalten könne.

Das Thema Gewalt an Schulen ist auch sieben Jahre nach dem dramatischen Hilferuf der Schulleiterin in der Wissenschaft, der Politik, in der Forschung wie auch in der öffentlichen Wahrnehmung stets präsent. Gewalttaten von Jugendlichen werden durch die mediale Inszenierung von der Gesellschaft mit besonderer Sensibilität wahrgenommen. Die Wahrnehmung über das Ausmaß schulischer Gewalt wird weitgehend von der Medienberichterstattung und der öffentlichen Diskussion geprägt, die eine starke Zunahme der Gewaltvorkommnisse unterstellen (vgl. Gewaltprävention in der Sekundarstufe o.J: o.S.). Ausgelöst durch die kompliziertere Erziehungsarbeit infolge der Individualisierung, Globalisierung, dem Verlust von gesellschaftlichen Ritualen, Werten und Verbindlichkeiten, Lehrstellenmangel, Arbeitslosigkeit und Medien wird die Schule „mit einem wachsenden Konfliktpotential beladen.“ (Gideon / Wehrli 2008: 8) Ohne Zweifel sind Gewaltvorkommnisse in der Schule ein ernstzunehmendes und wiederkehrendes Problem. Die Schule wird zum Austragungsort von Gewalthandlungen von Kindern und Jugendlichen, die unkontrollierte Aggressionsimpulse in den schulischen Raum importieren. Ein historischer Rückblick zeigt, dass eine gewaltfreie Schule bislang nicht existierte und es sie wahrscheinlich auch in Zukunft nie geben wird. Die Aufgaben der Schule im Bereich des Umgangs mit der Gewalt sind deshalb zentral und bestehen darin, den vorhandenen Aggressionen produktive Wege und feste Kanalisierung zu eröffnen, um die inakzeptable Gewalt der Schüler und Schülerinnen einzudämmen (vgl. Hurrelmann / Bründel 2007: 7f). Aufgrund aufsehenerregender Einzelfälle werden in der Öffentlichkeit Fragen nach der Häufigkeit, nach Gründen sowie Fragen nach wirkungsvollen und adäquaten Massnahmen aufgeworfen und diskutiert.

3.1. Zur Fragestellung

Die vorliegende Bachelorarbeit greift demnach in ihrem Grundgedanken die Thematik der Gewalt an Schulen auf. Dabei sollen die Entwicklung der Situation in den Schulen wie auch theoretische Erklärungsmodelle, die nach den Ursachen des gewalttätigen Verhaltens fragen, dargestellt werden.

Im zweiten Teil der Arbeit wird zwischen der Schulsozialarbeit und der Gewalt an Schulen eine Brücke geschlagen, da die Schulsozialarbeit mit ihrem Auftrag bei der Prävention, wie auch bei der Intervention, eine zentrale Rolle einnimmt.

Folgende Fragestellung wird im Verlauf der Arbeit beantwortet:

Welche Ursachen und Erklärungsmodelle für gewalttätige Verhaltensweisen finden sich in soziologischen und psychologischen Sichtweisen und inwiefern lassen sich, je nach Erklärungsmodell, handlungsspezifische Präventionsmassnahmen für die Schulsozialarbeit ableiten?

3.2. Zum Forschungsstand

In den letzten Jahren intensiviert sich der gesellschaftspolitische Diskurs über gewalttätiges Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Die Frage nach der Zunahme und dem Ausmass des gewaltauffälligen Verhaltens beschäftigt die Öffentlichkeit. In diesem Zusammenhang werden, unter anderem auf politischen Ebenen, immer wieder Fragen nach angemessenen Reaktionen der Gesellschaft thematisiert.

Im Frühjahr 2009 verabschiedete der Schweizerische Bundesrat den Bericht „Jugend und Gewalt - Wirksame Prävention in den Bereichen Familie, Schule, Sozialraum und Medien“. Im Bericht wurden Fragen nach den Ursachen und Hintergründen der Jugendgewalt, die Darstellung, die qualitative Bewertung der Wirksamkeit sowie die gesamtschweizerische Koordination von bereits eingeleiteten Massnahmen beantwortet. Zudem soll eine einheitliche Gesetzgebung im Kinder- und Jugendmedienschutz geprüft werden (vgl. Wigger / Sommer / Stiehler 2010: 12).

Bereits im April 2008 veröffentlichte das Eidgenössische Justiz- und Polizeidepartement (EJPD) einen Bericht zum Thema der Jugendgewalt. Auf Grundlagen der Ausmasse und Ursachen gewalttätigen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen sollen adäquate Massnahmen zu deren Bekämpfung vorgeschlagen werden (vgl. ebd.: 13).

Weitere politische Initiativen, Postulate, Petitionen, Forschungen und Studien zum Thema sind zudem auf kantonaler und kommunaler Ebene zu beobachten. Die Gewaltforscherin Katja Iseli führte letztes Jahr in der Region Basel eine Studie zum Thema Gewalt an Schulen durch. Iseli untersuchte im Rahmen ihrer Dissertation das Ausmass der Gewalt an Schulen und erhob mittels eines Fragebogens das Gewaltverständnis wie auch die Gewalterfahrungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehrpersonen (vgl. Hoffmann 2012: o.S.).

Im Kanton Zürich wurden im Jahr 2000 Schülerinnen und Schüler zum Thema Gewalt an Schulen befragt. In der Studie werden Befunde über die Opfererfahrungen der Jugendlichen wie auch Befunde zu selbstberichtetem Gewalthandeln dargestellt, zudem wird auf die Gewalt im schulischen Kontext eingegangen und es werden schultypische Dimensionen der Gewalt aus Opfer- wie Täterperspektive vorgestellt (vgl. Eisner / Manzoni / Ribeaud 2000: 11f). Hintergrund dieser Diskussionen ist die öffentliche Wahrnehmung, dass die Gewalt

unter Kinder und Jugendlichen in den letzten Jahren quantitativ wie auch qualitativ zugenommen hat (vgl. Wigger et al. 2010: 12f).

3.3. Zur Relevanz für die Soziale Arbeit

Krall (2004: 7) gibt in diesem Zusammenhang folgende Umschreibung: Gewaltphänomene führen zu grundsätzlichen Fragestellungen, die sowohl Jugendliche, als auch deren soziales und gesellschaftliches Umfeld betreffen. Und mehr noch: Sie erfordern eine Begegnung und Auseinandersetzung mit Jugendlichen und deren Lern- und Lebenswelten.

Die Soziale Arbeit ist, wie auch Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, aufgrund ihres Auftrages in besonderer Weise konfrontiert (vgl. ebd.: 7). Sie ist ein gesellschaftliches Funktionssystem, das soziale Gerechtigkeit, soziale Integration wie auch Autonomie in der individuellen Lebenspraxis sichern soll. Der übergeordnete Auftrag dient als Zielrichtung für das professionelle Handeln, je nach Praxisfeld und Organisation spezifiziert sich dieser Auftrag und beinhaltet eine individuelle Hilfeform (vgl. Hochuli Freund / Stotz 2011: 37).

Professionelle der Sozialen Arbeit, die in der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, haben den gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, ihre Klienten und Klientinnen „in ihrem Aufwachsen zu unterstützen und sie in eine konstruktive Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und kulturellen Umwelt zu bringen.“ (Krall 2004: 7) Die Soziale Arbeit konzentriert sich dabei auf die Alltagsbewältigung der Kinder und Jugendlichen sowie auf die professionelle Beziehung und zielt auf einen Ausstieg aus destruktiven Mustern. Beim sozialpädagogischen Handeln hingegen steht die Veränderung der Alltagspraxis im Vordergrund (vgl. ebd.: 191).

Die Kindheits- und Jugendphase ist eine höchst dynamische Sozialisationsphase, die von einem Wechselspiel zwischen dem Erfahren von Grenzen und dem Ausloten und Finden von gänzlich Neuem gekennzeichnet ist (vgl. Stangl 2013: o.S.). Die Schule als Pflichtorganisation des Staates nimmt innerhalb dieser Phase eine bedeutende Rolle ein. Sie ist die zentrale gesellschaftliche Organisation, die den Alltag, die Biographie wie auch das Verhalten der Kinder und Jugendlichen stark beeinflusst (vgl. Meyenberg / Scholz 1995: 78). Erleben die Kinder und Jugendlichen problematische familiäre Sozialisationserfahrungen, entscheidet sich oft in der Schule, ob Erfahrungen des Scheiterns, des sozialen Ausschlusses und der Ablehnung gemacht werden oder ob die Integration gelingt (vgl. Krall 2004: 193). Um der Gewalt an Schulen adäquat begegnen zu können, braucht es einen langfristigen Lernprozess, „der auf mehreren Ebenen initiiert und gefördert werden muss.“ (Hascher / Hersberger / Valkanover 2003: 16) Gewaltprävention betrifft alle aktiven Personen in der Schule, jedoch haben besonders die Lehrpersonen, wie aber auch Schulsozialarbeitende einen bedeutenden Einfluss auf die Prävention und Intervention von gewalttätigen Verhaltensweisen der Schüler und Schülerinnen. Die Schulsozialarbeit als intensivste Form der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule arbeitet mit Blick auf die

Gewalt vor allem mit präventiven Massnahmen. Diese verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz, der auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler zielt (vgl. Raithel / Mansel 2003: 313).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Phänomen der schulischen Gewalt für die Soziale Arbeit eine zentrale Bedeutung hat. Das theoretische Wissen über die Hintergründe, Ursachen, Statistiken oder Risikofaktoren ergänzt und beeinflusst das Handlungswissen der Schulsozialarbeitenden, wie auch das der weiteren Professionellen, die in der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind.

3.4. Zum methodischen Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit soll den Lesenden einen umfassenden und auf wissenschaftlicher Literatur basierenden Überblick zum Thema Gewalt an Schulen gewährleisten. Für die Arbeit wurde Literatur der letzten 20 Jahre herangezogen, Kontakt zu Fachpersonen aufgenommen und elektronische Quellen abgerufen. Die Arbeit konzentriert sich grundsätzlich auf die Perspektive des Täters oder der Täterin. Ausführungen zum Erleben des Opfers, dessen Profil oder Wahrnehmungen werden aus Platz- und Komplexitätsgründen keine gemacht. Zu den referierten Positionen wird zum Schluss der Arbeit ein eigener Standpunkt eingenommen und dargestellt. Die Hauptkapitel werden jeweils mit einem kurzen Überblick über die Unterkapitel eingeleitet.

Nachdem in der Einleitung die Herleitung des Themas begründet sowie die Fragestellungen, Schwerpunkte und die Relevanz für die Soziale Arbeit dargestellt wurden, folgt im Hauptteil die systematische Behandlung des Themas. Um ein grundlegendes Verständnis zu gewährleisten, werden als Einführung einige zentrale Begriffe definiert, bevor auf das Phänomen der schulischen Gewalt, dessen Dimensionen, Risikofaktoren wie auch auf das Ausmass und die Entwicklung eingegangen wird. Zudem wird über die geschlechts-spezifische Gewalt sowie über die gesetzlichen Grundlagen referiert. Im Hinblick auf die Fragestellung werden die theoretischen Erklärungsansätze zu den Ursachen und der Entstehung von Aggression und Gewalt dargestellt. Mithilfe von Konzepten und Theorien aus der Literatur werden ausgewählte psychologische und soziologische Sichtweisen dargestellt, diskutiert und verglichen. Um das Thema im Rahmen der Sozialen Arbeit zu verorten, wird auf die Schulsozialarbeit eingegangen. Wiederum werden zu Beginn des Kapitels einige zentrale Begriffe definiert, bevor das Ausmass der Schulsozialarbeit in der Schweiz und in Basel dargestellt wird. Um eine Verbindung zur schulischen Gewalt herzustellen, werden die beiden Themen miteinander in Verbindung gesetzt und Berührungspunkte herausgearbeitet. Im Schlussteil erfolgt eine Zusammenfassung sowie eine Diskussion der Erkenntnisse, um die eingangs aufgeworfenen Fragestellungen adäquat beantworten zu können. Zudem werden eigene Denkansätze, Folgerungen und kritische Reflexionen dargestellt wie auch weiterführende Fragestellungen aufgeworfen.

4. Definitionen

4.1. Zum Begriff der Sozialisation

Der Begriff der Sozialisation (engl. socialization; aus dem lat. socialis = die Gesellschaft betreffend) umfasst einen lebenslangen Lernprozess, der die Vergesellschaftung des Individuums durch Übernahme und Verinnerlichung von bestehenden Normen und Werten der Gesellschaft als auch von Verhaltenserwartungen und sozialen Rollen anstrebt (vgl. Hillmann 2007: 818).

Sozialisation wird gemäss Zimmermann (2006: 15) „als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt [verstanden].“ Hurrelmann geht davon aus, dass die Umwelt den Menschen stark beeinflusst, der Mensch zugleich aber durch die eigene Aktivität die Umwelt mitgestaltet. Sozialisationstheorien orientieren sich an der Frage, wie sich der Mensch zu einem handlungsfähigen Subjekt innerhalb der Gesellschaft entwickelt und welche sozialen Bedingungen gegeben sein müssen, um die Persönlichkeit entfalten und die Identität finden zu können (vgl. Hurrelmann 2006: 7). Sozialisationsinstanzen bezeichnen gesellschaftliche Gruppen, Organisationen und Medien, „die durch Vermittlung von Sprache, Werten, Normen, Wissen und Fertigkeiten massgeblich zur Sozialisation der Persönlichkeit beitragen“. (Hillmann 2007: 820) Als primäre und somit bedeutendste Sozialisationsinstanzen zählen die Familie, die Verwandtschaft und die Freunde. Der Kindergarten, die Schule und weitere Bildungseinrichtungen werden als sekundäre, Freizeitorganisationen, Medien und Gleichaltrige als tertiäre Sozialisationsinstanzen genannt (vgl. Hurrelmann 2006: 34).

4.2. Zum Begriff der Jugend

Der Begriff „Jugendalter“, auch Adoleszenz genannt, definiert den Entwicklungsabschnitt, der mit dem Einsetzen der Pubertät beginnt und mit der Reife der Persönlichkeit im Erwachsenenalter endet (vgl. Hillmann 2007: 405). Die Jugendphase kann aus verschiedenen Sichtweisen, wie der biologischen, rechtlichen, soziologischen oder psychologischen, betrachtet werden. Eine genaue Bestimmung über den Beginn und das Ende der Kindheit und der Adoleszenz scheint deshalb schwierig. Das Bundesamt für Gesundheit spricht gar von einer weitgehenden Überlappung der beiden Begriffe, da der Übergang in das Jugendalter von der individuellen Entwicklung des Menschen abhängig ist (vgl. BAG o.J.:o.S.). In der vorliegenden Arbeit bedarf es keiner Notwendigkeit, das Kindes- und Jugendalter in Altersangaben zu definieren, da die Zeitspanne zwischen dem Schuleintritt im Kindesalter und dem Schulaustritt im Jugendalter bedeutend ist. Je nach Einschulung, weit-

erführender Schule oder Schulabbruch unterscheidet sich die Altersangabe, es sei jedoch die ungefähre Zeitspanne vom 6. bis zum 18. Altersjahr angegeben.

4.3. Zu den Begriffen Kriminalität, Aggression und Gewalt

Unter dem Begriff der Kriminalität (von lat. *crimen* = Beschuldigung, Anklage, Schuld, Verbrechen), bzw. unter kriminellen Handlungen, werden alle in einer Gesellschaft vorkommenden Verstöße gegen die Bestimmungen des Strafrechts verstanden, wobei sich der Begriff an der juristischen Definition einer Straftat orientiert (vgl. Siller o.J: o.S.). Der Begriff lässt sich in weitere Teilgebiete, wie beispielsweise die Internet-, Jugend-, Frauen-, oder Ausländerkriminalität, differenzieren.

Der Begriff „Aggression“ wird häufig mit dem Begriff der Gewalt gleichgesetzt, etymologisch stammen die beiden Begriffe jedoch aus unterschiedlichen Sprachwurzeln. „Aggression“ entstand im 18. Jahrhundert aus dem lateinischen „*aggressio*“ und wird mit Angriff, Angriffslust sowie jeder Form von feindseligem Verhalten mit der Absicht, ein Individuum direkt oder indirekt zu schädigen, übersetzt (vgl. Hillmann 2010: 7).

Hillmann umschreibt den Begriff der Gewalt (von althochdt. *waltan* = stark sein, herrschen) als die Anwendung von psychischem und physischen Zwang, entweder als Ausdruck von Aggressivität, oder als legitimes oder als „unrechtmässiges Mittel zur Begründung, Aufrechterhaltung oder zur Überwindung bestimmter Macht- und Herrschaftsverhältnisse.“ (Hillmann 2010: 297) Es lassen sich innerhalb des Gewaltbegriffes weitere Differenzierungen wie physische, psychische, verbale, sexuelle oder rassistische Gewalt unterscheiden.

Grundsätzlich wird in der vorliegenden Arbeit von aggressiven, bzw. gewalttätigen Verhaltensweisen gesprochen. Sollten weitere, ähnliche Begriffe vorkommen, sind diese auf den jeweiligen Kontext zurückzuführen. Gemeint sind stets zielgerichtete Handlungen mit Schädigungs- und Verletzungsabsichten.

5. Gewalt in der Schule

Das nachfolgende Kapitel befasst sich mit verschiedenen Aspekten rund um das Phänomen der schulischen Gewalt. Zunächst werden die zentralen Begriffe definiert, um ein grundlegendes Verständnis der vorliegenden Arbeit zu gewährleisten. Nach den Ausführungen über die Dimensionen der schulischen Gewalt folgt eine Darstellung der zentralen Risikofaktoren, die auf gewalttätige Verhaltensweisen begünstigend wirken können. Zudem wird überprüft, ob die Wahrnehmung der Gesellschaft bestätigt werden kann und die schulische Gewalt in den vergangenen Jahren tatsächlich zugenommen hat. Zum Abschluss folgen Ausführungen zum Zusammenhang zwischen der Gewalt und Gender sowie Ausführungen zu den gesetzlichen Grundlagen bei Straftaten in der Schweiz.

5.1. Zur Definition

5.1.1. Zum Begriff der schulischen Gewalt

Hurrelmann, Rixius und Schirp (1999: 12) geben in diesem Zusammenhang folgende Umschreibung: Aggressivität, Dissozialität und Gewalt in der Schule umfassen das Spektrum von vorsätzlichen Angriffen und Übergriffen auf die körperliche, psychische und soziale Unversehrtheit, also Tätigkeiten und Handlungen, die physische und psychische Schmerzen oder Verletzungen bei Schülern und Lehrern innerhalb und ausserhalb des Unterrichtsbetriebes zur Folge haben können. Gewalt in der Schule umfasst auch Aktivitäten, die auf die Beschädigung von Gegenständen im schulischen Raum gerichtet sind.

5.2. Zu den Dimensionen der Gewalt in der Schule

Meyenberg und Scholz unterscheiden als physische, psychische und strukturelle drei unterschiedliche Dimensionen von Gewalt. Der Begriff der physischen Gewalt umfasst Sachbeschädigungen oder Gewalttaten, die gegen Personen oder schulisches Eigentum gerichtet sind. Unter der psychischen Gewalt wird das Aussprechen von Diskriminierungen, Beleidigungen, Drohungen, die Verbreitung von Lügen oder Gerüchten sowie seelische Verletzungen verstanden, die verbal oder nonverbal ausgedrückt werden. Mobbing als bewusst ausgeübter Psychoterror sowie die soziale Isolation zählen ebenfalls zur psychischen Gewalt. Ungleiche Machtverhältnisse, Rollenzuweisungen, Hierarchien und Armut hingegen gehören zur strukturellen Gewalt (vgl. Meyenberg / Scholz 1995: 12-15). Innerhalb des schulischen Kontextes zeigt sich die strukturelle Gewalt neben den Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen und hierarchischen Strukturen auch in schulischen Maßnahmen wie der Versetzung, Notengebung und den Ordnungsmaßnahmen (vgl. Schmitt 2003: 21). Psychische Gewalt ist die häufigste Form der Gewalt an Schulen. Körperliche oder sexuelle Gewalt ist hingegen seltener (vgl. Fuchs et al. 2005: 21). Erfolgt die Gewalt von Schülern

und Schülerinnen gegen Lehrkräfte, geschieht dies überwiegend psychisch. Darunter werden verbale Provokation, Lügen, anzügliche Bemerkungen, demonstrative Ablehnung von Aufgaben oder bewusstes Stören des Unterrichts verstanden. Umgekehrt kann Gewalt auch von Lehrkräften gegenüber Schülern und Schülerinnen ausgeübt werden. Dies geschieht überwiegend psychisch in Form von Beschimpfungen, Beleidigungen, Bloßstellen oder schlechten Leistungsnoten. Physische Tätigkeiten erfolgen äusserst selten (vgl. Lehrer online 2009: o.S).

In den letzten Jahren sorgten Amokläufe an Schulen, auch „School Shootings“ genannt, als eine extreme Art von Gewalt für Besorgnis. 2002 erschoss ein Schüler in einem Erfurter Gymnasium 16 Menschen und richtete sich anschliessend selber, im März 2009 tötete in Winnenden ein 17-jähriger Schüler in seiner Schule 15 Personen und im Dezember des vergangenen Jahres ereignete sich ein Amoklauf an der Sandy Hook Elementary School in Newton, wobei insgesamt 28 Menschen ums Leben kamen. Bei School Shootings wird die Schule als Ort der Tötung oder des Tötungsversuches bewusst ausgesucht und die Tat von Schülern oder Schülerinnen durchgeführt, die einen direkten und zielgerichteten Bezug zu der jeweiligen Schule haben (vgl. Wickenhäuser 2007: 10). Von den Tätern oder Täterinnen lassen sich keine präzisen und allgemeingültigen Profile erstellen, dennoch können einige Merkmale und Problemlagen beschrieben werden. In der Regel sind School Shooter Einzelgänger, die ihre Taten im Vorfeld planen und Warnhinweise verlauten lassen. In 4% aller School Shootings sind die Ausübenden weiblich und der Altersdurchschnitt der School Shooter liegt bei 16.5 Jahren. Vor der Tatumsetzung erleben sie schwerwiegende Schädigungen ihrer sozialen Beziehungen und weisen eine depressive Symptomatik sowie eine auffallend intensive Phantasietätigkeit auf (vgl. ebd.: 35). Brutale Gewaltvorkommnisse an Schulen kommen vor, sind aber eher Ausnahmen (vgl. Fuchs et al. 2005: 21).

5.3. Zu den Risikofaktoren

Die Entstehungsbedingungen von Gewalt und Aggressionen sind in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie auch in schulischen Faktoren zu finden (vgl. Meyenberg / Scholz 1995: 73). Niemand wird aggressiv und gewalttätig geboren, sondern die verschiedenen Einflüsse im Laufe der Lebensgeschichte und der Sozialisation wirken sich auf das Verhalten aus (vgl. Hurrelmann et al. 1999: 13). Aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen sind auf individuelle, persönliche, gesellschaftliche wie auch durch wirtschaftliche und kulturelle Strukturen bedingte Ursachen zurückzuführen (vgl. Hurrelmann 2007: 50). Dabei muss im Blickfeld gehalten werden, dass es beim grössten Teil der gewalttätigen Kindern und Jugendlichen um ein altersspezifisches Phänomen, bzw. um ein episodenhaftes Geschehen, handelt (vgl. Raithel / Mansel 2003: 25).

Basierend auf diesen Grundgedanken werden im folgenden Kapitel einzelne Risikofaktoren, ihre Einflüsse sowie ihre Bedeutungen dargestellt. Unter Risikofaktoren werden Merkmale

oder Prozesse verstanden, die die Wahrscheinlichkeit von gewalttätigem Handeln erhöhen und als Teilursache des Phänomens vermutet werden.

5.3.1. Zu der Familie als Risikofaktor

Die Familie zählt zu den primären Sozialisationsfaktoren und nimmt für die Sozialisation eine herausragende Stellung ein. Innerhalb der Familie wird die personale, soziale sowie kollektive Identität eines Menschen konstituiert und begründet und sie ist der zentrale Ort für die Herausbildung von grundlegenden Gefühlen, Wertorientierungen, Kompetenzen sozialen Handelns, Bildung des Gewissens und kognitiven Schemata (vgl. Zimmermann 2006: 84). Aufgrund der veränderten Lebens- und Berufsperspektiven sowie der gesellschaftlichen Modernisierungs- und Veränderungsprozesse wandeln sich die Familienformen. Die Konsequenzen dieser Entwicklung sind für die Kinder von grosser Bedeutung (vgl. Hurrelmann et al. 1999: 18). Schmidt (1997: 19) nennt in diesem Zusammenhang als Risikofaktoren innerhalb der Familie inkonsistente Erziehungsstile, vernachlässigte, verplante, verwöhnte oder überforderte Kinder. Zudem würden viele Kinder und Jugendliche in ihren Eltern kein Vorbild sehen und konfliktrichtige Familienbeziehungen erleben.

Beeinflusst durch den Funktionswandel der Familie verlieren Kinder und Eltern die gemeinsame Bindung, Verunsicherungen und Zukunftsängste bestimmen den Alltag und die Familie als soziale Gemeinschaft verliert ihre traditionellen Werte und Normen (vgl. Meyenberg / Scholz 1995: 43).

Wird die Familie als Ort von Gewalterfahrung erlebt und müssen die Kinder bereits in frühen Lebensjahren schwerwiegende Gewalt miterleben, bleiben diese Erfahrungen nicht folgenlos für die Persönlichkeit. Die Kinder haben nur ungenügend gelernt, das eigene Verhalten ohne Gewalt und Aggression zu gestalten. Die Forschung belegt einen Zusammenhang zwischen früh erfahrener Gewalterfahrung und der Zunahme der Wahrscheinlichkeit, selber gewalttätig zu werden (vgl. Meyenberg / Scholz 1995: 47f). Es konnte nachgewiesen werden, „dass Kinder ihre ungünstigen sozialen Verhaltensweisen schon zu einem frühen Zeitpunkt in der Familie erwerben und im Verlauf ihrer vorschulischen und schulischen Entwicklung verfestigen.“ (Bründel / Hurrelmann 1994, zit. nach Meyenberg / Scholz 1995: 48) Gestalten Kinder und Jugendliche ihr eigenes Verhalten nicht gewalt- und aggressionsfrei, sind sie oftmals auch Opfer von vorausgegangenen, innerfamiliären Gewalthandlungen (Meyenberg / Scholz 1995: 48). Als weiteren bedeutenden Faktor erscheint zu erwähnen, dass Kinder aus gewaltbelastenden Familien durch das Verhalten ihrer Eltern ein Grundmuster erlernt haben. Sie erfuhren am eigenen Leib, durch man durch gewalttätiges und einschüchterndes Verhalten andere Menschen unterwerfen, eigene Frustrationen kompensieren und Andere für die eigenen Interessen gefügig machen kann (vgl. ebd.: 49).

Die Gründe und Ursachen, dass innerhalb von Familie Gewalt ausgeübt bzw. erfahren wird, sind vielschichtig. Es wird vermutet, dass Eltern, die mit ihren eigenen Anforderungen im

Leben nicht zurecht kommen, in aggressivem und gewalttätigem Verhalten ein Ventil finden. Zudem sind auch schwierige sozialökonomische Umstände von Bedeutung (vgl. ebd.: 50). In der heutigen Zeit ist die Kinder- und Jugendphase widersprüchlicher und problembelastender als in früheren Zeiten. Die Möglichkeiten zur Entfaltung der eigenen Bedürfnisse sowie der Lebens- und Berufsgestaltung wuchsen, gleichzeitig stiegen jedoch auch die Erwartungen, Belastungen, Widersprüche und Orientierungsschwierigkeiten (vgl. Meyenberg / Scholz 1995: 42).

5.3.2. Zu der Schule als Risikofaktor

Die Schule als Pflichtveranstaltung des Staates zählt als zentrale Interaktionsinstanz mit der ausgewiesenen Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu sozialisieren (vgl. Zimmermann 2006: 117). Bereits erwähnt wurde, dass die Ursachen für Gewalt und Aggressionen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie auch in schulischen Faktoren zu finden sind. Gemäss Meyenberg und Scholz (vgl. 1995: 74) sind insbesondere der Zwangscharakter der Schule sowie die staatliche Erziehungsgewalt bestimmend für die Ursachenfindung von schulischer Gewalt. Die obligatorische Schulpflicht, deren Rituale, die Benotungen, übertriebene Leistungsanforderungen, einseitige kognitive Beanspruchung, Selektionsmechanismen sowie die Inhalte und Vermittlungsmechanismen von schulischem Lernen können auf gewalttätige Verhaltensweisen fördernd und verstärkend wirken (vgl. Schmidt 1997: 28). Zudem fühlen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Schule oftmals zu wenig emotional verbunden, da einseitig die kognitiven Leistungen betont werden und die Bildung somit auf die Wissensvermittlung reduziert wird. Die Wissensvermittlung geschieht durch Inhalte und Vermittlungsformen, „die teilweise so fremdbestimmt sind, dass [die Schüler und Schülerinnen] dann tatsächlich nur noch mit Schulflucht reagieren können.“ (Meyenberg / Scholz 1995: 75)

Gemäss Dollase ist die kollektive Unterweisung bzw. die Betreuung und Erziehung in der Schule eine Bedingung, die Gewalt und Aggressionen fördert. Zudem durchlaufen die Schülerinnen und Schüler die Schulzeit als Klasse, bzw. als Gruppe, was wiederum verstärktes Konfliktpotential bedeutet und negative Auswirkungen haben kann. Schulklassen sind unnatürlichen Gruppen, in denen Prozesse wie die Unterordnung durch den Mehrheitsdruck, die Ausgrenzung der Andersartigen, Rangordnungen wie auch Konflikte zwischen Gewinnern und Verlierern und Aggressionen bestehen (vgl. Dollase 2010: 24f). Gemäss Dollase (2010: 26) fühlen sich viele Menschen innerhalb von Gruppen nicht wohl, „sondern werden mehr oder weniger von Eltern, Lehrern gezwungen, sich dort wohl zu fühlen, und antworten mit dieser Vergewaltigung ihrer inneren Gefühle je nach Körperstärke auch mit Aggression und Kampf gegen die verhassten anderen Gruppenmitglieder.“ Die pädagogische These, dass in Gruppen positives Sozialverhalten gelernt wird, nennt er Schönfärberei, da bislang nicht nachgewiesen wurde, „dass die Erziehung in administrativ

zusammengesetzten Gruppen *per se* das Sozialverhalten verbessert und nicht verschlechtert.“ (ebd.: 26) Unerwünschtes Sozialverhalten wird durch die administrativen Zwangsgruppen innerhalb von Schulklassen produziert. Die Prozesse der informellen Anziehung und Abstossung entstehen zwangsläufig und produzieren aggressive Erregung, Enttäuschung und Rachegefühle (vgl. ebd.: 26f).

5.3.3. Zu der Peer Group als Risikofaktor

Peer Groups übernehmen wichtige Sozialisationsfunktionen und leisten einen wesentlichen Beitrag zu der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Peer Groups als Gruppe von Gleichaltrigen und als bedeutende Sozialisationsinstanzen führen Jugendliche mit ähnlichen Bedürfnissen und Orientierungen zusammen und bieten Selbstdarstellungs- sowie Identifikationsmöglichkeiten. Zudem bereiten Gleichaltrige auf die sozialen Anforderungen in der Alltagswelt vor, gewähren den Mitgliedern vollwertige Gestaltungs- und Teilnahmechancen und erfüllen das Verlangen nach Gemeinschaft und Beteiligung (vgl. Hurrelmann 2006: 34f / 240). Innerhalb einer Peer Group werden Erfahrungen ausgetauscht, Kontakte zum anderen Geschlecht geknüpft sowie mit Gleichgesinnten über Lebensstil, Sexualität, Liebe, Mode, Musikvorlieben und Freizeitgestaltung diskutiert (vgl. Stangl 2013: o.S.).

Peer Groups „als eigenständige soziale Gruppe stellen aber auch ein Risiko für die Stabilität und Funktion der Gesellschaft dar, weil in der Gleichaltrigengruppe so etwas wie „Sozialisation in eigener Regie“ stattfindet.“ (Zimmermann 2006: 163) Mit einer Einbindung in eine kriminalitätsbefürwortende Peer Group erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass individuelle gewalttätige Verhaltensweisen gezeigt werden. Durch abweichendes Verhalten erlangen die Gruppenmitglieder Wertschätzung und Anerkennung. Zudem eignet sich das gewalttätige Verhalten als ein brauchbares Medium, um sich von den Eltern abzugrenzen (vgl. Raithel / Mansel 2003: 27). Wird ein Mitglied in der Peer Group jedoch nicht in angemessener Weise akzeptiert oder leidet unter mangelnder Beliebtheit und geringer Anerkennung, kann dies negative Auswirkungen auf das eigene Selbstwertgefühl haben sowie zu einer Verunsicherung der eigenen Wertschätzung führen (vgl. Hurrelmann 2006: 240f). Gemäss Hurrelmann (2006: 240) entwickelt sich innerhalb dieses gesellschaftlichen Ortes am häufigsten Kriminalität und Abweichung, zugleich ist die Fortführung der gesellschaftlichen Werte sowie die Aufrechterhaltung von sozialen Institutionen gefährdet. „Ein Mindestmass von Nonkonformität ist sogar notwendig, damit die Gleichaltrigengruppe ihre Sozialisationswirkung überhaupt erst entfalten können.“ (ebd.: 240) Wichtig scheint festzuhalten, dass nicht die Gruppenzugehörigkeit an sich gewaltfördernd ist, sondern die Zugehörigkeit zu gewaltbereiten, aggressiven wie auch intoleranten Gruppen (vgl. Melzer et al. 2004: 140). Raithel und Mansel (2003: 28) bestätigen in Bezug auf Matt diese Aussage und führen aus, dass Gruppenzugehörigkeit eher die Gelegenheitsstruktur und den Rahmen

für entsprechende Handlungen darstellen, jedoch nicht die Episodenhaftigkeit der Gewalt erklären.

5.3.4. Zu den Medien als Risikofaktor

Der Einfluss der Medien und die zunehmende technische Modernisierung gelten ebenfalls als Risikofaktoren. Die Sozialisationswirkung der Medien erfolgt durch die Beeinflussung der Wahrnehmungsmuster, der Verarbeitungsstile sowie der Interpretation von sozialen und kulturellen Ereignissen (vgl. Hurrelmann 2006: 254). Die Nutzung des Fernsehers, Computers, von Filmen, Büchern, Radio oder Zeitungen sind fest in den Alltag von Kindern und Jugendlichen eingebunden. Als schwer kontrollierbar und am häufigsten genutzt gelten vor allem Computerspiele sowie das Internet.

In einem Zeitungsartikel, der in der Basellandschaftlichen Zeitung im Mai 2013 erschien, wurden Zahlen und Fakten zum Konsum von digitalen Medien der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz präsentiert. Unter Kindern wurden dabei die Altersspanne zwischen sechs und 13 Jahren verstanden, unter Jugendlichen die Spanne zwischen 12 und 19 Jahren. Den Zahlen zufolge haben rund 97% der Jugendlichen zu Hause einen Zugang zum Internet, wobei 77% einen eigenen Computer besitzen. Rund 95% der Jugendlichen besitzen ein eigenes Mobiltelefon (Schärer 2013: 3).

Gemäss Sachs (vgl. 2006: 45) zeigen die meisten Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen regelmässigem und exzessivem Konsum von Gewaltdarstellungen und der Zunahme von gewaltbereitem Verhalten. Gewalt, die in den Medien täglich und teilweise ohne Einschränkungen gezeigt wird, führt zu einer Normalisierung und Verherrlichung der Darstellungen. Die ausgelösten Gefühle wie Furcht, Ärger oder Entsetzen, werden aus einer risikoarmen Beobachterposition konsumiert und können als attraktiv, erregend oder als Nervenkitzel empfunden werden. Gemäss einer amerikanischen Studie, die 1998 durchgeführt wurde, werden in 61% aller Fernsehprogramme gewalttätige Handlungen gezeigt, die in 43% der Fälle als humorvoll erscheinen. Zudem wird in 44% der Fälle die gewaltausübende Person als attraktiv dargestellt (vgl. Sachs 2006, nach Smith / Donnerstein 1998).

Die Auswirkungen des Gewaltkonsums sind abhängig von der Art der Darstellung, der Persönlichkeit des Konsumierenden sowie dem sozialen Umfeld und der Einbettung des Konsums. Kein Medienangebot verursacht automatisch abweichende Verhaltensweisen, entscheidend sind erst die Häufigkeit und die Intensität des Konsums sowie auch die Selbstverständlichkeit der gezeigten Gewalt (vgl. Aebersold 2007: 10). Problematisch wird die Mediennutzung zudem, wenn der Zugang sowie die Nutzung zu den audio-visuellen Medien über einen längeren Zeitpunkt unkontrolliert, isoliert und unbeschränkt geschehen. Der Einfluss von Bezugspersonen nimmt ab, da die Kinder und Jugendlichen vermehrt ihre Deutungs- und Handlungsmuster durch den Medienkonsum entwickeln. Ein problematischer

Medienkonsum trägt zu einer Erhöhung des Aggressionspotentials bei, unter anderem durch die Senkung der Hemmschwelle für die eigene Gewaltanwendung. Kurz gesagt: Je aggressiver Kinder und Jugendliche sind, desto mehr Gewaltfilme konsumieren sie und je häufiger dieser Konsum geschieht, desto prädestinierter sind sie für die Gewaltbefürwortung und -anwendung (Melzer et al. 2004: 143).

5.3.5. Zu der Migration als Risikofaktor

2011 wurden in der Schweiz 46.5% der Jugendstrafurteile gegenüber Jugendlichen mit ausländischen Staatsangehörigkeiten ausgesprochen. Die Zahlen wurden vom Bundesamt für Statistik erhoben und sind auf der abgebildeten Tabelle im Kapitel 5.4., zum Ausmass und Entwicklung der Jugendgewalt und der schulischen Gewalt, ersichtlich. Migranten und Migrantinnen begehen, gemessen an ihrem Anteil an der Wohnbevölkerung, überdurchschnittlich viele Delikte (vgl. Sachs 2006: 91).

Die Beeinflussung der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Situation im Herkunftsland gegenüber der Gewaltkriminalität von Migranten und Migrantinnen ist unbestritten. Mit Bezug auf Eisner stellt Sachs ausser Zweifel fest, dass in Ländern mit wirtschaftlicher Rückständigkeit, sozialen Ungleichheiten, gewalttätigen politischen Konflikten sowie instabilen staatlichen Strukturen die Gewaltdelikte am häufigsten sind. Basierend auf dieser Grundlage „erscheint es als plausibel, dass die erhöhte Gewaltbereitschaft auch bei Jugendlichen, die aus solchen Regionen auswandern, vorhanden ist.“ (ebd.: 94)

Die Ursachen des gewalttätigen Verhaltens von Migranten und Migrantinnen sind monokausal und können nur mit dem Zusammenwirken mehrerer Faktoren, unter anderem der Integration im Gastland, erklärt werden (vgl. ebd.: 97).

Wichtig scheint am Ende dieses Kapitels zu erwähnen, dass die vorgestellten Risikofaktoren nicht ursächlich sind, dennoch aber einen verstärkenden Faktor auf gewalttätige Verhaltensweisen darstellen können. Empirische Forschungen bestätigen, dass gewalttätige Handlungen durch eine Vernetzung mehrerer Risikofaktoren ausgelöst oder gefördert werden (vgl. Schmidt 1997: 13). Gewalt und Aggressionen lassen sich nicht auf eine einzige Ursache zurückführen, vielmehr sind sie das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels mehrerer Faktoren. Im Kapitel 6 wird diese Aussage ausführlich diskutiert und anhand von theoretischen Erklärungsansätzen zu den Ursachen und der Entstehung von Aggressionen und Gewalt belegt. Kommen mehrere Risikofaktoren zusammen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder und Jugendlichen gewalttätiges Verhalten zeigen.

5.4. Zum Ausmass und Entwicklung der Jugendgewalt und der schulischen Gewalt

Bereits in der Einleitung wurde die Wahrnehmung der Gesellschaft in Bezug auf eine allfällige Zunahme der schulischen Gewalt aufgegriffen und thematisiert. Das folgende Kapitel soll Klarheit schaffen, ob sich die Wahrnehmung empirisch belegen lässt oder ob sich die Tendenz eher zu einer Stagnation oder gar zu einer Abnahme neigt.

Wird in den Medien über Gewalt berichtet, rücken häufig Jugendliche als Gewaltausübende in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die alltäglichen Berichte der Medien über jugendliche Gewalttäter und Gewalttäterinnen erwecken den Anschein, dass die Gewalt in den letzten Jahren stark zugenommen hat. Jugendgewalt ist nicht gleichzusetzen mit schulischer Gewalt, jedoch ist Jugendzeit gleichzeitig auch Schulzeit. Es ist anzunehmen, dass Jugendliche, die ausserhalb der Schule ein Gewaltpotential zeigen, dies auch im schulischen Kontext tun. Basierend auf dieser Grundlage werden zunächst repräsentative Zahlen zur Jugendgewalt im übergeordneten Kontext präsentiert, gefolgt von Zahlen zu Gewalttaten in Schulen. Die Statistik der Jugendstrafurteile wurde beigezogen, im Wissen, dass Gewalttaten in der Schule in seltenen Fällen vor Gericht gebracht werden. Dennoch soll die Statistik einen ersten Anhaltspunkt bieten.

Einleitend soll zudem erwähnt werden, dass die statistische Erfassung von Jugendgewalt, trotz der genauen Zahlen, schwierig ist, da sich die Frage stellt, ob die Statistiken realistisch und nicht durch Kriterien, nach denen sie erstellt werden, beeinflusst sind. Durch die Veränderung von Gesetzen, die Revision des Strafgesetzbuches, die Sensibilisierung der Gesellschaft, Dunkelziffern sowie die jeweilige Definition von Verbrechen lässt sich nur schwer feststellen, ob und in welchem Ausmass die Jugendgewalt in den letzten Jahren tatsächlich zu- oder abgenommen hat (vgl. Wahl / Hess 2009: 12).

Das Bundesamt für Statistik veröffentlichte im März dieses Jahres aktuelle Zahlen zum Thema Jugendgewalt in der Schweiz. Insgesamt wurden im Jahr 2012 11'883 Jugendstrafurteile ausgesprochen. In den Jahren 2008 bis 2011 waren es durchschnittlich 13'698 Urteile, was einen Rückgang um 13.3 % bedeutet. Es lässt sich demzufolge zumindest in den letzten fünf Jahren, rein statistisch gesehen, einen Trend zur Abnahme beobachten.

	2008	2009	2010	2011	2012
Insgesamt	13'583	13'907	14'464	12'836	11'883
Geschlecht					
Männlich	10'592	10'791	11'167	10'080	9'447
Weiblich	2'991	3'116	3'297	2'756	2'436
Altersgruppe					
Unter 15 Jahren	3'466	3'387	3'389	2'696	2'261
Ab 15 Jahren	10'117	10'520	11'075	10'140	9'622
Nationalität					
Schweizer	9'492	9'567	9'987	8'944	8'108
Ausländer mit Wohnsitz in der Schweiz	3'393	3'356	3'313	2'793	2'465
Asylsuchende	317	406	585	469	588
Ausländer ohne Wohnsitz	227	340	419	509	592
Ohne Angaben	154	238	160	121	130

Tabelle 1: Jugendstrafurteile, nach Geschlecht, Alter und Nationalität (in: Bundesamt für Statistik 2012: o.S)

Die Zeitschrift Spiegel stellte in einem Artikel im Jahr 2006 fest, dass bereits in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts Lehrpersonen über ihre aggressive Schüler klagten und immer wieder Exzesse geschahen. Die Gewalt an Schulen blieb jedoch bis Ende der neunziger Jahre ein Tabuthema, bis spektakuläre Fälle, die von den Medien aufgeheizt und befeuert wurden, eine intensive Debatte über gewalttätige Schüler und Schülerinnen auslösten (vgl. Berg et al. 2006: 28)

Eine Studie, die 2000 von Eisner, Manzoni und Ribeaud unter Zürcher Schülern und Schülerinnen durchgeführt wurden, ergab, dass der weit überwiegende Teil der Jugendlichen nicht von Gewalt im schulischen Kontext betroffen ist. Durchschnittlich 87% gaben an, weder in der Schule noch auf dem Schulweg jemals als Opfer geschlagen, getreten, bedroht, erpresst, ausgelacht, beleidigt oder sexuell belästigt worden zu sein (vgl. Eisner et al. 2000: 84). Betrachtet man die Zahlen und die einzelnen Formen der Gewalt genauer, wird deutlich, dass die verbale Gewalt am häufigsten vorkommt. 2.5 % der Schüler und Schülerinnen werden im schulischen Kontext mehrmals in der Woche ausgelacht oder beleidigt. Die Studie ist repräsentativ, jedoch sind seit der Durchführung bereits 13 Jahre vergangen. Um ein ganzheitliches Bild zu erhalten, soll der Blick auch auf neuere Zahlen gerichtet werden.

Gemäss Hurrelmann und Bründel (2007: 15) ist in den Schulen des 21. Jahrhunderts psychische, verbale, sexuelle, geschlechter- und fremdenfeindliche sowie rassistische und körperliche Gewalt stark verbreitet, bedingt durch den historischen Wandel von Bildungs- und Unterrichtsabläufen, die „zu neuen Formen von Ausprägungen, Formen und Verläufen von Gewalt in Schulen [führen].“ Die Zivilisation von Bildungsprozessen, die in eine

gewaltfreie Umgangsform zwischen Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen mündet, hätte sich als einen Traum herausgestellt (vgl. Hurrelmann / Bründel 2007: 15).

Dollase stellt fest, dass die körperlichen Auseinandersetzungen in der Schule nicht gestiegen seien, die Kinder heutzutage jedoch empfindlicher gegenüber verbalen Beschimpfungen reagieren. Innerhalb der Klassen fühlen sich die Kinder unter Druck, weniger akzeptiert und beliebt zu sein. Er sieht die Ursachen unter anderem in den heutigen pädagogischen Konzepten, die Schüler und Schülerinnen gewaltsam in die Teamarbeit und Kooperation mit Gleichaltrigen hineintreibt (vgl. Dollase 2010: 48).

Gemäss Berg et al. fehlen den Schülerinnen und Schülern, ausgelöst durch die ungenügende Erziehung, Grenzen, Werte und Normen, was zu erschütternden Eskalationen führt. Die Schüler und Schülerinnen, wie auch die Lehrpersonen, fühlen, dass sich die Gewaltvorkommen an Schulen häufen. Es fehlen jedoch Werte und Zahlen, die diese Wahrnehmung bestätigen, da es keine Langzeituntersuchungen gibt. Es lässt sich feststellen, dass die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die Schwierigkeiten in der Schule haben, zunimmt und deren aggressives Verhalten oftmals in Gewalt mündet. Aus nichtigen und teilweise sogar grundlosen Anlässen kann es zu körperlicher Gewalt kommen. Bei den Tätern lässt sich ein erhöhter Konsum von Alkohol und Gewaltvideos feststellen. Gymnasien weisen bei physischer Gewalt kleinere Werte auf als Hauptschulen, da mit steigendem Bildungsniveau die Gewalt an Schulen tendenziell abnimmt (vgl. Berg et al. 2006: 28ff).

Die öffentliche Diskussion und Medienberichterstattung stilisieren brutale Einzelfälle oft zu Tendenzen und unterstellen eine starke Zunahme von Gewalttaten an Schulen. Die Wahrnehmung der Gesellschaft tendiert auf eine Zunahme von gewalttätigen Verhaltensweisen von Jugendlichen. Wissenschaftliche Ergebnisse, die durch empirische Gewaltstudien in Deutschland erforscht wurden, stützen diese Sichtweise jedoch nicht. Es liegen keine empirischen Befunde vor, die auf einen Anstieg von Gewalttaten an Schulen hinweisen (vgl. Gewaltprävention in der Sekundarstufe o.J.: o.S.). Medien leben von spektakulären Schlagzeilen über Vorkommnisse, die sich in der Realität tatsächlich ereignet haben, „bei denen aber Zweifel angebracht sind, ob sie typisch für die Gesamtsituation an unseren Schulen, bzw. in unserer Gesellschaft [sind].“ (Meyenberg / Scholz 1995: 19) Neben der dramatisierenden Wirkung solcher Berichte führen sie zu Angst und Resignation wie auch zu Nachahmungseffekten. Selten jedoch dienen sie weder der Aufklärung noch dem Nachdenken über die Ursachen und den möglichen pädagogischen Handlungsalternativen (vgl. ebd.:19f).

Die Aussagen der einzelnen Autoren ergänzen sich, teilweise finden sich jedoch auch Widersprüche. Die Studie aus dem Jahr 2000 zeichnet ein Bild von einer gewaltarmen Schule, bei der 87% der Schüler und Schülerinnen noch nicht mit Gewalt in Berührung kamen. Die Meinungen der anderen drei Autoren und Autorinnen spiegeln ein weitaus

drastischeres Bild der Gewaltvorkommen an Schulen wider. Es ist und bleibt umstritten, ob und in welchem Ausmass gewalttätige Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren tatsächlich zu- oder abgenommen haben (vgl. Wigger et al. 2010: 12). Es besteht jedoch kein Zweifel, dass Gewaltvorkommnisse in der Schule ein erhebliches und ernstzunehmendes Problem darstellen.

5.5. Zum Zusammenhang zwischen Gewalt und Gender

In der Tabelle 1, der Statistik der Jugendstrafurteile der Schweiz, ist ersichtlich, dass in den letzten fünf Jahren durchschnittlich 10'415 Urteile gegenüber Tätern und 2'919 Urteile gegenüber Täterinnen ausgesprochen wurden. Die verurteilten Taten von demzufolge von 71.98% der Jungen und von 28.02% der Mädchen ausgeübt.

Je nach Geschlecht wird die Gewalt unterschiedlich wahrgenommen und erlebt. Mädchen erfahren ebenso wie die Jungen Stress- und Konfliktsituationen, die zu Aggressionen, Wut, Ärger und anderen Emotionen führen, jedoch „schlagen [diese] bei Mädchen seltener in direkte Gewalt um; stattdessen verarbeiten sie sie eher internalisierend, d.h., sie stauen Gefühle der Trauer auf und reagieren mit psychosomatischen Beschwerden, Essstörungen oder Medikamentenkonsum.“ (Wahl / Hess 2009: 71) Richten Mädchen Gewalt gegen aussen, tun sie dies am ehesten mit Hilfe von psychischen Mitteln, beispielsweise indem sie andere sozial isolieren oder Unwahrheiten verbreiten. Schlagen Mädchen selber zu, geschieht dies mit einer ähnlichen Brutalität wie bei den Jungen (vgl. ebd.: 71-73).

Bestimmte männliche Jugendgruppen definieren sich über gewalttätiges Verhalten und versuchen, über Gewalt eine eigenständige männliche Identität zu finden (vgl. Fuchs et al. 2005: 42). Aus der männlichen Geschlechterrolle heraus gilt die physische Gewalt quasi als gelebte Männlichkeit (vgl. Kassis 2003: 23). Kassis (2003: 164) stellt weiter fest, „dass in der männlichen Sozialisation wegen der mangelnden geistigen Autonomie, die über den Glauben an Geschlechterrollenstereotypen entsteht, eine Potenzialität zur Gewalt-Regression und eine latente Gewaltbereitschaft vorliegt.“

Jungen sind, so Schubarth (2000: 87), eher in Gewaltsituationen verwickelt, beobachten öfters Gewalt, billigen diese, sind gewaltbereiter und üben auch eher Gewalthandlungen aus.

5.6. Zu den gesetzlichen Grundlagen

Kinder und Jugendliche, die zwischen dem 10. und 18. Lebensjahr eine Straftat begehen, unterliegen dem Schweizerischen Jugendstrafrecht. Die sogenannte Jugendstrafprozessordnung ist seit dem 1. Januar 2011 in der gesamten Schweiz einheitlich geregelt und kennt als Sanktionsformen entweder Schutzmassnahmen, wie beispielsweise ambulante Behandlungen, oder Strafen, wie beispielsweise den Freiheitsentzug (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft o.J.:o.S.). Das Jugendstrafrecht ist primär ein pädagogisch orientiertes Strafrecht und geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche, aufgrund ihrer nicht

abgeschlossenen Persönlichkeitsentwicklung, aus anderen Motiven als Erwachsene straffällig werden. Im Gegensatz zum Erwachsenenstrafrecht, in dem die Höhe der Strafe nach der Schwere der Tat und dem Verschulden des Täters oder der Täterin bemisst wird, sucht das Jugendstrafrecht nach geeigneten pädagogischen Massnahmen, um Raum zu bieten für die Entwicklung von differenzierten Reaktionsweisen auf das Fehlverhalten. Anhand der Persönlichkeit wird festgestellt, ob eine Sanktionierung genügt oder eine erzieherische Massnahme erforderlich ist, um den Jugendlichen wieder auf den „richtigen Weg“ zu bringen (vgl. Basler Jugendanwaltschaft 2011: 4f).

Im Jahr 2012 wurde in 41% der Jugendstrafurteile die Erbringung von persönlichen Leistungen als Sanktion auferlegt. Unter persönlichen Leistungen werden unentgeltliche Arbeitseinsätze an gemeinnützigen Arbeitsplätzen verstanden, die, durch den Verlust der Freizeit, die Rückfallquoten verringern sollen. Der Verweis, mit 27% die zweithäufigste Sanktion, stellt die mildeste Strafe des Jugendstrafrechtes dar. Ein Verweis kommt einer Verwarnung nahe und kann zusätzlich mit einer Probezeit von sechs Monaten bis zu zwei Jahren auferlegt werden. Als dritthäufigste Sanktion, mit 22% aller Urteile, folgte eine Geldbusse, sofern der Jugendliche zur Tatzeit das 15. Altersjahr vollendet hat. Unter Berücksichtigung der persönlichen Verhältnisse wird die Höhe der Busse festgesetzt und kann bedingt oder unbedingt auferlegt sein (vgl. Bundesamt für Statistik 2013: o.S., Basellandschaftliche Jugendanwaltschaft 2013: o.S.).

6. Theoretische Erklärungsansätze zu den Ursachen und der Entstehung von Aggression und Gewalt

In der Fachliteratur findet sich eine Vielzahl von theoretischen Erklärungsansätzen zur Entstehung von Aggression und Gewalt. Die Bandbreite reicht dabei von psychologischen über sozialwissenschaftliche, von soziologischen bis hin zu biologischen, integrativen oder verhaltensforschenden Erklärungsansätzen. Die verschiedenen Wissenschaften verfolgen unterschiedliche Strategien und die einzelnen Erklärungsansätze gewichten und beziehen in unterschiedlicher Weise personenbezogene Merkmale, sozial-situative Komponente, institutionelle Bedingungen sowie kontextbezogene kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die zu gewalttätigem Verhalten führen können, mit ein (vgl. Krall 2004: 14). Die Theorien und Sichtweisen beschäftigen sich alle mit dem Phänomen Gewalt und dessen Ursachen, jedoch kommen sie zu unterschiedlichen Ergebnissen „und weichen in ihren Erklärungen und Begründungen für gewalttätige Handlungsmuster manchmal deutlich voneinander ab.“ (Autrata / Scheu 2009: 18)

Heutzutage werden soziologische Erklärungsansätze stärker beachtet als psychologische, da sie sich auf die gesellschaftlichen Strukturen konzentrieren und somit der Praxis eher Handlungsmöglichkeiten bieten, um auf gewalttätige Verhaltensweisen zu reagieren (vgl. Lamnek 2007: 105).

Um eine interdisziplinäre Sichtweise zu gewährleisten, wird nachfolgend auf klassische psychologische und soziologische Sichtweisen eingegangen sowie ausgewählte Theorien, deren Hintergründe und die Aktualitäten vorgestellt. Der Fokus liegt auf den Ursachen und Erklärungsmodellen für gewalttätige Verhaltensweisen innerhalb der zwei Sichtweisen, was einen Bezug zur eingangs aufgeworfenen Fragestellung herstellt. Die Theorien konzentrieren sich nicht explizit auf das Kindes- und Jugendalter, lassen sich jedoch aufgrund ihrer altersübergreifenden Gültigkeit auf diese Altersgruppe übertragen.

6.1. Zu den psychologischen Sichtweisen

Bei psychologischen Theorien „steht das Individuum mit seinen psychischen Dispositionen, kognitiven und emotionalen Bedürfnissen, Erlebnisweisen und Verarbeitungsformen im Vordergrund (...)“. (Krall 2004: 15) Es wird davon ausgegangen, dass abweichendes Verhalten der Ausdruck einer Persönlichkeitsstörung ist (vgl. Schubarth 2000: 93). Diese Grundannahme ist auf die Theorie von Sigmund Freud zurückzuführen. Er zeichnete mit dem Es, dem Ich und dem Über-Ich die Psychostruktur eines Menschen in drei Ebenen nach. „Diese drei Instanzen regeln und leiten das menschliche Verhalten und sind insoweit auch für abweichende Handlungen verantwortlich.“ (Lamnek 2007: 83) Das „Es“ als ererbte, unpersönliche und primitive Instanz beinhaltet das Zentrum der Bedürfnisse und strebt nach

der Befriedigung von nicht reduzierten und nicht moralisch kanalisierten Trieben. Das „Über-Ich“ kontrolliert das „Es“ in Bezug auf die Triebbefriedigung, wird durch die Sozialisation entwickelt und übernimmt die Rolle des sozialen Gewissens. Das „Ich“ hingegen stellt die vermittelnde Instanz zwischen dem „Es“ und „Über-Ich“ dar und entscheidet, ob die Triebe unterdrückt oder eine Befriedigung möglich erscheint (vgl. ebd.: 83f).

Lamnek (2007: 84) gibt im Zusammenhang zur Kriminalität folgende Umschreibung: Ist das Über-Ich unterentwickelt, beispielsweise aus Sozialisationsdefiziten heraus, so verliert es seine regulierende Wirkung. Das Es wird zu stark, Triebe werden ausgelebt und soziale Normen verletzt. In dieser Abstraktion wird deutlich, dass es die Relation zwischen Es und Über-Ich ist, die zur Ursache für Angepasstsein oder Abweichung wird. So kann es aber auch bei „normaler“ Über-Ich Entwicklung das Es so stark sein, dass es dominant wird. Es kann aber auch der Fall eintreten, dass Es und Über-Ich schwach entwickelt sind, gleichwohl aber eine Balance besteht, die deviantes Verhalten verhindert.

Freud bezog sich damals nicht auf kriminelles Verhalten, seine Thesen beruhten vielmehr auf einer allgemeinen Konzeption von Persönlichkeit. Die Grundzüge seiner Theorie boten jedoch für die nachfolgenden Theoretiker und Theoretikerinnen, die sich mit den psychologischen Ursachen der Gewaltausübung befassten, eine Grundlage (vgl. ebd.: 83).

Wie bereits erwähnt, werden heutzutage die soziologischen Theorien grundsätzlich stärker gewichtet als die Psychologischen. „Für die Gerichtspraxis, die die Person des Täters/der Täterin in den Mittelpunkt stellt, haben die psychologischen Erklärungsmodelle nach wie vor ein grosses Gewicht.“ (Marti 2006-2011: 1) Als die drei bedeutendsten psychologischen Erklärungsansätze werden die Triebtheorie, die Frustrationstheorie sowie die soziale Lerntheorie genannt.

6.1.1. Zur Triebtheorie

Gemäss den trieb- und instinkttheoretischen Ansätzen gibt es in jedem Mensch eine angeborene Quelle der Aggression. Diese Quelle produziert aggressive Impulse, die im Verhalten ausagiert oder abgeführt werden müssen, ansonsten folgen seelische Störungen (vgl. Schubarth 2000: 14). Konrad Lorenz, ein österreichischer Zoologe, vertrat den Ansatz in der vergleichenden Verhaltensforschung, Sigmund Freud hingegen in der Psychoanalyse. „Während der Trieb bei Freud letztlich auf Selbstvernichtung gerichtet ist („Todestrieb“) und nur durch den „Sexualtrieb“ nach aussen gelenkt wird, ist er bei Lorenz ein spezifischer, gegen die Artgenossen gerichteter Kampftrieb.“ (ebd.: 14)

Gemäss der Verhaltensforschung besitzt die Aggressivität eine arterhaltende Funktion und dient der Fortpflanzung sowie der Nahrungssuche. Freud beschrieb, dass gewalttätige Handlungen erfolgen, wenn Triebe in bestimmten Phasen nicht ausreichend befriedigt

werden. Die Folge davon sei eine Regression, die in gewalttätigen Handlungen enden kann. Insbesondere Störungen in der frühkindlichen, sexuellen Entwicklung können zu devianten Verhaltensweisen führen (vgl. Lamnek 2007: 85-87). Die Psychoanalyse definiert demzufolge gewalttätige Handlungen als unausweichliches Ausleben eines Triebpotentials und zählt diese zum Handlungsrepertoire eines jeden Menschen (vgl. Atrata 2003: 37).

Die Triebtheorie ist zwar populär, findet jedoch heutzutage kaum noch Anklang in der wissenschaftlichen Psychologie, da empirische Versuche die Theorie nicht belegten und die Vielfalt der möglichen Ursachen für aggressives Verhalten ignoriert wird (vgl. Schubarth 2000: 15). Im Alltagsbewusstsein hingegen ist die Theorie nach wie vor verankert und hat Einfluss auf pädagogische Präventionsmodelle, deren Wirksamkeit gemäss Krall jedoch angezweifelt werden kann (vgl. Krall 2004: 16).

6.1.2. Zur Frustrationstheorie

Die Frustrationstheorie ist auf den Psychologen John Dollard zurückzuführen, der in den 1940er Jahren den Ansatz mit seinen Mitarbeitenden entwickelte. Entgegen der Triebtheorien entstehen aggressive Impulse bei der Frustrationstheorie nicht als Trieb, sondern als Reaktion und Folge auf Frustration. „Ursprünglich wurde darunter die Störung einer zielgerichteten Tätigkeit verstanden, später wurde der Begriff auf alle aversiven, unangenehmen Ereignisse (Angriffe, Belästigungen, Entbehrungen) ausgedehnt.“ (Schubarth 2000: 16)

Widerlegt wurde die These von Dollard, dass jede Form von Aggression automatisch auf Frustration zurückzuführen ist. Physiologisch lässt sich zwar nachweisen, dass Frustrationen den Erregungszustand eines Menschen erhöhen, jedoch folgt auf Frustrationen nicht unter jeder Bedingung ein aggressives Verhalten. Zudem geht man davon aus, dass Frustrationen zwar Anreize für bestimmte Verhaltensweisen, wie Aggressionen, erzeugen und die Wahrscheinlichkeit für aggressives Verhalten erhöhen. Schubarth führt aus, dass frustrierende Erlebnisse einerseits konstruktive Reaktionen, andererseits jedoch auch resignierende, ausweichende oder selbstbetäubende Folgen haben können (vgl. Schubarth 2000: 16). Gemäss Krall können Frustrationen auch Rückzugs- und Vermeidungsverhalten zur Folge haben oder zur Anregung von konstruktiven Bewältigungsversuchen beitragen (vgl. Krall 2004: 16f). Auf der folgenden Abbildung wird visualisiert, wie sich Aggressionen bilden und in welcher Form sie sich entladen können:

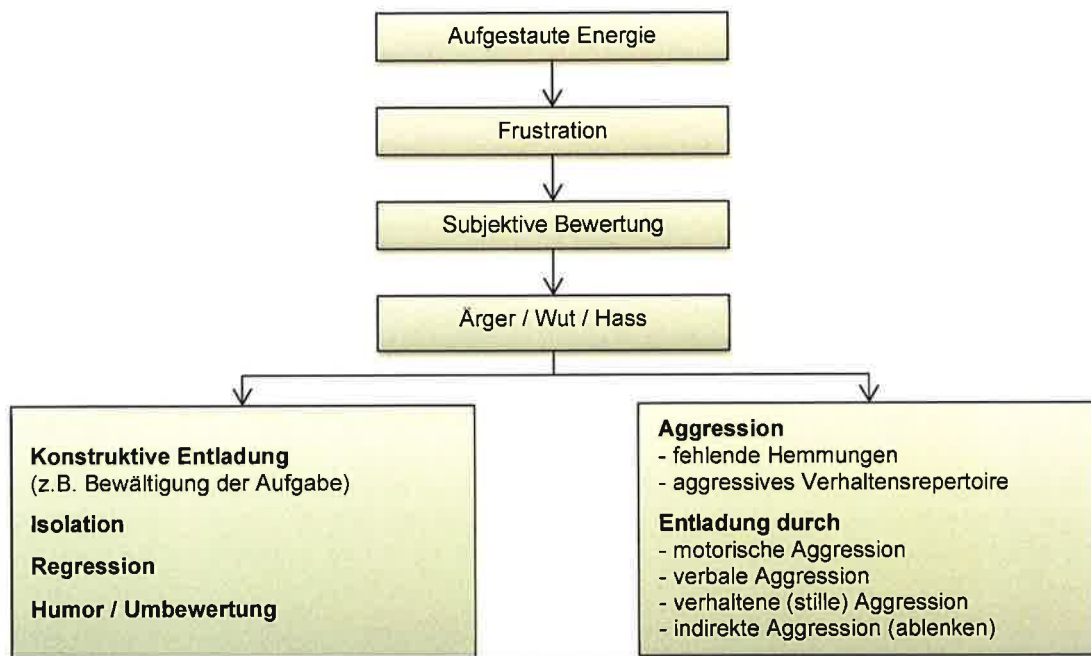


Abbildung 1: Frustrationstheorie (in: Engler 2002: o.S.)

Heutzutage werden Aggressionen von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Frustrationstheorie als „zielgerichtete Antwort auf eine vermeintliche Provokation, der eine subjektiv wahrgenommene Kränkung, Beleidigung, Demütigung oder irgendein Ärger vorausgegangen ist (...)“ (Schubarth 2000: 16) verstanden.

Autrata beschreibt mit einer möglichen Verschiebung des Aggressionsobjektes einen zentralen Aspekt: „Die Aggression als Folge einer bestimmten Frustration kann vom Frustrator weg zu einer anderen Person oder Sache verschoben werden.“ (Autrata 2003: 37) In der Regel geschieht die Umleitung zu einem schwächeren Aggressionsobjekt und tritt im Schulalltag häufig auf (vgl. Schubart 2000: 16).

6.1.3. Zur sozialen Lerntheorie

Der kanadische Psychologe Albert Bandura entwickelte 1979 die Theorie des sozialen Lernens. Bandura geht davon aus, dass jeder Mensch durch unbewusste und bewusste Beobachtung, Wahrnehmung, Identifikation, Bedeutungszuschreibung und Nachahmung vom Verhalten anderer Menschen in Modellfunktionen „eine Konstruktion von Regelsystemen aus dem Verhalten anderer vornimmt.“ (Hurrelmann 2006: 65) In Bezug auf Aggressionen eines Menschen bedeutet dies, dass das Verhalten nicht nur individuell, sondern auch sozial und gesellschaftlich bedingt ist (vgl. Schubarth 2000: 20). Eine bedeutende Rolle spielt dabei das direkte Umfeld und die zentralen Sozialisationsinstanzen, wie die Familie oder die Peergroup, wo einerseits die Gewaltbereitschaft als auch das Verhaltensrepertoire nachgeahmt wird und die Verhaltensmuster erlernt werden (Bütler 2008: 29). Es wird jedoch nicht automatisch jedes Modell nachgeahmt, sondern nur

ausgewählte Modelle. Die Selektion erfolgt nach einer Selbstbewertung. Nach Zimmermann (2006: 34) werden „vor allem Modelle gewählt, die gewinnbringende Eigenschaften besitzen. Dies sind Menschen, die attraktiv und lebendig wirken, die sich glaubwürdig und kompetent verhalten.“ Empfindet der Beobachter oder die Beobachterin gegenüber dem Modell emotionale Erregung, Unsicherheit, Abhängigkeit oder Erwartung, oder wird die gegenseitige Beziehung als positiv empfunden, steigert dies die Aufmerksamkeit und erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Nachahmung. Damit ein Modellverhalten in das eigene Verhalten umgesetzt wird, sind noch weitere Faktoren, wie die Reproduktions- oder Motivationsprozesse, bedeutend. Zudem müssen die körperlichen Fähigkeiten vorhanden sein und der Beobachtende muss sich an bestimmte Verhaltensweisen erinnern können, wie auf der untenstehenden Abbildung deutlich wird (vgl. ebd.: 34-36)

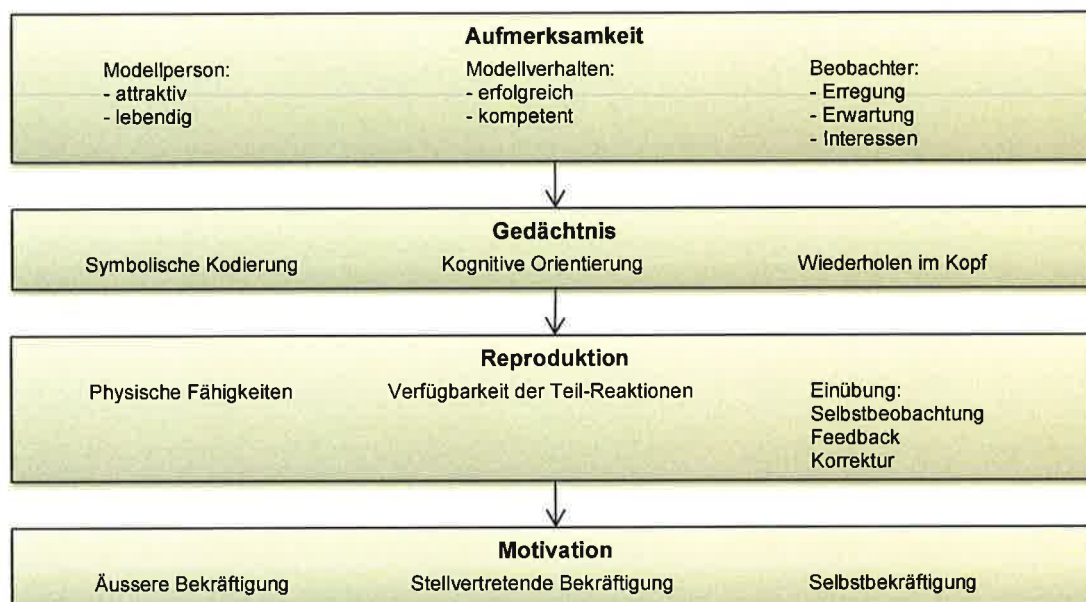


Abbildung 2: Theorie des sozialen Lernens nach Bandura (in: Zimmermann 2006: 33)

Bei der sozialen Lerntheorie kann die begründete Kritik angebracht werden, dass sie keine Erklärung liefert, „warum der eine Jugendliche in der gleichen Konstellation kriminelle Vorbilder sucht, der andere aber nicht.“ (Aebersold 2007: 13) Individuelle Unterschiede, die in der Lernmotivation und der Lernfähigkeit zu finden sind, sind zu wenig berücksichtigt und die Lernvorgänge werden mechanisch und schematisch erfasst. Zudem lässt sich die Lerntheorie nur beschränkt auf Gewaltvorkommnisse übertragen, die aus Trieb- oder Affekthandlungen begangen werden (vgl. Aebersold 2007: 13).

6.2. Zu den soziologischen Sichtweisen

Die soziologischen Theorien konzentrieren sich nicht auf eine einzelne Person, vielmehr setzen sie bei der Gesellschaft an. Es wird davon ausgegangen, „dass nicht primär Bedingungen Gewalt verursachen, die am Individuum oder einer spezifischen Situation festzumachen sind, sondern dass vielmehr gesellschaftliche und sozialstrukturelle Bedingungen (soziale Unsicherheit, Desintegration etc.) zu Gewalt führen.“ (Krall 2004: 18) Die Verhaltensweisen von gewaltausübenden Personen werden durch soziale Tatbestände verursacht angesehen und die Gesellschaft, infolge von sozialer Ungleichheit oder Etikettierungsprozesse, in gewissen Masse für das Schicksal der Täter und Täterinnen verantwortlich gemacht (vgl. Lamnek 2007: 104).

Die Anomietheorie, die Theorie sozialer Etikettierung sowie die Subkulturtheorie zählen zu den bekanntesten soziologischen Theorieansätzen (vgl. Krall 2004: 18).

6.2.1. Zur Anomietheorie

Der Begriff „Anomie“ stammt ursprünglich aus dem Griechischen und bedeutet Gesetz- und Normlosigkeit sowie einen Zustand von mangelnder sozialer Ordnung (vgl. Hillmann 2007: 29). Um abweichendes Verhalten aus gesellschaftstheoretischer Ebene zu betrachten, galt die Anomietheorie im 20. Jahrhundert als wichtigsten Ansatzpunkt (vgl. Dollinger / Raithel 2006: 101). Der Begriff „Anomie“ wurde um die Jahrhundertwende des letzten Jahrtausends von Emile Durkheim, einem französischen Soziologen, verwendet, um die Auswirkungen „der im Frühindustrialismus sich schnell entwickelnden menschlichen und sozialen Arbeitsteilung zu erklären.“ (Hillmann 2002: 29) Nach Durkheim hatte die Arbeitsteilung in der Industrialisierung gesellschaftliche Differenzierungen, die Schwächung des Kollektivbewusstseins sowie, in einem weiteren Schritt, den Verlust von gemeinsamen Verbindlichkeiten, Erwartungen und Regeln zur Folge (vgl. Lamnek 2007: 111f). Für Durkheim existierten in der anomischen Gesellschaft zwar Werte und Normen, jedoch fehlt die Bindung des einzelnen Menschen an sie (vgl. Dollinger / Raithel 2006: 102). Die instabilen Verhältnisse können Desorientierung, Desintegration sowie fehlende soziale Solidarität bewirken, was die Wahrscheinlichkeit von gewalttätigem Verhalten erhöht (vgl. Krall 2004: 19). In der heutigen Zeit wird unter der Anomietheorie das Diskrepanzerleben, vor allem von Jugendlichen, zwischen dem Anspruchsniveau und den nicht ausreichend zur Verfügung stehenden Mittel verstanden (vgl. Atrata 2003: 38). Die moderne Werbe- und Konsumwelt verspricht, jeden Wunsch erfüllen zu können. In der Realität hingegen erfolgt einen Ausschluss von vielen Bereichen, was „gerade bei den sogenannten Modernisierungsverlierern das Auftreten gewalttätiger Verhaltensmuster begünstigt.“ (Krall 2004: 19) Krall führt weiter aus, dass individuelle Gewalt „demnach neben anderen devianten Verhaltensweisen als Reaktion des Individuums auf diese Bedingungen des

Konflikts und dem Fehlen sozial akzeptierter, verbindlicher Werte und Normen gesehen [wird].“ (Krall 2004: 19) In der heutigen Zeit wird Reichtum zwar als gesellschaftliches Ziel akzeptiert, jedoch den unterprivilegierten Schichten die legitimen Mittel zur Erreichung des Ziels fehlen. Aufgrund dieser gesellschaftlichen Strukturierung wenden die Jugendlichen Gewalt an, um die gesellschaftlich vorherrschenden Ziele, Erfolg und Reichtum, erreichen zu können (vgl. Atrata 2003: 38). Bei der Anomietheorie kann kritisiert werden, dass sie ausschliesslich die Kriminalität der unterprivilegierten Schichten ins Blickfeld nimmt (vgl. Aebersold 2007: 17).

6.2.2. Zur Etikettierungstheorie (Labeling Approach)

Innerhalb der Etikettierungstheorie wird ein Perspektivenwechsel vollzogen. Die Betrachtungsweise wird weg von den persönlichen oder gesellschaftlichen Merkmalen des Individuums hin zu den Prozessen geführt, „die dazu führen, dass jemand als Aussenseiter angesehen wird, und zu den Reaktionen auf dieses Urteil.“ (Schubarth 2000: 35) Die Theorie beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen sozialen Rollenzuschreibungen und normabweichendem Verhalten. Als Begründer gilt Frank Tannenbaum, der bereits 1938 die sozialen Reaktionen der Umwelt als entscheidende Ursache für das Auftreten gewalttätiger Handlungen sah.

Um die Etikettierungstheorie zu verdeutlichen, soll folgende Umschreibung von Lamnek (2007: 226f) genannt werden: Wird eine ältere, gepflegt wirkende Dame ohne Fahrschein in einem öffentlichen Verkehrsmittel erwischt, so werden andere Fahrgäste und Kontrolleure ihr Verhalten mit „Vergesslichkeit“, „Zerstreuung“ etc. erklären, sie aber kaum als in irgendeiner Weise abweichend betrachten oder behandeln. Einen schlampig gekleideten, unrasierten und nach Alkohol riechenden Mann in der gleich Situation wird man dagegen eher als „asozial“ etikettieren und entsprechend behandeln, nämlich als Schwarzfahrer.

Gemäss Lamnek machen erst die Reaktionen der sozialen Umwelt der gewaltausübenden Person seinen Status bewusst, in der Folge werden dadurch eher die angeschuldigten Verhaltensweisen provoziert (vgl. Lamnek 2007: 224-227). Krall geht von einer sozialen Normsetzung aus, die gesellschaftlich selektiv und durch das jeweilige Machtgefälle der betroffenen Person oder Gruppe definiert wird. Diese Normsetzung und Zuschreibungsprozesse reduzieren den Handlungsspielraum und fördern konformes wie auch abweichendes Verhalten. Abweichendes Verhalten ist demzufolge objektiv nicht vorhanden, sondern wird zugeschrieben (vgl. Krall 2004: 21).

Schubarth (2000: 34f) beschreibt die Etikettierung anhand eines Beispiels mit einem Schüler als einen Prozess, indem zuerst Typisierungen mit Statuszuschreibungen vorgenommen werden, „die sich mit der Zeit verfestigen und zu Stigmatisierungen führen können. Am Ende

des Prozesses verhält sich der etikettierte Schüler so abweichend, wie es seine Umwelt erwartet. Das Fremdbild über den Abweichenden wird zum Selbstbild.“ Soziale Etikettierungen und Vorurteile können mit ihren starken Wirkungen einen Menschen, gegen seine Absicht, in die Rolle eines Aggressors drängen, woran nicht zuletzt Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen u.a. beteiligt sind (vgl. Melzer et al. 2004: 67).

6.2.3. Zur Subkulturtheorie

Die Subkulturtheorie wurde lange Zeit als das bedeutendste Erklärungsmodell für abweichendes Verhalten angesehen (vgl. Schubarth 2000: 30). Als Subkultur wird eine in sich geschlossene Teilkultur verstanden, deren Entstehung „durch bestimmte gemeinsame Merkmale von Personen begünstigt [wird], z.B. Alter, Geschlecht, Beruf, ethische Zugehörigkeit, Weltanschauung, soziale Schicht.“ (Hillmann 2007: 871)

Die Subkulturtheorie stammt ursprünglich aus den USA, geht auf Studien mit jugendlicher Bandenkriminalität zurück und entstand auf den theoretischen Grundlagen der Chicagoer Schule (vgl. Lamnek 2007: 147). Subkulturen unterscheiden, beruhend auf ungleich verteilten sozialstrukturellen Bedingungen, ihre eigenen Werte und Normen von der dominanten Kultur. Das abweichende Verhalten innerhalb der kleineren sozialen Gebilde entsteht auf Grundlage der Diskrepanz als Reaktion auf Anpassungsprobleme an widersprüchliche Normensysteme der dominanten Gesellschaft (vgl. Dollinger / Raithel 2006: 85-88).

Krall betrachtet Subkulturen als Gegenkulturen, die reaktiv aufgrund von Versagens- und Frustrationserfahrungen gebildet werden. Innerhalb der Subkultur erfahren die Jugendlichen durch Devianz Erfolg und Anerkennung und das Verhalten wird als konform betrachtet. Im gesellschaftlichen Kontext hingegen gilt das Verhalten als abweichend (vgl. Krall 2004: 20). Schubarth sieht den Hauptverdienst der Theorien in der Differenzierung, da, je nach Perspektive, Verhaltensweisen gleichzeitig als konform und abweichend gelten können (vgl. Schubarth 2000: 30f). Lamnek ergänzt die Subkulturtheorie mit dem Ansatz des Kulturkonfliktes. Er leitet „aus dem Aufeinanderprallen, bzw. der Inkongruenz verschiedener Kulturen“ (Lamnek 2007: 148) weitere Erklärungen für abweichendes Verhalten ab.

Die Subkulturtheorie liefert einen umfassenden Beitrag zum Verständnis von Gewaltphänomenen, da sie ein Konzept darstellt, „das einerseits makrotheoretisch angelegt ist, indem auf sozialstrukturelle Bedingungen verwiesen wird, das aber andererseits auch mikrosoziologisch- sozialpsychologisch orientiert ist, weil abweichendes Verhalten als Anpassung an divergente Verhaltenserwartungen verstanden wird.“ (Schubarth 2000: 30) Bei der Subkulturtheorie kann kritisiert werden, dass sie sich stark an den Verhältnissen in den USA, beispielsweise Streetgangs, orientiert. Subkulturen können nicht nur als Ursache, sondern auch als eine reaktive Folge auf eine deprivative Situation angesehen werden, mit dem Ziel, diese zu neutralisieren (vgl. Aebersold 2007: 21).

6.3. Zusammenfassung

Die Vielzahl an Theorien belegt, dass die Ursachen von Aggression und Gewalt so zahlreich und vielfältig wie die Gewalthandlungen selbst sind. Heutzutage wird davon ausgegangen, dass aggressivem Verhalten oftmals ein komplexes Verhaltensmuster zugrunde liegt und deshalb keine einzelne Theorie gewalttätiges Verhalten umfassend zu erklären vermag. Vielmehr sind die Ursachen multikausal und das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels unterschiedlicher Faktoren (vgl. Krall 2004: 32). Es gibt nicht die *eine* Theorie, sondern die verschiedenen Erklärungsansätze ergänzen sich gegenseitig. „Erst die Vielfalt der Perspektiven wird dem komplexen Phänomen der Gewalt gerecht.“ (Schubarth 2000: 62) Eine einzelne Theorie als richtig oder falsch zu betiteln, wäre nicht angemessen. Es lässt sich darstellen, dass eine bestimmte Konstellation von Persönlichkeitsmerkmalen, Umweltgegebenheiten und spezifischen Anlässen das abweichende Verhalten beeinflussen kann (vgl. Hurrelmann / Bründel 2007: 50).

Die einzelnen Theorien haben ihre jeweils ihre eigenen, spezifischen Erklärungswerte zu den Entstehungsbedingungen von Aggressionen und Gewalt. Zwischen den Theorien bestehen Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten, und teilweise lassen sich sogar Verbindungen herstellen. Das Verhalten innerhalb der Subkulturen könnte beispielsweise mit den von Bandura beschriebenen Lernprozessen zusammenhängen oder Aggressionen infolge von Frustrationen könnten auf der Grundlage von sozialen Etikettierungsprozessen erklärt werden (vgl. Schubarth 2000: 62f). Die Erklärungsansätze entwickeln sich von eher einfachen Ansätzen mit nur einem Ursachenfaktor, beispielsweise der Triebtheorie, „bis hin zu immer komplexeren Modellen, in denen verschiedene, auch aus unterschiedlichen Theoriezusammenhängen stammende Elemente integriert werden.“ (ebd.: 63)

Wie bereits erwähnt, werden in der aktuellen Diskussion die soziologischen Theorien stärker beachtet als die Psychologischen. Die soziologischen Theorien zeichnen sich durch theoretische Fundierungen aus, sie sind deduktiv angelegt und stellen den Anspruch auf empirische Überprüfung. Zudem erscheint ihre innere Schlüssigkeit sowie die Konsistenz logisch überlegt (vgl. Lamnek 2007: 105). „Soziologische Ansätze eröffnen der gesellschaftlichen Praxis mehr und bessere Handlungsmöglichkeiten, um die delinquenten Verhaltensweisen in den Griff zu bekommen, weil sie stärker sozial und weniger persönlichkeitszentriert denken.“ (ebd.: 105) Die soziologische Sichtweise löst sich von der individualistischen Perspektive und konzentriert sich auf die vorhandenen, gesellschaftlichen Strukturen. Jedoch sind die Theorien teilweise eher abstrakt, weshalb die praktische Brauchbarkeit eingeschränkt wird (vgl. ebd.: 290).

Psychologische Theorien hingegen führen die Erklärung von abweichendem Verhalten auf Persönlichkeitsstörungen zurück orientieren sich am abweichenden Individuum. Es ist ein Verdienst der psychologischen Theorien, dass unbewusste Motive, frühkindliche Konflikte

oder familiäre Deprivationen nicht unbeachtet bleiben und in den Vordergrund gerückt werden (vgl. Aebersold 2007: 8). Die psychologischen Theorien liefern teilweise konstruktive Erklärungsansätze, jedoch lassen sich Persönlichkeitsstörungen nicht nur auf individuelle Ursachen, sondern auch auf soziale Bedingungen zurückführen. Basierend auf diesem Wissen wird deutlich, dass die psychologische Sichtweise nur beschränktes Erklärungspotential besitzt (Lamnek 2007: 93f). Die unbewussten Dynamiken des Seelenlebens, bzw. das „Es“, „Ich“ und „Über-Ich“, können nicht objektiv festgestellt oder bemessen werden (vgl. Aebersold 2007: 8). Zudem ist empirisch noch nicht vollständig belegt, „wie das relationale und quantitative Verhältnis von psychischen Störungen oder Erkrankungen zur Kriminalität ist.“ (Lamnek 2007: 93) Gemäss Lamnek können Zweifel angebracht werden, ob die psychologischen Theorien in der Lage sind, eine allgemeine Erklärung für die Entstehung der Kriminalität zu liefern (vgl. ebd.: 94).

7. Schulsozialarbeit

In den nachfolgenden Kapiteln wird über verschiedene Aspekte der Schulsozialarbeit referiert. Wiederum werden zu Beginn die relevanten Begriffe definiert, gefolgt von Ausführungen über die Verortung und den Auftrag der Schulsozialarbeit. Die Schulsozialarbeit in der Schweiz etablierte sich in den letzten Jahren und nimmt bei der Gewaltprävention eine zentrale Stellung ein, weshalb die beiden Positionen abschliessend zusammengeführt werden.

7.1. Zu den Definitionen

7.1.1. Zum Begriff der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe verfolgt die Aufgabe, als Schutz- und Interventionsrecht, als Dienstleistungsgesetz sowie als Erziehungsauftrag Bedingungen zu fördern, die eine individuelle wie auch eine gruppenbezogene Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Auf der Ebene des politischen Bildungsauftrages stellt die Kinder- und Jugendhilfe gewaltaffine Entwicklungen fest, analysiert diese und entwirft Strategien und Programme zur Bearbeitung. Auf der Ebene der freizeitorientierten Angebote wirkt die Kinder- und Jugendhilfe in den Bereichen der Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Kindertagesbetreuung präventiv und regulierend zugleich. Dabei werden Regelstrukturen im pädagogischen Alltagshandeln vermittelt und entwickelt. Um den Schutzauftrag gewährleisten zu können, ist die Kinder- und Jugendhilfe zudem im Bereich der erzieherischen Hilfe kompensierend oder orientieren tätig (vgl. Klib / Peter 2009: 38f.).

7.1.2. Zum Begriff der Prävention

Prävention (von lat. *praevenire* = zuvorkommen) bezeichnet vorbeugende Massnahmen der Aufklärung, Beratung, Hilfe und Behandlung. Diese sollen unerwünschte Verhaltensweisen, Ereignisse, Vorgänge und Folgen verhindern oder möglichst gering halten, da sich die Präventivwirkung von Normen und Sanktionen vielfach als nicht ausreichend erweist (vgl. Hurrelmann 2007: 697).

7.2. Zu der Verortung und dem Auftrag der Schulsozialarbeit

Die Leistungen der Schulsozialarbeit als eine weitere Sozialisationsinstanz sind im Rahmen des Auftrages der Kinder- und Jugendhilfe zu verorten. Die Schulsozialarbeit entstand in der deutschsprachigen Schweiz in den 1990er Jahren als ein neues Handlungsfeld, um die Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe zu verbinden. In den USA gehört die Schulsozialarbeit bereits seit über einem halben Jahrhundert zum Schulalltag, in den

Niederlanden, in Westdeutschland wie auch in der Westschweiz konnte sich die Schulsozialarbeit in den 1980er Jahren etablieren (vgl. Baumgarten / Arnold / Ruch 2000: 9).

Rademacker (2009: 13) gibt in diesem Zusammenhang folgende Umschreibung: Schulsozialarbeit umfasst alle Formen kontinuierlicher Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, die eine Tätigkeit von sozialpädagogischen Fachkräften am Ort Schule und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften dort zur Wahrnehmung von Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe für die Schülerinnen und Schüler zum Ziel haben.

Die Schule verfolgt vordergründig den Auftrag der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs. Sie achtet sich ebenfalls auf Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, die Möglichkeiten zur Ausgleicheung vorhandener Erziehungsdefizite sind jedoch begrenzt. Die Schüler und Schülerinnen weisen zudem unterschiedliche Entwicklungsstände auf und werden in der Schule mit unterschiedlichen Wertauffassungen und Erziehungsvorstellungen konfrontiert (vgl. Baumgarten et al. 2000: 17). Für die Lehrpersonen gestaltet sich, neben den zunehmenden Problemfeldern wie kulturelle Konflikte, sexuelle Belästigungen oder Gewaltausübungen in der Schule, die Konzentration auf die Wissensvermittlung als Kerngeschäft schwierig. Durch die Kooperation mit den Schulsozialarbeitenden wird den Lehrpersonen ermöglicht, sich wieder auf ihr Kerngeschäft zu konzentrieren. Schulische Probleme zwischen Lehrpersonen und Schülern können von einer neutralen Fachperson angegangen und die Lehrpersonen in wichtigen Angelegenheiten entlastet werden. Die Schulsozialarbeit bietet neben sozialen Gruppenarbeiten, Projekten, Elternarbeit, sozialräumlicher Vernetzung und der Mitarbeit in der Schulentwicklung ebenfalls Einzelfallarbeiten, wie Beratungen und Kriseninterventionen, an (vgl. Baier 2012: 11). Sie konzentriert sich in ihrer Arbeit nicht nur auf die Fragen und Belange der Schüler und Schülerinnen, sondern zudem auch die der Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern, sowie weiteren schulischen und sozialen Diensten. Die Schule verfolgt, wie bereits erwähnt, zudem die Aufgabe, die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen positiv zu beeinflussen. Die Bewältigung dieser Aufgabe verlangt das Eingehen auf die tatsächlichen Lebensbegebenheiten- und Probleme der Schüler und Schülerinnen, was die Schule allein jedoch nicht ausreichend gewährleisten kann. Durch die genannten grundsätzlichen Erfordernisse ist die Schule deshalb auf die Kooperation mit anderen Teilsystemen, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe, angewiesen (vgl. Klib / Peter 2009: 20).

Da die Schulsozialarbeit ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und somit der Sozialen Arbeit ist, kann sie sich auf Rollenklärungen und fachliche Überlegungen beziehen, die bereits in übergreifender Form für das Gesamtspektrum der Sozialen Arbeit entworfen wurde. Die Schulsozialarbeit arbeitet aus diesem Grund mit dem Methoden-, Konzept- und

Theoriespektrum der Sozialen Arbeit und konkretisiert diese für ihre besonderen Kontexte (vgl. Baier 2011: 86).

7.3. Zu der Schulsozialarbeit in der Schweiz und in Basel-Stadt

In der Schweiz hat sich die Schulsozialarbeit mittlerweile an vielen Standorten etabliert. Kein anderes Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe weist eine ähnlich hohe Zuwachsrate auf wie die Schulsozialarbeit. Bis zum Schuljahr 2010 / 11 gab es mindestens 450 Schulsozialarbeitende, die an ungefähr 1'100 Schulen in der ganzen Schweiz tätig waren. Es ist mit einer weiteren Expansion des Handlungsfeldes zu rechnen, kantonale Unterschiede müssen jedoch beachtet werden. Die Kantone Baselland, Zürich, Aargau, Bern und St. Gallen zählen am meisten Schulsozialarbeitende, die Stellenprozente werden zudem kontinuierlich ausgebaut und mittlerweile wird über eine flächendeckende Einführung der Schulsozialarbeit diskutiert (vgl. Baier 2011: 61f). Die Schulsozialarbeitenden in der Schweiz sind überwiegend in den Sekundarstufen tätig, häufig an Schulen, die niedrigere Niveauanforderungen aufweisen. Auf der Kindergarten- und Primarstufe, sowie an Berufsschulen, wird der Ausbau der Schulsozialarbeit vorangetrieben. Die Schulsozialarbeitenden aus der deutschsprachigen Schweiz konzentrieren sich vorrangig auf Konzepte, Theorien und Methoden aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum. In der Romandie hingegen wird eher mit französischen Ansätzen für die eigene Praxisentwicklung gearbeitet und in den rätoromanischen- und italienischsprachigen Gebieten lassen sich punktuelle fachliche Vernetzungen der bilingualen Regionen feststellen. Der fachliche Austausch der Regionen wird angestrebt, ist aber durch die voneinander losgelösten Entwicklungen, sprachlichen, fachlichen wie auch kulturellen Verständigungsherausforderungen erschwert (vgl. ebd.: 64).

Der Bundesrat (2010: 37) verabschiedete 2010 die „Gesamtschweizerische Strategie zur Armutsbekämpfung“ und richtete sich mit folgender Empfehlung an die Kantone und Gemeinden in der Schweiz: Der Bundesrat empfiehlt den Kantonen und grösseren Gemeinden, die Schulsozialarbeit so auszubauen, dass diese vermehrt auch Aufgaben zur besseren Integration von sozial benachteiligten Kindern übernehmen kann. Die Schulsozialarbeit soll präventiv tätig werden können, damit Probleme bei sozial benachteiligten Kindern frühzeitig erkannt werden. Sie nimmt in diesem Fall eine Brückenfunktion zwischen der Schule und den Eltern wahr. Durch dieses Engagement kann einer problematisch verlaufenden Schullaufbahn vorgebeugt werden.

Hinsichtlich der Praxisgestaltung erweist sich als einen entscheidenden Faktor die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und den Lehrpersonen, wobei in der Schweiz unterschiedliche Erfahrungen gemacht wurden. Laut Baier (2010: 65f) stösst die Schulsozialarbeit an zahlreichen Standorten in der Schweiz „auf offene Türen und auf umfangreiche Kooperationsbereitschaft und kann somit im Rahmen der zur Verfügung

stehenden Stellenprozente ein umfangreiches Spektrum an Aktivitäten realisieren.“ Ein hoher Problemdruck an Schulen, wie auch eine subjektiv hohe Belastung der Lehrpersonen, trägt entscheidend dazu bei, dass die Schulsozialarbeitenden ausführlich in Problemlösungen miteingebunden werden. Hingegen gibt es Standorte und Einzelfälle, bei denen „die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit nicht ideal verläuft und entsprechend entwicklungsbedürftig ist.“ (Baier 2010: 66) Ist das Aufgabengebiet der Schulsozialarbeit den Lehrpersonen unbekannt, erschwert dies die pädagogische Kooperation. Wird die Schulsozialarbeit nur als Entlastungsfunktion des Schulbetriebes wahrgenommen, führt dies zu einer erheblichen Einschränkung deren Angebote und Praxisgestaltungen (vgl. Hollenstein / Nieslony 2012: 24).

Die Schulsozialarbeit in Basel wurde innerhalb kurzer Zeit ihres Bestehens zu einem wichtigen Bestandteil der baselstädtischen Jugendhilfe. Im Jahr 1997 wurde, mit Beginn der Weiterbildungsschule WBS, das Pilotprojekt „Schulsozialarbeit“ realisiert. Während zwei Jahren waren vier diplomierte Fachpersonen an sechs Standorten der WBS tätig. Nach Ende des Projektes wurde deutlich, dass 18% der Schüler und Schülerinnen der WBS zu den Themen Sozialverhalten, Gewalt, Leistungsanspruch und Zukunftsangst Beratung wie auch Begleitung suchten. Rund 60% der Lehrpersonen gaben an, dass ein regelmässiger oder gelegentlicher Austausch mit der Schulsozialarbeit stattfand, was auf eine hohe Akzeptanz des Projektes hinweist (vgl. Drilling / Stäger 2000: 28f). Die Schulsozialarbeit wurde von den Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern während des Projektes als „eine weitgehend eigenständig agierende Institution mit grossem Problembewusstsein und hoher Sachkompetenz, die zielgruppenorientiert Beratungs- und Interventionsleistungen anbietet sowie massgeblich zur Verbesserung des Schulhausklimas beiträgt“ (ebd.: 89) angesehen. Gegenwärtig ist die WBS die einzige Institution in Basel, in der Fachpersonen der Schulsozialarbeit in allen Schulhäusern tätig sind. Hinzu kommen Kindergärten und Primarschulen im St.-Johann-Quartier sowie die Orientierungsschule. Der Basler Lehrersynode ist dies, aufgrund der Manifestation der sozialen Probleme, zu wenig. Sie fordern deshalb vom Erziehungsdepartement die Bereitstellung der notwendigen Mittel, um an weiteren Schulen die Schulsozialarbeit einzuführen. Der Ausbau an Sekundarschulen ist geplant, einer Erhöhung an den Primarschulen steht die Regierung hingegen kritisch gegenüber. Laut Erwin Götzmann, dem Leiter der Schulsozialarbeit Basel, ist die Erfolgsquote der Schulsozialarbeit nur schwer messbar. Es ist jedoch klar, dass in den Schulen grosser Bedarf nach Schulsozialarbeit besteht. Die Beratung und Begleitung von Schulsozialarbeitenden wird von den Jugendlichen genutzt und von den Lehrkräften geschätzt, was für einen Erfolg spricht (vgl. Fopp 2012: 27).

7.4. Zu der Schulsozialarbeit als Gewaltprävention

„Landläufig - und dies sicher nicht ganz grundlos - wird schulische Gewalt als eines der originären Themen von Schulsozialarbeit betrachtet.“ (vgl. Oertel 2012: 125)

Das Zitat verdeutlicht, dass von der Schulsozialarbeit entscheidende Impulse in Bezug auf die Gewaltprävention und -intervention von schulischer Gewalt erwartet werden. Oertel (2012: 134) versteht die Vorbeugung von gewalttätigen Verhaltensweisen als eine gesellschaftliche Verantwortung. Primäre und sekundäre Sozialisationsinstanzen sind vordergründige Orte, wo Gewaltprävention und -intervention sowie die erfolgreiche Weitergabe des Grundwertes der Gewaltfreiheit stattfinden. Der Schule bemisst Oertel dabei eine zentrale Bedeutung zu, da ein wachsendes Einflusspotential auf die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen besteht. Die Schulsozialarbeit besitzt die Aufgabe, die Einrichtungen und Instanzen zu verbinden, die verschiedenen Massnahmen zu vernetzen und koordinierend tätig zu sein. Zudem bewirkt sie durch die Regelmässigkeit und Verlässlichkeit als Ansprechpartnerin eine Erhöhung der Akzeptanz von langfristigen Gewaltpräventionskonzepten. Die Schule sollte als einen Ort der gerechten Bildungschancen wahrgenommen werden. Das Ziel muss der gewaltfreie Schulalltag sowie die Gesundheitshaltung aller Beteiligten sein, damit die Schule ihre gesellschaftlichen Funktionen wahrnehmen kann. „Dazu gehört auch, dass man Gewalt als ein die Gesundheit einschränkender Faktor erkennt und entsprechende Massnahmen zur Prävention oder ggf. auch Intervention installiert und etabliert werden.“ (ebd.: 125). Obwohl sich bei Gewaltvorfällen an Schulen keine deutlichen Zunahmen verzeichnen lassen, sollte die Schulsozialarbeit, die aufgrund ihrer Rolle in die Schule eingebunden ist, aber auch jenseits dieser wirken kann, die Etablierung nachhaltiger Präventionskonzepte ermöglichen und vorantreiben (vgl. ebd.: 135f).

Melzer et al. (2004: 242) geben folgende Umschreibung zur Aufgabe der Schulsozialarbeit: Da die Ursache für auffälliges Verhalten auch ausserhalb der Schule liegt, ist es wichtig, ausserschulische Bereiche der Jugendhilfe und angrenzender Institutionen (z.B. Familien) zu fördern. Dem Schulsozialarbeiter kommt dabei die Aufgabe zu, möglichst frühzeitig jugendhilfespezifische Problemkonstellationen (z.B. Verhaltensauffälligkeiten und -störungen) und sich anbahnende Konflikte zu erkennen, diese zu beurteilen und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Gemäss Melzer et al. (2004: 14) gibt es kaum einen geeigneteren Ort für gewaltpräventive Massnahmen als die Schule. Dies einerseits aufgrund des massgeblichen Einflusses auf die Sozialisation, andererseits, da ein Zusammenhang zwischen der Schul- und Unterrichtskultur und dem aggressivem Verhalten der Schüler und Schülerinnen nachweisbar ist. „Dieser Befund führt zu der Konsequenz, dass ein wichtiger Ansatz für eine gelingende

Gewaltprävention in der Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht liegt.“ (Melzer et al. 2004: 14) Die Schule wird, im Gegensatz zu anderen Lebenswelten, von ihrem Klientel beinahe täglich aufgesucht und verfügt über pädagogisch ausgebildete Fachkräfte.

8. Ableitung von spezifischen Präventionsmassnahmen für die Schulsozialarbeit

Bislang ist, wie im ersten Teil der Arbeit zu lesen, nicht in umfassendem Ausmass geklärt, ob und in welchem Umfang gewalttätige Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren tatsächlich zu- oder abgenommen haben. Es besteht jedoch kein Zweifel daran, dass Gewaltvorkommnisse in der Schule ein ernstzunehmendes Problem darstellen. In den vorangegangenen Kapiteln wurde die Bedeutung der Schulsozialarbeit für die Gewaltprävention, deren Aufgaben sowie die Situation in der Schweiz dargestellt. Noch blieb jedoch unklar, ob und inwiefern sich spezifische Präventionsmassnahmen, in Bezug auf die verschiedenen Ursachen des gewalttätigen Verhaltens, für die Schulsozialarbeit ableiten lassen. Das nachfolgende Kapitel zeigt auf, wie sich die einzelnen Aspekte der Theorien auf den Kontext der Schule übertragen lassen. Auf dieser Grundlage lassen sich spezifische Präventionskonzepte ableiten, die von den Fachkräften verfolgt und etabliert werden müssen. Nicht nur die Schulsozialarbeitenden, sondern auch weitere Professionelle, die in der Pädagogik tätig sind, tragen entscheidend zu einer wirksamen und nachhaltigen Gewaltprävention bei.

8.1. Zu den psychologischen Sichtweisen

Die psychologischen Theorien konzentrieren sich auf das Individuum und ordnen gewalttätige Verhaltensweisen einer Persönlichkeitsstörung zu. Bei psychologischen Präventionsansätzen ist der Umgang mit den Aggressionen, deren Steuerung sowie Kultivierung zentral. Sie sind „vor allem auf das Individuum und dessen Verhaltensmodifikation gerichtet, denn Aggression wird aus psychologischer Sicht vor allem durch innere, psychische Vorgänge einer Person bzw. durch Lernprozesse erklärt.“ (Schubarth 2000: 63)

Die *Triebtheorie* geht davon aus, dass der Mensch von Natur aus aggressive Impulse produziert, die, um eine seelische Störung zu vermeiden, abgeleitet werden müssen. Als Gegenstrategie könnte sich die Schulsozialarbeit das von den Trieben abgeleitete Aktivitäts- und Bewegungsbedürfnis, die emotionalen Spannungszustände wie auch den Abenteuerdrang und die Risikobereitschaft zu Nutzen machen. Um zu verhindern, dass die Aggressionen zu gewalttätigen Handlungen führen, könnte die Schulsozialarbeit die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen befriedigen, indem sie körperliche Aktivitäten plant, organisiert und durchführt, beispielsweise in der Form eines Sportevents oder Arten der Erlebnispädagogik. Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass dabei die spielerische Grenze nicht überschritten wird, was gewisser Spielregeln, Gewohnheiten und Rituale bedarf (vgl. ebd.: 15). Die Triebtheorie erweist sich demzufolge „in gewisser Hinsicht als durchaus

anregend für die Entwicklung von Präventions- und Interventionsmöglichkeiten.“ (ebd.: 15) Der Nachteil eines Events ist jedoch die Einmaligkeit, da, um einen soliden Unterricht zu gewährleisten, nicht jede Woche Sportevents organisiert werden können. Es wäre deshalb sinnvoll, hätten die Schüler und Schülerinnen im Rahmen des Schulalltages regelmässige Möglichkeiten, das Bewegungs- und Aktivitätsbedürfnis zu stillen und sich auszutoben. Der regelmässige Turnunterricht bietet sicherlich eine gute Grundlage, jedoch könnten noch weitere Bewegungsmöglichkeiten in den Schulunterricht eingebaut werden. Um die aggressiven Impulse im Verhalten ausdrücken zu können, ohne die Mitschüler und Mitschülerinnen körperlich zu verletzen, eignet sich beispielsweise ein Boxsack, der von den Schülern und Schülerinnen in den Pausen genutzt werden kann. Die Kinder und Jugendlichen sollten partizipativ mitwirken dürfen und unter fachkundiger Anleitung der Schulsozialarbeit altersgerechte und bedarfsorientierte Ideen sammeln und realisieren.

Gemäss der *Frustrationstheorie* beruht das aggressive Verhalten auf Impulsen, die durch Frustrationen ausgelöst werden. Der Frustrationstheorie kommt bei schulischer Gewalt ein hoher Stellenwert zu, da die Schule eine Hauptquelle für Frustrationen darstellt. Schulische Misserfolge, persönliche Herabsetzungen, wie auch Demütigungen durch Lehrpersonen, Mitschüler und Mitschülerinnen sollen, gemäss der Frustrationstheorie, möglichst vermieden werden, um aggressives Verhalten zu verhindern. Da dies nicht in ausreichendem Masse möglich ist, müssen die Schüler und Schülerinnen einen bewussten und kontrollierten Umgang mit Frustrationen erlernen. Auf Ebene der Lehrpersonen kann die Schulsozialarbeit ebenfalls präventiv tätig sein. Schulsozialarbeitende können die Lehrpersonen auf die individuellen Frustrationsschwellen der Schülerinnen und Schüler aufmerksam machen. Bei niedrigen Frustrationsschwellen ist es wichtig, dass Lehrpersonen ihre Aussagen, Anweisungen und Kritiken rational, wie auch konstruktiv begründen, um starke gefühlsmässige Beeinträchtigungen der Schüler und Schülerinnen zu vermeiden (vgl. Schubarth 2000: 17).

Generell sollten frustrierende Situationen im Rahmen der Möglichkeiten vermieden werden, da die Kinder und Jugendlichen im Laufe ihres Lebens noch kein umfassendes Repertoire an Bewältigungsstrategien gelernt haben. Die Schüler und Schülerinnen müssen in der Schule lernen, ihre Frustrationen konstruktiv umzusetzen, diese zu kontrollieren wie auch zu benennen, statt in gewalttätigen Verhaltensweisen münden zu lassen. Eine Form der Kontrolle des Erregungszustandes können gezielte Entspannungsübungen sein. Bewegung an der frischen Luft und tiefes Durchatmen können erste Abhilfe schaffen, jedoch ist es sinnvoll, dass die Schule nachhaltige Entspannungskurse, wie beispielsweise autogenes Training, niederschwellig anbietet.

Die Schüler und Schülerinnen sollten im Schulhaus eine neutrale Fachperson in Form eines Schulsozialarbeitendes zur Verfügung haben, um persönliche Herabsetzungen und

Demütigungen durch Lehrpersonen ansprechen zu können. Schulsozialarbeitende sind als Vermittelnde zwischen den beiden Parteien tätig und gehen auf einer neutralen Ebene die schulischen Probleme an. Es benötigt eine konsequente Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen, um gravierende schulische Misserfolge zu erkennen und aufzufangen. Ist ein Schüler oder eine Schülerin gefährdet, versetzt zu werden, sollten die Schulsozialarbeitenden die Möglichkeit haben, frühzeitig intervenieren zu können und das Gespräch mit der betroffenen Person zu suchen, um eine Ursachenklärung und Problemlösung vorzunehmen. Dies könnte beispielsweise die Vermittlung von Nachhilfestunden oder, bei Problemen mit den Mitschülern oder Mitschülerinnen, ein klärendes Gespräch sein. Um die Frustrationen konstruktiv umzusetzen, könnte, ähnlich wie bei der Triebtheorie, mit sportlichen Aktivitäten präventiv gehandelt werden.

Gemäss Hurrelmann und Bründel (2007: 164) ermöglichen sportliche Wettkämpfe die Einsetzung und Messung der eigenen körperlichen Kräfte und fördern die Anstrengungsbereitschaft sowie das Durchhaltevermögen. Die Kinder und Jugendlichen werden gefordert, bis an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit zu gehen und die Wettkämpfe ermöglichen eine Freisetzung der überschüssigen Energien. Sportliche Erfolgserlebnisse führen zum Abbau von Frustrationen, wie auch zur Stärkung des Selbstbewusstseins. Sinnvoll kann bei männlichen Jugendlichen die Ausübung einer Kampfsportart sein, die sich als gewaltpräventive Massnahme unter fairen Bedingungen und der Einhaltung von Regeln gut eignet. Die Schüler und Schülerinnen lernen einerseits, ihre Kräfte realistisch einzuschätzen und sich mit Gleichstarken zu messen. Zudem sind Disziplin und Konzentration gefragt und den Aggressionen kann in geregelter Bahn freien Lauf gelassen werden, ohne dass das Gegenüber zu Schaden kommt.

Die *soziale Lerntheorie* geht davon aus, dass Aggressionen wie auch konformes Verhalten auf sozial und gesellschaftlich bedingten Lernvorgängen beruhen. Lernprozesse werden durch Erfolge bzw. Misserfolge, durch Modelle wie auch durch Aneignung von Wissen angeregt. Diese drei Formen sind in der Schule gegenwärtig und beeinflussen das Verhalten von den Schülern und Schülerinnen, weshalb die Lerntheorie von grosser Relevanz für Präventionsmodelle ist.

Bei der sozialen Lerntheorie ist die Reaktion einer Person auf ein gezeigtes Verhalten und die subjektive Bewertung zentral. Begreifen Schüler und Schülerinnen, dass den Unruhestiftenden von den Lehrpersonen grössere Aufmerksamkeit zukommt, könnte dies ein anstrebenswertes Modell sein. Schweigen hingegen die Erwachsenen, beispielsweise bei aggressivem Verhalten, ermuntert diese Verhaltensweise die Kinder und Jugendlichen ebenfalls und vermittelt ihnen ein Gefühl der Stärke und Überlegenheit. Verhaltensweisen können zudem am Modell der Lehrkräfte gelernt werden, beispielsweise wenn ein Schüler oder eine Schülerin durch eine Lehrperson aufbrausend oder ungerecht behandelt wird. Die

Person in der Beobachterperspektive lernt, dass sich Aggressionen lohnen und gegenüber Schwächeren normal ist. Für die Gewaltprävention ist zentral, dass alternative und nicht-aggressive Denk- und Verhaltensweisen erlernt werden, beispielsweise durch die Erziehung und Therapien. Das Mitteilen der eigenen Gefühle, das Führen von konstruktiven Konfliktgesprächen, kooperatives Verhalten sowie das Erlernen von verschiedenen Techniken der Problemlösung sind ebenfalls zentrale Punkte. Zudem ist bedeutend, dass Misserfolge und Provokationen nicht überbewertet, aggressive Vorbilder kritisch betrachtet und andere Deutungs- und Bewertungsmuster gelernt werden (vgl. Schubarth 2000: 19f).

Bei der Lerntheorie spielen die primären und sekundären Sozialisationsfaktoren durch ihre Vorbildfunktion eine grosse Rolle. Vor allem dem Umgang mit den Medien kommt in der heutigen Zeit eine als wie grössere Bedeutung zu. Die Schulsozialarbeit kann eine Hilfestellung im Bereich der Medienerziehung darstellen, indem sie den Kindern und Jugendlichen mithilfe von Workshops und Projekten einen angemessenen Umgang mit den Medieninhalten, beispielsweise mit dem Datenschutz bei Facebook, vermittelt.

Werden Aggressionen durch die soziale Lerntheorie begründet, sind die Ursachen, wie bereits beschrieben, in den gesellschaftlich bedingten Strukturen zu suchen. Primär sollte sich die Schulsozialarbeit demzufolge auf die Modelle konzentrieren. Lehrpersonen sollten versuchen, mit Lob statt Strafen zu arbeiten und durch Anerkennung die erwünschten Verhaltensweisen wertzuschätzen. Strafen sind mitunter unvermeidbar, dennoch muss beachtet werden, dass Strafen oftmals die falschen Schüler und Schülerinnen treffen, diese zu erneuter Aggression führen können und dass durch Strafen keine neuen Verhaltensweisen gelernt werden. Zentral für die Prävention ist demzufolge die Aufklärung der Lehrpersonen über ihre Rollenfunktion und das Bewusstsein über die Vorbildfunktion. Zudem ist lerntheoretisch wichtig, dass auf gewalttätiges und aggressives Verhalten von Schüler und Schülerinnen in angemessener Weise mit Konsequenzen reagiert wird. Eine klare Regellinie sowie die Thematisierung des Vorfalles können dabei wichtig sein.

8.2. Zu den soziologischen Sichtweisen

Die soziologischen Erklärungsmodelle für aggressives und gewalttätiges Verhalten suchen die Ursachen in den gesellschaftlichen und sozialstrukturellen Bedingungen. Soziologische Präventionsansätze zielen auf gesellschaftliche Veränderungen, „auf die Verbesserung der Lebensumstände, auf die Offenlegung von Interaktionsstrukturen sowie auf den Abbau von (Definitions-) Macht und Ungleichheit.“ (Schubarth 2000: 63)

Die *Anomietheorie* galt lange Zeit als der wichtigste Ansatzpunkt, um gewalttätige Handlungen auf der Ebene der Gesellschaft zu betrachten. Wenn Schüler und Schülerinnen Gewalt an, sind die Ursachen in den Lebensumständen, unter anderem den schulischen Bedingungen, zu suchen. Die Schule produziert durch die soziale Desintegration

wie auch durch Konformitätszwänge anomische Konstellationen und die Gewalt ist demzufolge eine Kompensationsreaktion auf die vorhandenen Zustände. Für die Gewaltprävention ist zentral, dass die anomischen Strukturen vermindert werden. Soziale Ungleichheiten sollen durch eine gerechtere Gestaltung der Chancenstruktur verringert werden, um die gleichen Bildungschancen für alle zu gewährleisten (vgl. ebd.: 29f). Der Ansatzpunkt der Schulsozialarbeit besteht unter anderem darin, dass die gesetzlich festgelegten Bildungschancen im Widerspruch mit der schulischen Selektionsfunktion stehen. Schulsozialarbeitende sind als Vermittler zwischen der Schule und ihren Schülern und Schülerinnen tätig und versuchen, diesen Widerspruch zu mildern (vgl. Melzer et al. 2004: 242).

Die Frühförderung, Ganztagschulen wie auch die aktuelle Diskussion um die Abschaffung des Sitzenbleibens sind Massnahmen, die eine Gerechtigkeit der Bildungschancen anstreben. Diese werden eher auf politischen Ebenen diskutiert, jedoch ist es unter anderem Aufgabe der Schulsozialarbeit, auf die Missstände hinzuweisen und bei der Etablierung mitzuarbeiten. Schulsozialarbeitende können selber tätig werden, indem sie beispielsweise Hausaufgabenbetreuungen organisieren, in denen ältere Schüler und Schülerinnen die Jüngeren bei den Hausaufgaben unterstützen.

In verschiedenen Ländern sind die Schüler und Schülerinnen verpflichtet, Schuluniformen zu tragen. Vom Blickwinkel der anomischen Theorie macht diese Regelung Sinn, da sich die wohlhabenden Schüler und Schülerinnen nicht mit teuren Markenklamotten profilieren können und eine gewisse Gleichheit besteht. Die Entwicklung einer angenehmen und gerechten Lern- und Schulkultur sowie ein demokratischer und partizipativer Umgang mit den Schülern und Schülerinnen wirken positiv auf ein angenehmes Schulklima.

Die *Etikettierungstheorie* beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen sozialen Rollenzuschreibungen und normabweichendem Verhalten. Die Gewaltprävention setzt demzufolge nicht nur bei Individuen, sondern auch bei den Instanzen, die die soziale Kontrolle ausführen, an. Im Fall der Schule übernehmen die Lehrpersonen diese Rolle. Bedeutend ist für die Gewaltprävention, dass sich die Lehrpersonen über die unbewusst ablaufenden Stigmatisierungsprozesse bewusst werden. Forschungen in der Schule zeigten, dass Etikettierungsprozesse zwischen Lehrpersonen und Schülern ablaufen, diese jedoch den Lehrpersonen meist verborgen bleiben. Soziale Etikettierungen und Vorurteile drängen die Schüler und Schülerinnen gegen ihre Absicht in eine Rolle und beeinflussen das Selbstbild. Mit Schülerzuschreibungen, -bewertungen und -urteilen muss deshalb sorgsam, sensibel und reflektiert umgegangen werden (vgl. Schubarth 2000: 35).

Die Etikettierungsprozesse tragen zu einer Eskalation vom abweichenden Verhalten bei und können sich langfristig zu einer Täterbiographie verdichten. Werden einzelne Schüler, ergänzt durch falsche Kontrollreaktionen, frühzeitig von den Lehrpersonen oder Mitschüler

und Mitschülerinnen, als „Störenfriede“ oder „Übeltäter“ bezeichnet, kann dies zu einer deutlich höheren Gewaltquote führen (vgl. Melzer et al. 2004: 163). „Die Unterbrechung solcher Negativkarrieren ist eine Aufgabe für Lehrer, die ein hohes Mass an Fallverstehen, Diagnose- und Interventionskompetenz voraussetzt.“ (Melzer et al. 2004: 163) Nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Schulsozialarbeitende, können unbewusst Etikettierungsprozesse vornehmen und müssen sich demzufolge über deren Bedeutungen bewusst sein. Wie bei den anderen Theorien spielen bei der Etikettierungstheorie die Umgangsformen eine zentrale Rolle. Das Wissen über eine angemessene Konfliktbearbeitung, beispielsweise im Sinne der gewaltfreien Kommunikation, ist für Schulsozialarbeiter und Lehrpersonen angemessen und sinnvoll.

Die *Subkulturtheorie* versteht gewalttätige Verhaltensweisen der Subkulturen als Ausdruck von Anpassungsproblemen an die widersprüchlichen Normensysteme der dominanten Gesellschaft. Die Subkultur entsteht reaktiv als Gegenkultur auf Versagens- und Frustrationserfahrungen. Für die schulische Gewalt ist die Subkulturtheorie von zentraler Bedeutung, da er die Gruppierung gewaltbereiter Subkulturen unter Schülern zu erklären vermag. Schulsubkulturen bilden sich aufgrund andauernder Überforderung in der Schule und Frustrationserlebnissen. Die Schüler und Schülerinnen innerhalb einer Subkultur holen sich den Erfolg und die Anerkennung, die ihnen die Schule versagt, in ihrer Subkultur, die ihnen zudem Zugehörigkeit und Status vermittelt. Die Subkultur bildet dabei ein alternatives Statussystem, in welchem der Gewalt eine normative Bedeutung zukommt. Ähnlich wie bei der Anomietheorie ist bei der Subkulturtheorie eine gerechte Chancenstruktur zentral. Jedem Schüler und jeder Schülerin soll ermöglicht werden, mithilfe von befriedigenden sozialen Beziehungen eigene schulische und berufliche Perspektiven zu entwickeln (vgl. Schubarth 2000: 31). Wiederum fällt den Lehrpersonen eine zentrale Rolle zu. Sie müssen frühzeitig erkennen, wenn ein Schüler oder eine Schülerin unter andauernder Überforderung leidet. Durch Kooperation mit den Schulsozialarbeitenden kann interveniert werden, bevor es zu einem Anschluss einer Subkultur kommt. Die Schulsozialarbeitenden können, ggf. in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, differenzierte Massnahmen zur Förderung der Kinder und Jugendlichen planen, organisieren und durchführen.

Schulsozialarbeitende, wie auch Lehrpersonen, müssen sich bewusst sein, dass gewalttätiges Verhalten innerhalb der Subkultur durchaus als konform gelten kann und sich die Kinder und Jugendlichen somit ihren Status in der Gruppe sichern. Es ist zentral, dass theoretisches Wissen über Gruppendynamiken wie auch über Gruppenprozesse vorhanden ist, um angemessen intervenieren zu können. Einzelfallhilfen wie auch soziale Gruppenberatungen und -projekte können bei diesem Ansatz sinnvoll sein. Zudem sollten alternative und niederschwellige Angebote den Schülern und Schülerinnen in Form von Freifächern zur Verfügung stehen. Diese können helfen, sich von einer Subkultur zu lösen

und Anschluss an eine andere Gruppe zu finden. Die Entwicklung und Stärkung des eigenen Selbstwertes sowie der eigenen Selbstwirksamkeit trägt sicherlich auch positiv dazu bei, sich von einer verhaltensauffälligen Gruppe abwenden zu können.

In der folgenden Abbildung (vgl. Schubarth 2000: 64) werden die Kurzcharakteristiken der relevanten Theorien sowie die entsprechenden Konsequenzen für die Gewaltprävention zusammengefasst.

Theorie	Kurzcharakteristik	Konsequenz für die Prävention
Triebtheorie	Aggressionen entstehen durch spontane Impulse im menschlichen Organismus	Die aggressiven Impulse in produktive Wege leiten und kanalisieren, die emotionalen Spannungszustände ausleben lassen und Raum für Aktivitätsbedürfnisse anbieten
Frustrationstheorie	Als Reaktion auf Frustrationen entstehen Aggressionen	Gefühle wie Ärger oder Wut verbal ausdrücken können, eine andere Interpretationsweise finden, eine gewisse Frustrationstoleranz und Entspannung entwickeln und spontane Affekte kontrollieren können
Soziale Lerntheorie	Gewalttätige Verhaltensweisen werden in Abhängigkeit von nahestehenden Personen und Situationen erlernt	Reduktion des Einflusses von negativen Lernmodellen und der Einfluss von positiven Modellen, bzw. Vorbildern, fördern
Anomietheorie	Gewalttätigkeit ist Ausdruck des Anpassungsverhalten an die anomische Struktur, bzw. an widersprüchliche kulturelle Ziele und sozialstrukturelle Verhältnisse	Die Lebensumstände müssen verbessert, soziale Ungleichheiten und ungerechte Chancenstrukturen abgebaut und Benachteiligte gefördert werden. Insbesondere die Schule soll als positiver sozio-emotionaler Raum wahrgenommen werden und das Soziale innerhalb des Kontextes gestärkt werden
Etikettierungstheorie	Gewalttätige Verhaltensweisen werden durch Definitions- und Zuschreibungsprozesse ausgelöst	Zuschreibungen vermeiden, die positiven Seiten der Persönlichkeit stärken, Bewusstsein über die Folgen der Etikettierung fördern

Subkulturtheorie	Gewalttätigkeit ist Ausdruck des Anpassungsverhaltens an die Anforderungen der Gesamtkultur und Subkultur	Angebot von alternativen Integrationsmöglichkeiten gewährleisten und somit eine Herauslösung aus Gruppen mit antisozialer Einstellung ermöglichen
------------------	---	---

Tabelle 2: Theorien für Gewalt und Konsequenzen für die Gewaltprävention (in: Schubart 2000: 64)

Zusammenfassend wird festgestellt, dass sich, aus Sicht der Verfasserin, psychologische bedingte Ursachen von gewalttätigen Verhaltensweisen für die Schulsozialarbeit besser eignen, um präventive Konzepte zu erarbeiten und durchzuführen. Dies, obwohl, wie im Kapitel 6.3. beschrieben, Zweifel angebracht werden können, ob die psychologischen Theorien in der Lage sind, eine allgemeine Erklärung für die Entstehung von gewalttätigen Verhaltensweisen zu liefern.

Die Schulsozialarbeit verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, der die gesamte Persönlichkeit entwickeln will, d.h. sie orientiert sich an den Schülern und Schülerinnen und setzt ihre Arbeit bei deren sozialen Kompetenzen an. Die soziologischen Theorien hingegen konzentrieren sich nicht auf eine einzelne Person, sondern setzen bei der Gesellschaft an. Diesbezüglich ist die Schulsozialarbeit in ihrem Auftrag im gewissen Masse eingeschränkt, da die Schüler und Schülerinnen die zentralen Adressaten und Adressatinnen sind. Dennoch bestehen geeignete Möglichkeiten zur Prävention, die teilweise auch bei den pädagogischen Fachpersonen ansetzen und somit eine gelingende Kooperation voraussetzen.

8.3. Zu den bereits bekannten Präventionsmassnahmen

Es existiert bereits eine Vielzahl an schulischen Konzepten und Programmen der Gewaltprävention. „Dabei kann zwischen Programmen für Schüler, die zum Teil nach Altersstufen zu spezifizieren sind, Programmen für Lehrer, institutionsbezogene Programmen, die sich auf die Lebenswelt einer Einzelschule beziehen, und systembezogenen Programmen, die das schulische Umfeld stärker mit einbeziehen unterschieden werden.“ (Melzer et al. 2004: 191) Die Programme konzentrieren sich grundsätzlich auf die Entwicklung von sozialen Kompetenzen in den Bereichen der Wahrnehmung, der Kommunikation, des Urteilens, der Reflexion sowie dem Umgang mit den eigenen Emotionen. Zudem verfolgen die schulischen Konzepte eine Aktivierung des gesamten Schulentwicklungsprozesses, eine Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie die Vernetzung im Gemeinwesen. Die Ansätze entstanden aus dem Bewusstsein, dass eine erfolgreiche Gewaltprävention nur mit einer langfristigen Anlegung und einer Einbettung in die gesamten schulischen wie auch ausserschulischen Bildungs- und Erziehungsprozesse bestehen kann (vgl. ebd.: 251). Als Programme, die sich in der Praxis auf Ebene der Schüler und Schülerinnen bewährt haben, zählen unter anderem das Streit-Schlichter-Programm,

das Sozial- und Konflikttraining, das soziale Lernen, das Coolness-Training sowie geschlechtsspezifische Ansätze. Auf Ebene der Lehrpersonen werden das Konstanzer Trainingsmodell wie auch eine schulinterne Lehrerfortbildung zur Gewaltprävention angewendet. Auf Ebene der Institution werden unter anderem das Olweus-Programm sowie das Konzept „Lebenswelt Schule“ und auf Ebene des Systems die Netzwerkarbeit wie auch die Arbeit mit mobilen Präventionsteams genannt (vgl. ebd.: 192). Melzer et al. (2004: 242) ordnen die Schulsozialarbeit den institutionsbezogenen Programmen zu und schreiben ihr einen präventiven Charakter im Gewaltbereich zu. Schulsozialarbeit ist demzufolge an sich bereits eine Gewaltpräventionsmassnahme, die mit ihrer Arbeit, gemäss dem Kapitel 7.4., die grosse Vielfalt an weiteren Programmen und Massnahmen überblickt, sortiert, ordnet und koordiniert.

9. Schlussfolgerungen

Im folgenden Kapitel werden abschliessend die Erkenntnisse zusammengefasst und diskutiert, eigene Denkansätze, Folgerungen und kritische Reflexionen dargestellt, wie auch weiterführende Fragestellungen aufgeworfen.

Welche Ursachen und Erklärungsmodelle für gewalttätige Verhaltensweisen finden sich in soziologischen und psychologischen Sichtweisen und inwiefern lassen sich, je nach Erklärungsmodell, handlungsspezifische Präventionsmassnahmen für die Schulsozialarbeit ableiten?

Im Kapitel 6 wurden je drei psychologische und soziologische Erklärungsansätze zur Entstehung der Gewalt vorgestellt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die psychologische Sichtweise gewalttätige Verhaltensweisen als Ausdruck einer Persönlichkeitsstörung betrachtet, die soziologische Sichtweise hingegen konzentrieren sich auf gesellschaftliche und sozialstrukturelle Bedingungen als Verursacher der Gewalt. Die Erklärungen zur Entstehung der Gewalt innerhalb der Triebtheorie sowie der Frustrationstheorie lassen sich mit einem Dampfkessel vergleichen. Aggressionen müssen, wie der Dampf im Kessel, ausagiert oder abgeführt werden, ansonsten kommt es zu einer Explosion. Bei der sozialen Lerntheorie hingegen werden durch Beobachtung anderer Menschen in Modellfunktionen Verhaltensmuster erlernt. Die Anomietheorie konzentriert sich auf fehlende Verbindlichkeiten und Normen, die Etikettierungstheorie auf Rollenzuschreibungen und die Subkulturtheorie auf kleine soziale Gebilde, die gewalttätige Verhaltensweisen begünstigen. Die Vielzahl an Theorien macht deutlich, dass Gewaltphänomene auf unterschiedliche Weisen erklärt werden können. Weiterführend könnten zusätzlich integrative, sozialwissenschaftliche, verhaltenstheoretische oder biologische Ansätze zugezogen und verglichen werden, um einen umfassenden Überblick zu erhalten. In der vorliegenden Arbeit beschränkt sich der Blick jedoch auf die genannten Erklärungsansätze und gewährleistet das theoretische Hintergrundwissen innerhalb dieser Sichtweisen.

Die psychologischen Theorien bauen auf den Grundannahmen von Freud auf, der mit drei Instanzen die Psychostruktur eines Menschen nachzeichnete. Ist das „Über-Ich“ unterentwickelt und das „Es“ zu dominant, kann dies zu gewalttätigen Verhaltensweisen führen. Die Psychoanalyse geht davon aus, dass Verbrechen angeboren seien. Dennoch spielt die Sozialisation ebenfalls eine Rolle, da die Unterentwicklung des „Über-Ichs“, beispielsweise aus Defiziten während der Sozialisation, erfolgen kann. Die drei Instanzen werden demzufolge während der Sozialisation entwickelt und geprägt. Die Konsequenz, die aus dieser Überlegung folgt, ist den soziologischen Theorien ähnlich: Der Mensch ist im

Laufe seines Lebens entwicklungs- und veränderungsfähig und Kriminalität kann verhindert werden (vgl. Lamnek 2004:86f).

Eine weitere Überschneidung der beiden Sichtweisen ergibt sich bei einem Perspektivenwechsel. So könnte beispielsweise die Frustrationstheorie, die der psychologischen Sichtweise zugeordnet wird, aus der Perspektive der soziologischen Sichtweise betrachtet werden. Basierend auf diesem Perspektivenwechsel produzieren sich Aggressionen dennoch als Folge auf ein frustrierendes Erlebnis, jedoch könnte man auch davon ausgehen, dass die geringe Grenze der Frustrationstoleranz durch eine Unterentwicklung des „Über-Ichs“ geprägt ist. Die Instanz des „Über-Ichs“ kann die Rolle des sozialen Gewissens nicht mehr wahrnehmen und verliert die Kontrolle über das „Es“. In der Folge werden die Triebe, bzw. die Aggressionen, ausgelebt. Die soziale Lerntheorie kann ebenfalls aus der soziologischen Sicht begutachtet werden, da das gewalttätige Verhalten durch die Nachahmung von Bezugspersonen und anderen Modellen sozial und gesellschaftlich bedingt ist.

Die soziologischen Erklärungsmodelle hingegen machen deutlich, dass das Blickfeld nicht ausschliesslich auf die individuelle Gewalt des Täters oder der Täterin gerichtet werden darf. Vielmehr sollte bei der Forschung nach Ursachen das gesamte soziale Umfeld, je nach Theorie zudem die Gesellschaft, in Betracht gezogen werden, jedoch ohne den Täter oder die Täterin aus der Verantwortung zu ziehen. Die Etikettierungstheorie hebt sich von den zwei anderen soziologischen Theorien ab, da sie in den Reaktionen der sozialen Umwelt die Ursache für abweichende Verhaltensweisen sieht. Die Reaktionen werden dabei von den geltenden Normen beeinflusst, die definieren, ab wann eine Tat als abweichend gilt. Gewalttätige Verhaltensweisen sind demzufolge in erster Linie nicht ein individuelles Phänomen, sondern die Interaktionen des sozialen Umfeldes, die darauf folgen, verursachen die Probleme. Kritisch könnte dabei die geltende Normsetzung der Gesellschaft betrachtet werden, die zwar vorherrscht, aber nicht hinterfragt wird. Schlussendlich wird das abweichende Verhalten in jedem Fall von der Gesellschaft sanktioniert, weshalb sich die Kritik auf alle Theorien übertragen lässt.

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit lastet einzelnen Theorien an, dass zu viele andere Einflussfaktoren, wie beispielsweise die Risikofaktoren, nur isoliert und nicht in Kombination miteinander berücksichtigt werden. So konzentriert sich die Subkulturtheorie beispielsweise auf die Peer Group, beachtet jedoch den Einfluss der Familie nur ungenügend. In den Ausführungen zu den Risikofaktoren wurde beschrieben, dass gewalttätige Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen auf wechselseitig verstärkende Faktoren zurückzuführen sind. Die Familie, die Schule, die Peer Group, die Medien sowie der Migrationshintergrund zählen zu den zentralen Risikofaktoren. Diese sind nicht ursächlich, stellen jedoch einen verstärkenden Faktor dar. Treten mehrere dieser Faktoren auf, erhöht sich die

Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder und Jugendlichen gewalttätige Verhaltensweisen ausüben. Im Kapitel 5.5, dem Zusammenhang zwischen Gewalt und Gender, wurde deutlich, dass die Gewalt ein vorwiegend männliches Phänomen ist. Das Geschlecht spielt demzufolge ebenfalls eine zentrale Rolle und stellt einen zusätzlichen Risikofaktor dar. Weder in den soziologischen noch in den psychologischen Sichtweisen wurde jedoch von den Theoretikern auf geschlechtsspezifische Ansätze eingegangen.

In der Literatur finden sich unzählige Erklärungen zu den Risikofaktoren, jedoch kaum Ausführungen oder Forschungen über Schutzfaktoren. Schutzfaktoren erklären, weshalb nicht alle Personen, die den verschiedenen Risiken ausgesetzt sind, automatisch gewalttätiges oder aggressives Verhalten zeigen. Basierend auf dieser Grundlage lässt sich eine Brücke zur Resilienz, der Fähigkeit, trotz ungünstiger Umstände die eigene Entwicklung zu bewältigen, schlagen. Die Resilienztheorie nennt vier Schutzfaktoren, die negative Folgen von stressreichen Lebensereignissen verhindern können. Einerseits bilden Persönlichkeitsmerkmale, beispielsweise die intellektuellen Fähigkeiten oder das Temperament, sowie eine warmherzige und enge Beziehung zu den Eltern und deren emotionale Zuwendung Schutzschilder. Zudem kann eine soziale Unterstützung ausserhalb des engen Familienkreises sowie eine stabile soziale Umwelt positive Auswirkungen haben (vgl. Berk 2005: 12f). Wie bereits beschrieben, erhöht sich beim Auftreten mehrerer Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder und Jugendlichen Gewalt ausüben. Für die Soziale Arbeit im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist es deshalb zentral, mithilfe von gezielten Interventionen die Risiken zu mindern und Schutzfaktoren bewusst als Ressourcen zu nutzen. Dazu gehört eine Stärkung, Förderung und Bereicherung der Beziehungen in der Familie, Schule und innerhalb der Gemeinschaft. Dieser Ansatz deutet auf eine ganzheitliche Soziale Arbeit hin, die neben der Klienten- und Klientinnenarbeit zudem die sozialen Dimensionen berücksichtigt und diese systematisch miteinbezieht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Theorien zwar in sich schlüssig sind, jedoch einzeln betrachtet nicht in der Lage sind, eine umfassende Erklärung zu geben. Es wird jeweils nur ein Teilbereich beleuchtet, was dem komplexen Phänomen der Gewalt nur ungenügend gerecht wird. Erst durch Ergänzungen und Kombination der Theorien, dem Bezug auf weitere Einflussfaktoren sowie dem Bewusstsein über das Zusammenspiel der unterschiedlichen Faktoren kann ein Erklärungsmodell ausgearbeitet werden. Es existiert eine Vielzahl an möglichen Erklärungsansätzen, wobei neben den Theorien beispielsweise auch die Risikofaktoren genannt werden können. So könnte beispielsweise ein Gewaltvorkommnis in der Schule von psychischen, körperlichen oder sozialen Bedingungen des Täters oder der Täterin sowie in Kombination mit den Aspekten im Interaktionsumfeld, beispielsweise den Reaktionen des sozialen Umfeldes oder des vorherrschenden Schulklimas, im Ansatz erklärt werden.

„Die Jugend liebt heute den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt mehr vor älteren Leuten und diskutiert, wo sie arbeiten sollte. Die Jugend steht nicht mehr auf, wenn Ältere das Zimmer betreten. Sie widerspricht den Eltern und tyrannisiert die Lehrer.“ (Drösser 2013: o.S.)

Bereits Sokrates, ein griechischer Philosoph, der von 470 bis 399 v.Chr. lebte, beklagte die Jugend und unterstellte den Jugendlichen Tyrannei und Respektlosigkeit. Bis heute konnte nicht umfassend nachgewiesen werden, ob das Zitat tatsächlich von ihm oder aus anderer Quelle stammte. Unbestritten ist jedoch, dass Pöbeleien und Gewaltvorkommnisse in der Schulzeit in jeder Generation vorkommen, in einem gesunden Mass ein normales Verhalten sind und den Kindern und Jugendlichen zur Selbstbehauptung dienen. Es ist keinesfalls im Sinne der Verfasserin der vorliegenden Arbeit, Gewalt zu verherrlichen. Sobald die Handlungen einen gewissen Schweregrad oder ein gewisses Mass an Häufigkeit überschreiten, sind sie ein ernstzunehmendes Problem und müssen kritisch betrachtet werden. Dennoch sollte das Augenmerk auch auf die Person hinter der Straftat und deren soziales Umfeld gerichtet werden, was mit der Thematisierung der psychologischen und soziologischen Sichtweisen erfolgte. Die schulische Gewalt völlig zu vermeiden, wäre ein aussichtsloses Unterfangen, weshalb auf Grundlage der Erklärungsmodelle nach Präventionsmassnahmen gefragt wurde. Im Kapitel 8, der Ableitung von spezifischen Massnahmen, wurden diese vorgestellt und der zweite Teil der Fragestellung bereits in den Grundzügen beantwortet. Im folgenden Text sollen die Grundlagen nochmals aufgearbeitet, diskutiert und ergänzt werden.

Wie die vorliegende Arbeit zeigt, sind die Ursachen von Gewalttaten in der Schule vielfältig und komplex. Die einzelnen Theorien setzten ihre Schwerpunkte spezifisch, weshalb sich in der Folge spezifische Ansätze für die Prävention ergeben. Aufgrund des Hintergrundwissens über die einzelnen Theorien kann das Handlungsrepertoire der Professionellen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, ergänzt und erweitert werden.

Die abgeleiteten Handlungsansätze der verschiedenen Erklärungsmodelle zeigen aufgrund der Ursachenvielfältigkeit, dass Massnahmen der schulischen Gewaltprävention differenziert eingesetzt werden müssen, damit sie erfolgreich sein können. Je nach Häufigkeit und Schweregrad der Vorkommnisse reicht es nicht aus, allgemeine Angebote zur Prävention anzubieten. Fallen Schüler oder Schülerinnen regelmässig durch gewaltbereite Verhaltensweisen auf, müssen zielgerichtete Präventions- und Interventionsmassnahmen geplant und durchgeführt werden. Allgemeine Präventionsmassnahmen hingegen müssen die unterschiedlichen Handlungsansätze integrieren sowie deren unterschiedlichen Aspekte berücksichtigen, um nachhaltig wirken zu können. Es wäre sicherlich sinnvoll und ergänzend, in einem weiteren Schritt neben den Präventions- zudem die Interventions-

möglichkeiten der Schulsozialarbeit zu betrachten, um in akuten Fällen über theoretisches Handlungswissen zu verfügen.

Es lassen sich innerhalb der ausgearbeiteten spezifischen Handlungsansätze immer wieder Verbindungen herstellen. So stehen beispielsweise sportliche Aktivitäten wie auch die Erlebnispädagogik der Schüler und Schülerinnen bei der Triebtheorie und bei der Frustrationstheorie als präventive Massnahme im Zentrum. Bei diesen übergreifenden Handlungsansätzen ist es sinnvoll, wenn sie in einer gewissen Regelmässigkeit und niederschwellig in den Schulen veranstaltet werden.

Wie bereits beschrieben, zeigen Studien, dass Gewalt unter Jugendlichen ein vorwiegend männliches Phänomen ist. Die gewalttätigen Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen müssen als gesellschaftliches, sozial, institutionelles, wie aber auch als geschlechtlich geprägtes Verhaltensmuster verstanden werden, um angemessene sowie pädagogisch begründete Präventions- und Interventionsmassnahmen ableiten zu können (vgl. Henschel 2012: 183f). Basierend auf dieser Grundlage sind geschlechterspezifische Massnahmen von zentraler Bedeutung, welche der Schulsozialarbeit bekannt sind verfolgt werden. Weiterführend könnten geschlechtsspezifische Massnahmen dargestellt und in Bezug auf ihre Nutzbarkeit und ihre Brauchbarkeit in der Praxis verglichen werden.

Die vielfältigen Ursachen und Erklärungsmodelle der Gewalt zeigen, dass verschiedene Faktoren auf abweichendes Verhalten begünstigend wirken können. Demzufolge müssen auch gewaltpräventive Massnahmen auf verschiedenen Ebenen angesetzt werden, damit sie erfolgreich sind. Wird das gewalttätige Verhalten als Lösungs- und Bewältigungsform auf verwehrte Partizipationsmöglichkeiten angesehen, können auf der Ebene der Schule beispielsweise Partizipationsprojekte eine adäquate Massnahme darstellen. Diese sprechen den Schülern und Schülerinnen Mitsprache- und Entscheidungsrechte bei der Gestaltung des Unterrichtes zu. Werden abweichende Verhaltensweisen als Handlungsstrategien infolge von mangelnden Handlungsalternativen angesehen, kann auf psychologischer Ebene versucht werden, das emotionale und soziale Gleichgewicht wieder herzustellen. Zudem soll das Verhalten reflektiert und die Schüler und Schülerinnen bei der Suche nach Handlungsalternativen unterstützt werden. Zudem ist es sinnvoll, zu Beginn einer Massnahme die spezifischen Probleme zu analysieren, um die jeweils zutreffende Ursache abzudecken. Auf dieser Grundlage können Präventionsprogramme altersgerecht und spezifisch durchgeführt werden. Lehrerprogramme, System- oder Institutionsbezogene Programme sind zu unterscheiden und für bestimmte Problemlagen zusätzlich geeignet.

Die Reaktionen auf abweichendes Verhalten unterschieden sich je nach Kontext. Die Justiz beispielsweise reagiert, wie im Kapitel 5.6. beschrieben, mit Strafen oder pädagogischen Massnahmen, Psychologen und Psychologinnen hingegen arbeiten mit therapeutischen Methoden.

Damit die Präventionsmassnahmen von Erfolg geprägt sein können, müssen konkrete Zielsetzungen vorliegen. Der Fokus soll dabei auf den gewünschten Zustand gerichtet werden, damit angemessene Massnahmen geplant werden können. Das Fernziel sämtlicher Gewaltpräventionsmassnahmen liegt auf der Hand, sollte jedoch durch Grob- und Feinziele unterstützt werden. Damit Schüler und Schülerinnen gewaltfreie Handlungsalternativen erlernen, wäre beispielsweise die Beherrschung der Selbstkontrolle ein erstes Ziel. Unter Selbstkontrolle wird die Fähigkeit verstanden, in Konfliktsituationen mit den eigenen aggressiven Impulsen umgehen und andere Verhaltensmöglichkeiten wählen zu können. Ein weiteres Ziel könnte die Erlangung der Fähigkeit zur Empathie darstellen. Unter der Empathiefähigkeit wird verstanden, dass die Folgen des eigenen Verhaltens angemessen antizipiert werden können, diese aus der Perspektive des Gegenüber gesehen und dessen Gefühle erfasst werden können (vgl. Noyon 2009: 213).

Selbstverständlich kann nicht nur die Schulsozialarbeit alleine erfolgreiche Präventionsmassnahmen organisieren, koordinieren und durchführen. Nicht nur die Schulsozialarbeitenden, sondern auch die pädagogischen Lehrkräfte und die Schulleitenden sind massgeblich am Erfolg wie auch am Misserfolg von präventiven Massnahmen beteiligt. Durch Beurteilungen, Regelungen oder Sanktionen, die von den Schülern und Schülerinnen als unfair empfunden werden, können Lehrpersonen unbewusst Gewaltpotentiale anregen. Der Schule kommt deshalb in gewissen Fällen eine Teilschuld an der Entstehung der Gewalt zu. Werden handlungsspezifische Massnahmen erarbeitet, müssen demzufolge nicht nur die Schüler und Schülerinnen angesprochen, sondern auch die Schule in die Verantwortung genommen werden. Die Etablierung von klaren Regeln und Grenzen, die Organisation von klassenübergreifenden Projekten, das Bewusstsein über die Vorbildfunktion sowie die Förderung eines angenehmen Schul- und Lernklimas sind Punkte, die für die Gewaltprävention zentral sind und von den Lehrpersonen beeinflusst werden können. Bei Lehrpersonen soll die Kompetenz gefördert werden, den Schülern und Schülerinnen so wenig Anlass wie möglich für die Entstehung von Aggression und Gewalt zu geben und Äusserungen von Gewalt auf das mögliche Mindestmass zu reduzieren. Freude am Beruf sowie eine enge Zusammenarbeit mit den Schülern und Schülerinnen sowie mit den Eltern zeigen sich hierbei als eine gute Voraussetzung. „Dann erweist sich Gewalt an Schulen als eine pädagogische Herausforderung, die mit erzieherischen Mitteln bewältigt werden kann, obwohl die Ursachen zum Teil allgemeiner gesellschaftlicher Natur sind.“ (Hurrelmann / Bründel 2007: 9)

Die Rütli-Schule im Bezirk Berlin Neukölln galt jahrelang als Inbegriff von Schulterror. Der dramatische Brief der Schulleiterin rückte die Rütli-Schule damals in die Öffentlichkeit, indem vom Bildungssenat eine Lösung des Gewaltproblems gefordert wurde. Der Brief löste eine bundesweite Diskussion über das vorherrschende Schulsystem sowie die Gewalt und

Integration an Schulen aus. In den vergangenen Jahren wurde versucht, das negative Image der Schule aufzubessern. Auf Basis eines Modellversuches entstand ein „Campus Rütli“, der die Infrastruktur der Schule deutliche verbesserte. Es wurden neue Räumlichkeiten eingerichtet und verschiedene pädagogische Projekte aufgelegt, die den Schülern und Schülerinnen helfen sollen, respektvoll mit ihren Mitmenschen umzugehen. Um den Verständigungsschwierigkeiten mit den Eltern entgegenzuwirken, wurden zudem Schulsozialarbeitende und interkulturelle Moderatoren und Moderatorinnen eingestellt. Heute, rund sieben Jahre später, entwickelte sich die Schule zur beliebteste Schule in Neukölln und es entstand aus der ehemaligen Terrorschule eine vorbildliche Bildungs- oase (vgl. Bezirk Neukölln 2012: o.S.)

10. Literatur- und Quellenverzeichnis

10.1. Zu den Literaturquellen

Autrata, Otger (2003). Prävention von Jugendgewalt. Nicht Repression, sondern verallgemeinerte Partizipation. Opladen: Leske+ Budrich.

Autrata, Otger / Scheu, Bringfriede (2009). Jugendgewalt. Interdisziplinäre Sichtweisen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.

Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hg). (2011). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Baier, Florian (2012). Wahlpflichtkurs Schulsozialarbeit. Handout im Modul 22b: Kinder – und Jugendhilfe II. Ausgeteilt am 16. März 2012.

Baumgarten, Heinz Hermann / Arnold, Erika / Ruch, Hanspeter (2000). Pilotprojekt Schulsozialarbeit an der Weiterbildungsschule (WBS). In: Drilling, Matthias / Stäger, Claudine (2000). Schulsozialarbeit. Ein Pilotprojekt in Basel-Stadt. Basel: Justizdepartement Basel- Stadt. S. 7 - 22.

Berg, Stefan / Brinkbäumer, Klaus / Cziesche, Dominik / Hardinghaus, Barbara / Ludwig, Udo / Röbel, Sven / Verbeet, Markus / Wensierski, Peter (2006). Die verlorene Welt. In: Der Spiegel. Ausgabe 14. S. 22 - 36.

Berk, Laura E. (2005) Entwicklungspsychologie. 3. Aufl. München: Pearson Studium.

Bütler, Barbara (2008). Jugendgewalt. Ausmass und Wahrnehmung- theoretische Erklärungsansätze und Risikofaktoren. Wie wirkungsvolle Prävention der Gewalt Jugendlicher begegnen kann. Unveröffentlichte Bachelor-Thesis. Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Studium in Allgemeiner Sozialer Arbeit. Olten.

Dollase, Rainer (2010). Gewalt in der Schule. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Dollinger, Bernd / Raithel, Jürgen (2006). Einführung in die Theorien abweichenden Verhaltens. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Drilling, Matthias / Stäger, Claudine (2000). Schulsozialarbeit. Ein Pilotprojekt in Basel-Stadt. Basel: Justizdepartement Basel- Stadt.

Eisner, Manuel / Manzoni, Patrik / Ribeaud, Denis (2000). Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Opfererfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich. Aarau: Verlag Sauerländer.

Fopp, Andrea (2012). Schüler wollen gute Schüler sein. Erwin Götzmann, Leiter der Schulsozialarbeit Basel, über die Sorgen von Jugendlichen. Erschienen am 09. Mai 2012. In: Basler Zeitung. 170. Jg. (126). S. 27.

Fuchs, Marek / Lamnek, Siegfried / Luedtke, Jens / Baur, Nina (2005). Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.

Gideon, Erika / Wehrli, Hans (2008) Zum Geleit. In: Drilling, Matthias / Steiner, Olivier / Eser Davolio, Miryam (Hg.). Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. 2. Aufl. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich. S. 8 - 9.

Hascher, Tina / Hersberger, Kathrin / Valkanover, Stefan (Hg.). (2003). Reagieren, aber wie? Professioneller Umgang mit Aggressionen und Gewalt in der Schule. Bern: Haupt Berne.

Henschel, Angelika. Geschlechtsreflexive Gewaltprävention – (k)ein gemeinsames Thema für Schule und Jugendhilfe? In: Braches-Chyrek, Rita / Lenz, Gaby / Kammermeier, Bernd (Hg.). Soziale Arbeit und Schule. Im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung. Band 3. Opladen / Berlin / Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 177 - 190.

Hillmann, Karl-Heinz (2007). Wörterbuch der Soziologie. 5. Aufl. Stuttgart: Kröner.

Hochuli Freund, Ursula / Stotz, Walter (2011). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Hollenstein, Erich / Nieslony, Frank (Hg.). (2012). Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hurrelmann, Klaus / Rixius, Norbert / Schirp, Heinz (1999). Gewalt in der Schule. Ursachen, Vorbeugung, Intervention. Aktualisierte Neuauflage. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Hurrelmann, Klaus / Bründel, Heidrun (2007). Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Kassis, Wassilis (2003). Wie kommt Gewalt in die Jungen? Bern: Haupt Berne.

Kilb, Rainer / Peter, Jochen (Hg) (2009). Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.

Krall, Hannes (2004). Jugend und Gewalt. Herausforderung für Schule und Soziale Arbeit. Wien: Lit Verlag.

Lamnek, Siegfried (2007). Theorien abweichend Verhaltens I. „Klassische“ Ansätze. 8. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Melzer, Wolfgang / Schubarth, Wilfried / Ehninger, Frank (2004). Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Meyenberg, Rüdiger / Scholz, Wolf- Dieter (1995). Schule und Gewalt. Erscheinungsformen, Ursachen, Lösungen. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.

Noyon, Alexander (2009). Verhaltenstherapeutisch orientierte Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen. In: Kilb, Rainer / Peter, Jochen (Hg). Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG. S. 208 - 218.

Oertel, Lars (2012). Gewalt an Schulen: Ursachen, Ausmass, Prävention. In: Hollenstein, Erich / Nieslony, Frank (Hg.) Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 125 - 137.

Pfeiffer, Christian (2000). Vorwort. In: Eisner, Manuel / Manzoni, Patrik / Ribeaud, Denis. Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Opfererfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich. Aarau: Verlag Sauerländer.

Rademacker, Hermann (2009). Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In: Pötter, Nicole / Segel, Gerhard (Hg). Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH. S. 13 - 32.

Raithel, Jürgen / Mansel, Jürgen (Hg.) (2003). Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Sachs, Josef (2006). Checkliste Jugendgewalt. Ein Wegweiser für Eltern, sozial und juristische Berufe. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Schmidt, Ralf (1997). Schule ohne Gewalt ist möglich! Was tun gegen Gewalt unter Kindern und Jugendlichen? Analyse, Konzept, Hilfe. Essen: Verlag für Wirtschaft und Verwaltung Hubert Wingen GmbH + Co.

Schmitt, Markus (2003). Gewalt an Schulen - die Gewalt von Schülern gegen Lehrer - „eine Untersuchung an Heidelberger Schulen“. Diplomarbeit. Fachhochschule Villingen-Schwenningen. Hochschule für Polizei. Studium in Kriminologie. Villingen-Schwenningen.

Schubarth, Wilfried (2000). Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.

Wahl, Klaus / Hees, Katja (2009). Täter oder Opfer? Jugendgewalt – Ursachen und Prävention. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.

Wickenhäuser, Robertz (2007). Der Riss in der Tafel. Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Wigger, Annegret / Sommer, Antje / Stiehler, Steve (2010). Arbeiten mit gewaltauffälligen Kindern und Jugendlichen. Eine Herausforderung für Schulen, Vormundschaftsbehörden und Jugendanwaltschaften. Zürich / Chur: Rüegger Verlag.

Zimmermann, Peter (2006). Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.

10.2. Zu den elektronische Quellen

Aebersold, Peter (2007). Kriminologie 1: Kriminalitätstheorien. URL: ius.unibas.ch/typo3conf/ext/x4eunical/scripts/handleFile.php?file=1383 [Zugriffsdatum: 10. Juni 2013]

Aebersold, Peter (2007). Kriminologie 3. URL: ius.unibas.ch/typo3conf/ext/x4eunical/scripts/handleFile.php?file=1385 [Zugriffsdatum: 01. Juni 2013]

Basler Jugendanwaltschaft (2011). Das Jugendstrafrecht. URL: <http://www.stawa.bs.ch/jugendstrafrecht.pdf> [Zugriffsdatum: 19. April 2013]

Basellandschaftliche Jugendanwaltschaft (2013). Die Strafen des Jugendstrafrechts. URL: <http://www.baselland.ch/strafen-htm.305220.0.html> [Zugriffsdatum: 06. Juni 2013]

Bezirk Neukölln (2012). Großer Erfolg. Ehemalige Rütli-Schule ist begehrt. URL: <http://www.bz-berlin.de/bezirk/neukoelln/ehemalige-ruetli-schule-ist-begehrt-article1402328.html> [Zugriffsdatum: 08. Juni 2013]

Bundesamt für Statistik, BAG (2013). Das Jugendstrafrecht, nach Sanktionen. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/19/03/04/key/sanktionen.html>

[Zugriffsdatum: 06. Juni 2013]

Bundesamt für Statistik, BAG (2013). Jugendstrafurteile, nach Geschlecht, Alter und Nationalität. URL:

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/19/03/04/key/delinquenten/gesetze.html> [Zugriffsdatum 06. Juni 2013]

Bundesamt für Gesundheit, BAG (o.J.) Definitionen. URL: <http://www.bag.admin.ch/jugendprogramme/10038/10039/index.html?lang=de>

[Zugriffsdatum: 04. Juni 2013]

Bundesrat (2010). Gesamtschweizerische Strategie zur Armutsbekämpfung. URL:

http://www.bsv.admin.ch/themen/gesellschaft/00074/01973/index.html?download=NHZLpZeg7t,lnp6l0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDfH56fGym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--&lang=de [Zugriffsdatum: 06. Mai 2013]

Drösser, Christoph (2013). Verlotterte Jugend. URL:

http://www.zeit.de/2004/16/Stimmts_Sokrates [Zugriffsdatum: 03. Juni 2013]

Englert, Miriam (2002). Gewalt im Grundschulalter - Eine empirische Analyse mit Konsequenzen für die Erziehungsarbeit. URL:

<http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/9836.html> [Zugriffsdatum: 05. April 2013]

Eggenbrecht, Petra (2006). Brief der Rütli- Hauptschule in Berlin. URL:

<http://www.kha.at/downloads/gewaltschulebriefruetlischule.0206.pdf> [Zugriffsdatum: 26. April 2013]

Hoffmann, Joël (2012). Eine Studie zeigt: In der Region Basel sind alle Lehrerinnen und Lehrer Opfer von Gewalt. URL:

<http://www.basellandschaftlichezeitung.ch/basel/baselbiet/eine-studie-zeigt-in-der-region-basel-sind-alle-lehrerinnen-und-lehrer-opfer-von-gewalt-125504250> [Zugriffsdatum: 27. April 2013]

Lehrer online (2009) Arten schulischer Gewalt. URL: <http://www.lehrer-online.de/schulische-gewalt.php> [Zugriffsdatum: 26. April 2013]

Marti, Peter (2006-2011). Erklärungen für abweichendes Verhalten. Arbeitshilfen für die Jugendarbeit. URL: www.jugendarbeit.ch/download/devianztheorien.pdf [Zugriffsdatum: 31. März 2013]

- Paul, Irini (2008). Die Angst vor der großen Pause. URL:
<http://www.nordbayern.de/nuernberger-zeitung/die-angst-vor-der-grossen-pause-1.859853/alle-infos-rund-um-die-bergkirchweih-1.1291894> [Zugriffsdatum: 02. Mai 2013]
- Schweizerische Eidgenossenschaft (o.J.) Wie wird Jugendkriminalität bestraft?
<https://www.ch.ch/de/jugendstrafrecht/> [Zugriffsdatum: 19. April 2013]
- Siller, Helmut (o.J.). Internetkriminalität. URL:
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/internetkriminalitaet.html> [Zugriffsdatum: 02. April 2013]
- Stangl, Werner (2013). Die Peer Group. URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/JUGENDALTER/Peergroup.shtml> [Zugriffsdatum 09. April 2013]
- Stangl, Werner (2013). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. URL:
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungsaufgabeJugend.shtml> [Zugriffsdatum 01. Mai 2013]
- Gewaltprävention in der Sekundarstufe (o.J.) Zum Stand der Forschung. URL:
<http://www.schulische-gewaltpraevention.de/gewaltpraevention%20sekundarstufe/index.php?section=2.2%20Forschung&x=gewaltanschulen&k=2&caption=&o=4> [Zugriffsdatum: 19. April 2013]

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Schule und Gewalt. Ausmass, Risikofaktoren, theoretische Erklärungsmodelle und spezifische Präventionsmassnahmen“ ohne fremde Hilfe und ohne Verwendung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe und dass ich sämtliche verwendeten Quellen vollständig angegeben und korrekt zitiert habe. Eine Veröffentlichung der vorliegenden Arbeit hat bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form stattgefunden.

Pratteln, 24. Juni 2013


Fabienne Böni