

MIT GEWALT LEBEN

*Arbeit am Aggressionsverhalten in
Familie, Kindergarten und Schule*

Herausgegeben von Udo Schmälzle



MIT GEWALT LEBEN

Arbeit am Aggressionsverhalten
in Familie, Kindergarten und Schule

Herausgegeben von Udo Schmälzle

Mit Beiträgen von

Stefan Aufenanger
Volker Krumm
Udo Schmälzle
Egon Spiegel
Michael Weis



VERLAG JOSEF KNECHT · FRANKFURT AM MAIN

Inhalt

Vorwort des Herausgebers	7
UDO SCHMÄLZLE	
Der Weg muß zum Ziel werden	
Einleitung	15
1. Kriterien der Urteilsbildung	16
2. Störfaktoren bei der Urteilsbildung	52
3. Impulse und Perspektiven	61
STEFAN AUFENANGER	
Erziehung gegen Gewalt im Kindergarten	
Einleitung	88
1. Kohlbergs Ansatz der moralischen Entwicklung	94
2. Sozial-kognitive und moralische Entwicklung von Kindergartenkindern	100
3. Das pädagogische Programm	105
4. Beispiele	111
Literatur	121
MICHAEL WEIS	
Der Schuß in den Rücken und seine Folgen	
Einleitung	125
1. Die Schule im Spannungsfeld zwischen Bildung und Erziehung	124
2. Die Schule und das Gewaltproblem	127
3. Unsere Reaktion an der Hermann-Hesse-Schule	132
4. Ausblick	149
VOLKER KRUMM	
Aggression in der Schule	
1. Einleitung: Zum Thema	155
2. Was Lehrer glauben – und warum sie das am Handeln hindern	155
3. Was Lehrer gegen Aggressionen unter Schülern tun können	170
Literatur	197

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Mit Gewalt leben : Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule / hrsg. von Udo Schmalzle. – 1. Aufl.
– Frankfurt am Main : Knecht, 1995
ISBN 3-7820-0678-X
NE: Schmalzle, Udo [Hrsg.]

1. Auflage 1995. Alle Rechte vorbehalten. Printed in Germany.
© 1995 by Verlag Josef Knecht-Carolusdruckerei GmbH,
Frankfurt am Main.
Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, Bidingen,
unter Verwendung eines Fotos von Manfred Vollmer, Essen.
Papier: Werkdruck »Alster« holz- und säurefrei
von Ernst A. Geese, Hamburg.
Gesamtherstellung: Druckerei Wagner, Nördlingen.
ISBN 3-7820-0678-X

UDO SCHMÄLZLE	
Prävention von Gewalt im Netzwerk von Schule, Familie und Bildungsarbeit	205
1. Optionen und Prioritäten bei der Prävention von Gewalt	206
2. Prävention im Netzwerk von Familie, Schule und Bildungs- arbeit	211
3. Das Konzept: Bildungsarbeit im Dialog der Generationen	216
4. Gewalt und Aggression in der Bildersprache von Kindern	225
5. Gewalt als Thema auf dem Familienseminar	238
6. Konsequenzen für die Prävention von Gewalt	256
EGON SPIEGEL	
Gewaltverhältnisse und Gewaltverhalten in der Schule	
Vorbemerkung	275
1. Szenarische Vorüberlegungen: Gewalt in der Schule	280
2. Sozio-theologische Impulse	296
3. Szenarische Weiterüberlegungen: Maßnahmen gegen die Gewalt	306
Schlußbemerkung	343
Biographische Notizen	379

EGON SPIEGEL

Gewaltverhältnisse und Gewaltverhalten in der Schule

*Theologische Grundlegung und Erörterung
gewaltfreier Gegenmaßnahmen*

Vorbemerkung

Um das Thema *Gewalt in der Schule* ist eine breite Diskussion entstanden. In der Themenhitliste von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer, in Tagesordnungen von Schulkonferenzen und in Versammlungen von SchülerInnen- und Elternvertretungen, in den Programmangeboten von Bildungswerken und Akademien, in der Themenauswahl von Elterngesprächskreisen, nicht zuletzt an Stammtischen und Arbeitsplätzen rangiert es mit an oberster Stelle. Und vieles deutet darauf hin, daß es auch in nächster Zukunft ein zentrales Thema öffentlicher Diskussionen, insbesondere pädagogischer und schulpolitischer Veranstaltungen bleiben wird. Entsprechend häufen sich seit einiger Zeit Beiträge dazu in Tageszeitungen, Vereins- und Verbandsorganen, (Fach)-Zeitschriften¹ und Büchern, in Rundfunk- und Fernsehsendungen². Die inner- und außerhalb der Schule von Kindern und Jugendlichen verübte Gewalt ist zunehmend Gegenstand von Diskussionen auf allen politischen Entscheidungsebenen: von Willensbildungsprozessen in Stadtparlamenten und Kulturministerien, von Untersuchungen im Auftrag der Regierung, von Erhebungen durch Schulbehörden, Erziehungsinstitutionen, universitären Forschungsstellen, von Recherchen unterschied-

licher gesellschaftlicher Gruppierungen und Kräfte.³ In vielen Schulen haben sich bereits Arbeitskreise gebildet, die sich aus Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen, aus KommunalpolitikerInnen und VertreterInnen von Pädagogischen bzw. Schulpsychologischen Beratungsstellen zusammensetzen.⁴ Zweifellos handelt es sich bei *Gewalt in der Schule* um ein Problem, dessen Lösung nur an einem reichbesetzten *Runden Tisch*⁵, im Rahmen einer *Konzertierten Aktion* aller Betroffenen angegangen werden kann.⁶ Im folgenden wird sich zeigen, ob dabei auch ein *Beitrag von Theologie und Religionspädagogik* zu erwarten sein darf.

Selbstverständlich haben alle theologisch-diakonischen Überlegungen nur Sinn, wenn sie vor dem ungeschonten Hintergrund schulischer Wirklichkeit angestellt werden und auf konkrete Problemlösungsschritte hinzielen. Deshalb beginnt der vorliegende Beitrag mit einer *Situationsanalyse* (s. Teil 1) und darin zunächst mit einer *Auflistung* jener Formen von Gewalt (s. Abschnitt 1.1), die in jüngster Zeit an verschiedenen Schulen immer wieder registriert worden sind, im alltäglichen Schulbetrieb immer häufiger und immer massiver zu begegnen scheinen und als solche eine breite Diskussion in der Öffentlichkeit ausgelöst haben. Dabei fällt der Blick nicht nur auf das unterschiedliche *Gewaltverhalten* von Schülern und Schülerinnen, sondern auch auf das von Lehrern, Lehrerinnen und nichtlehrendem Schulpersonal, auf fremdaggressives wie selbstaggressives Verhalten, auf gewaltförmiges Verhalten von Eltern und schließlich strukturelle Formen der Gewalt, auf Gewaltverhältnisse in und um Schule. Hier stellt sich nebenbei natürlich die Frage, ob die so in Augenschein genommene Gewalt im Lauf der jüngeren Schulgeschichte tatsächlich zugenommen hat.

An die Beschreibung der Gewaltsituation knüpft sich die Frage nach *Bedingungen und Ursachen* für das Zustandekommen von Gewaltverhältnissen und Gewaltverhalten in der Schule an (s. Abschnitt 1.2). Die Erklärungsansätze verweisen sowohl auf *individuelle* (s. 1.2.1) wie *strukturelle* (s. 1.2.2) *Einflüsse* auf Gründe, die bei den einzelnen SchülerInnen und LehrerInnen, ihren Grundeinstellungen, Lehr-/Lernsituationen, Verhaltensweisen usw. zu suchen sind, wie auf Gründe, die in *gesellschaftlichen, institutionellen, curricula-*ren und vielen anderen *Vorgaben* zu sehen sind.

Gewalt in der Schule wird in der Literatur bereits seit längerer Zeit im Rahmen unterschiedlicher Problemkontexte, unter verschiedenen Überschriften, Stichworten und Aspekten – wie beispielweise Diszi-

plinschwierigkeiten, Verhaltensstörungen, Schulvandalismus, aggressives Konfliktverhalten – thematisiert (s. Abschnitt 1.3).

Wenn Theologie und Religionspädagogik in überzeugender Weise ihre Stimmen im Konzert derjenigen erheben wollen, die zur Aufhebung der beklagten Gewaltsituation ihr Bestes tun wollen, dann müssen sie zunächst die Situation in den Blick nehmen. Deshalb gehen dem Versuch, einen theologischen Impuls zur speziellen Frage schulisch verorteter Gewalt zu erarbeiten, die Beleuchtung und Beschreibung schulischer Gewaltrealität voraus. Es kann keine isolierte, rein theologische Einlassung auf das Thema Gewalt geben.

Theologie reflektiert wesentlich Realität und entwickelt und formuliert daraus ethische Handlungsanweisungen. Theologie thematisiert die vielfältigen Probleme des Zusammenlebens, indem sie mißlungene Lebenskonstellationen aufgreift und vor dem Hintergrund mißlingender Begegnungen und Beziehungen auf eine geheimnisvolle göttliche Macht, der sich gelingende Begegnungen und Beziehungen verdanken, hinorientiert. So geht es auch im vorliegenden Fall (s. Teil 2) wesentlich darum, angesichts der Herausforderung von Gewalt in der Schule den Blick freizubekommen für das Wirken einer *force vitale*, die Menschen in allen Kulturen und durch alle Zeiten hindurch als friedensstiftend, als göttlich vorgegebenes Fundament gewaltfreien Zusammenlebens erfahren durften. Hierzu liegen aufregende und nachwievor aktuelle Zeugnisse in den biblischen Schriften vor. An ihnen ist die sozialpraktische Relevanz der Frage nach Gott zu erörtern und die Realität JHWHs im Zwischen von Menschen als konkret wirksame »Macht in Beziehung« für unser Problem- und Konfliktfeld Schule zu veranschlagen.

Viel zu wenig durfte bisher erkannt worden sein, daß der *Verzicht* auf Gewalt im Umgang miteinander eine selbstverständliche Konsequenz aus der undefinierbaren eschatologischen Fülle der von Jesus verkündeten und gelebten *mal'kut JHWH* ist. während jedes gewaltförmige Verhalten Entwicklungsprozesse am Punkt der Gewalttat stoppt und auf diese Weise den Einzug in das gelobte Land eines optimalen Daseins verbaut, wird der unbeschreibbaren Fülle des ausstehenden Reiches Gottes nur im gewaltfreien Handeln entsprochen (s. Abschnitt 2.1). Entsprechend breit ist das Spektrum, der Umfang des von Jesus gelebten Gewaltverzichts (s. Abschnitt 2.2), der sich freilich nicht nur als eine Konsequenz aus eschatologischer Fülle erklärt. Jesus selbst verzichtet auf Gewalt, weil er auf die von ihm mit »abba« bezeichnete *»Ich-bin-das«-Macht* setzt, auf die bereits in den hebräischen Schriften bezeugte »Quelle des Lebens«, auf ihr überparteiliches, schalomstiftendes, beziehungsstiftendes Wirksamwerden (s. Abschnitt 2.3). Jesu Gewaltverzicht wurzelt in Gottvertrauen. In einem festen Vertrauen auf eine konfliktlösende und gemeinschaftsstiftende göttliche *force vitale*, wie sie immer wieder von den Menschen bis heute erfahren wird.

Theologie reflektiert Realität im Spannungsfeld mißlingender Lebens- und Weltgestaltung einerseits und göttlicher *force vitale* andererseits. Die Aufmerksamkeit im Rahmen dieses Unternehmens gilt Erfahrungen und Experimenten, die offensichtlich nicht ohne das Axiom einer Dritten Macht, einer geheimnisvoll wirkenden göttlichen Größe zu denken sind. Im Zusammenhang unseres konkreten Themas werde ich deshalb eine ganze Anzahl von Überlegungen aufgreifen oder auflisten, die deutlich werden lassen, daß an vielen Orten und in vielen Bereichen der Pädagogik bereits von der Voraussetzung einer göttlichen, lebensstiftenden Größe her gedacht und gehandelt (praktisch also »gegottet«) wird, ohne, daß die dort favorisierten Versuche gewaltfreien Zusammenlebens ausdrücklich auf eine göttliche Macht hin reflektiert werden (s. Teil 5).

In diesem Zusammenhang polarisiere ich harte und sanfte Maßnahmen und damit solche, die tendenziell ohne ein übergreifendes, göttliches Moment auskommen, und solche, die es um Gründe voraussetzen.

Im großen und ganzen rechnen *harte Maßnahmen* (z. B. Schulverweis, aber auch Strafarbeit, Lächerlichmachung vor der Klasse, körperliche Zuchtigung, Verschärfungen von Schulordnungen, Streifenbesteuerung) nicht (oder nur sehr begrenzt) mit dem Wirksamwerden einer Dritten Macht (s. Abschnitt 5.1). Hier wird das Konfliktgeschehen durch solche Präventionen und Interventionen bestimmt, die von der stärkeren Konfliktpartei ausgehen und damit eine einseitige, in der Regel nicht mehr rücknehmbare Vorgabe des zu beschreitenden Konfliktlösungsweges beinhalten.

Dagegen setzen die hier als *sanft* bezeichneten *Präventionen und Interventionen* (s. Abschnitt 5.2 und 5.3) die ausdrückliche oder stillschweigende Annahme voraus, daß im Hintergrund der Maßnahmen eine dritte, konfliktlösende Macht zu wirken vermag und auch wirken wird. Nur wer davon überzeugt ist, daß im Vakuum des Gewaltverzichts und im Augenblick gewaltfreien Handelns eine dritte Größe aktiv wird, kann und wird sich pädagogisch entsprechend zurücknehmen. Hier werden dann auf der Interventionsebene (s. Abschnitt 5.2) beispielsweise Unterrichtsstörungen nicht mehr mit aller Gewalt unterdrückt, sondern positiv aufgegriffen und im Geiste der Dritten Macht bearbeitet, wird das Gespräch gesucht, Humor gezeigt, Metaunterricht eingebaut u. v. a. m. Hier werden dann auf der Präventionsebene (s. Abschnitt 5.3) u. a. Supervisionsangebote genutzt, neue administrative Partizipationsmöglichkeiten für SchülerInnen und LehrerInnen erschlossen, architektonische Umgestaltungen vorgenommen.

Da unter Gewalt in der Schule nicht nur individuelles Gewaltverhalten, sondern auch gesellschaftlich zu verantwortende Gewaltverhältnisse zu sehen sind (vgl. Teil 1), da sich in der Schule gesellschaftsweites Gewaltvorkommen nur einmal mehr mikrokosmisch

abbildet, sind im Hinblick auf Strategien der Gewaltminimierung in der Schule auch gesellschaftsorientierte flankierende Maßnahmen (wie z. B. finanzielle Zuwendung für soziale Bereiche, familienpolitische Maßnahmen, kirchliche Jugendarbeit, Kritik der TV- und Videovermittelten Gewalt) zu nennen (s. Abschnitt 5.4).

In einem Arbeitsschema zum Themenfeld »Gewalt in der Schule« fasse ich meine praktischen Ausführungen zusammen (s. Abschnitt 5.5).

Mein Beitrag kulminiert in der Aussage, daß mit der theologisch-reflektierten Größe einer »Macht in Beziehung«, einer konkreten *force vitale* auch im Alltag der Schule gerechnet werden kann, ja gerechnet werden muß, und sich von daher ein *Ausweg aus der Gewalt-situation* abzeichnen könnte. Hinweise zu religionspädagogischen Konsequenzen, auf spezielle Möglichkeiten des Religionsunterrichts, muß ich an anderer Stelle geben⁷; sie hätten den vorgegebenen Rahmen gesprengt, wengleich damit die Operationalisierung der Praxisrelevanz theologischer Reflexion am Beispiel der *Gewalt in der Schule* für einen religionspädagogisch interessierten AdressatInnenkreis einen organischen Abschluß gefunden und sich einmal mehr auch hätte zeigen können, daß Theologie praktisch ist, daß sie gerade in die Problematik von Gewalt in der Schule eine zentrale Aussage zu machen hat und ihr die Religionspädagogik dabei helfen kann, sie im Interesse der gewaltgeschädigten Menschen zur Geltung zu bringen: der Versuch liefe auf die Skizzierung einer Religionspädagogik der Beziehung hinaus. Anders als es im folgenden geschieht (wo ich bei der zunächst erdrückenden Fülle gewaltförmigen Verhaltens ansetze), setzt dieser dort an, wo Zusammenleben gelingt: an positiven Beziehungserfahrungen, und reflektiert von dort so auf den göttlichen Urgrund zwischenmenschlichen Beziehungsverhaltens, daß sich daraus ein Beziehungshandeln ausbildet, das unter bewußter Hereinnahme der biblisch bezeugten »Ich-bin-da«-Macht in besonderer Weise ethisch qualifiziert ist.

Ein Beitrag, der wie der vorliegende von der Praxis ausgehend in die Praxis hineinsprechen möchte, muß Hinweise auf *weiterführende praxisrelevante Literatur* beinhalten. Das könnte im Anschluß an den Artikel bzw. einzelne Abschnitte geschehen. Ich wähle dafür die *Fußnoten*, die ich gleichzeitig als Raum für eine *Art Literaturüberblick* verwende.

1. Szenarische Vorüberlegungen: Gewalt in der Schule

Von allen Überlegungen und Vorschlägen zu einem Ausweg aus der weithin beklagten *Gewalt in der Schule* ist die Situation zu beleuchten und skizzenartig zu beschreiben. Zuerst stellt sich natürlich die Frage, an welchen Erscheinungen, anhand welcher Gewalttaten sich die Diskussion entzündet, wie sich Gewalt in der Schule vordergrundig äußert, zugleich aber auch, von wem und von was sie im einzelnen ausgeht (1.1). In einem nächsten Schritt ist sie auf mögliche Ursachen zurückzuführen und hinsichtlich ihrer Entstehungsbedingungen zu untersuchen (1.2), wobei Stichworte genügen müssen.

1.1 Das Problemfeld

Zunächst zeichne ich das Problemfeld nach, indem ich möglichst umfassend aufliste, in welchen Formen Gewalt in der Schule begegnet, anhand welcher Vorkommnisse über Gewalt in der Schule geklagt wird. Es soll dabei deutlich werden, wie breit das *Spektrum an Gewalt in der Schule* und wie vielfältig die einzelnen, verstreut dokumentierten Formen von Gewalt in der Schule sein können. Es soll damit geklärt werden, was der konkrete Ausgangspunkt allen weiteren Fragens ist. Damit entscheide ich mich gegen den ebenfalls denkbaren Versuch, an den Anfang meiner Überlegungen und Ausführungen eine *allgemeine Gewaltdefinition* zu stellen. Aus Erfahrung weiß ich, daß der Versuch endlos wäre. Wenn damit der Gewaltbegriff im weiteren zwar *vage* bleiben mag, bin ich mir dennoch sicher, mich im folgenden verständlich machen zu können. Freilich setze ich voraus, daß heute nicht mehr hinter das von *Galtung* vorgetragene *Gewaltverständnis*¹ zurückgegangen werden kann.

In der einschlägigen Literatur begegnet die Klage über Gewalt in der Schule in der Regel zunächst einmal unter Hinweis auf das unterschiedliche *Gewaltverhalten von Schülern und Schülerinnen*. Die gegenüber einzelnen unter ihnen erhobenen Vorwürfe lesen sich dann meistens so:

Schüler und Schulkinder beschädigen schulische Gebäude, verwüsten Teile des Schulgebäudes, beschmieren, beschriften, bemalen oder besprühen Wände, montieren Teile fester Einrichtungsgegenstände (z. B. im Sanitärbereich) ab, setzen Räume unter Wasser und Mülleimer in Brand, schlagen Fenster ein und treten Türen ein, beschädigen Unterrichtsmaterialien, demolieren Schulmobiliar oder vergreifen sich zerstörerisch am Eigentum ihrer MitschülerInnen, wie z. B. Schultaschen, Bücher, Arbeitsmaterialien, Fahrräder oder Fahrradkarten. Hier ist oft die Rede von Vandalismus². Sie kommen mit Baseballschlägern, Schlagringen, Butterflymessern, Stiletten, Reizgas, (Gas- und Schreckschuß-)Pistolen und ähnlichem bewaffnet in die Schule³, werfen auf andere Knallkörper, machen ihre MitschülerInnen aggressiv an (»bullying«⁴), bedrohen oder würgen sie, schlagen andere nieder oder treten sie zusammen (»einstiefeln«⁵), schießen andere sogar nieder, zerreißen ihren MitschülerInnen Kleidungsstücke oder rauben ihnen besondere Markenartikel (um sie entweder selbst zu tragen oder zu verkaufen). Sie belastigen LehrerInnen, überfallen sie und greifen sie tatlich an. Sie tyrannisieren andere, drangsalieren und hanseln sie, rempeln andere an, balgen sich, pöbeln, spucken und punkeln MitschülerInnen an, treten um sich, überschütten sich gegenseitig mit Verbalinjuren und werfen sich Obszönitäten an den Kopf⁶. Sie belastigen jüngere MitschülerInnen (vor allem Mädchen) sexuell (es gibt Vergewaltigungen), vergreifen sich zu mehreren an einzelnen und verprügeln sie, grenzen bestimmte SchülerInnen aus dem Gruppengeschehen bzw. der Klassengemeinschaft aus, terrorisieren einzelne psychisch, isolieren andere und machen sie damit erbarmungslos und nach allen Regeln der Kunst fertig. Sie schließen sich in kriminellen Banden⁷ und politischen (z. B. neonazistischen) Gangs zusammen, erpressen Schutzgelder, brandstiften, stehlen, konsumieren und dealen Drogen, verletzen Schulregeln, provozieren ständig, randalieren in der Klasse, auf den Gängen und auf dem Pausenhof und zetteln Streitereien an. Neben alledem – so werden Zusammenhänge gesehen – besuchen sie oft nur unregelmäßig den Unterricht (»schwänzen«), fallen als disziplinos, feige und frech auf, hindern durch Lärmen und motorsche Unruhe MitschülerInnen am konzentrierten Arbeiten, verweigern über weite Strecken die Mitarbeit, sind unaufmerksam⁸, zeigen Desinteresse am Lernstoff, gelten häufig als lern- bzw. leistungsschwach, als Schulverweigerer⁹ und Schulversager¹⁰, sind »Sitzenbleiber« und lassen die unterschiedlichsten Verhaltensauffälligkeiten¹¹ bzw. -störungen¹² (z. B. Hyperaktivität¹³) erkennen.

Gewalt in der Schule heißt auch Gewalt vor der Schule: auf den Schulwegen¹⁴, in den Schulbussen und Zügen, im Rahmen schulisch veranstalteter Exkursionen, Ausflügen und Fahrten, Klassenfesten und Schulabschlussfeiern, in

den Schulhorten und Internaten, nicht zuletzt in der unmittelbaren schulischen Nachbarschaft.

Wenn heute von Gewalt in der Schule die Rede ist, dann sind vor allem Extremformen des Gewaltverhaltens von Schülern und Schülerinnen im Blick, wie ich sie eingangs aufgelistet habe. Durch die Massivität der Aufzählung ist das Problemfeld sicher bereits überskizziert, in dermaßen konzentrierter und karrierter Ausprägung Gewalt nur selten anzutreffen. Dennoch fehlen in der Darstellung weitere wesentliche Erscheinungsformen innerschulischer Gewalt bzw. Hinweise auf ihre Existenz. So schließt Gewalt in der Schule auch selbstaggressives Verhalten mit ein: Schülerinnen und Schüler kapseln sich ab, ziehen sich zurück, emigrierten nach innen, suchen ohnmächtig Flucht in der Selbstisolation, fügen sich apathisch in den Betrieb ein und handeln auf diese Weise gewalttätig, wenden Gewalt gegen sich selbst an, tun sich selbst Gewalt an. Angstlich, innerlich gebrochen, müde, niedergedrückt fehlt ihnen jede Kraft zur Polemik, zu irgendwelchen aggressiven oder destruktiven Handlungen gegen andere Personen oder Einrichtungen der Schule. Immer brav, stets ruhig und still verlängern sie die in Familie, Schule und Gesellschaft gegen sie gerichtete Gewalt einmal mehr gegen sich selbst; richten sich in masochistischer »Prügelknaben«-Haltung ein. Im Zustand krankhafter Introvertiertheit, der Schizophrenie, insbesondere Katatonie bewegen Kinder keinen Muskel und verhalten sich »wie versteinert starr«, um ja nicht in eine »mörderische Gewalttätigkeit« auszubrechen, reagieren »versteckt aggressiv«²². Im äußersten Fall scheiden sie, in einem letzten Akt des Aufbegehrens, mit einem letzten Aufschrei, aus dem Leben.²³

... Ähnliches kann auch von Lehrerinnen und Lehrern befürchtet werden: von jenen, die von Anfang an in der Schule keinen Boden unter die Füße bekommen könnten

oder ihn alsbald verloren haben, die der Marginalisierung im Kollegium nichts entgegenzusetzen haben, die sich von SchülerInnen wie KollegInnen²⁴, vom gesamten Schulbetrieb untergebuttert erfahren, die sich frustriert und resigniert in die Isolation zurückziehen, oft nicht nur geistig abwesend sind, sondern auch tatsächlich fehlen, blau machen, krankfeiern, über allem wirklich krank werden²⁵, therapiebedürftig sind, die alles nur noch über sich ergehen lassen (müssen), die sich übersehen und übergangen wissen (ein Los, das viele oft schon im Praktikum oder Referendariat trifft) und sich wie die oben beschriebenen Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise (von Alkoholmißbrauch bis Suizid) selbst Gewalt antun. Andere agieren ihren Frust in ihrer Partnerschaft oder in der Familie oder an anderen Orten an den dann Schwächeren aus. Hier verlängert sich innerschulisch erlebte Gewalt wieder nach außen und in die Gesellschaft hinein. Gewalt in der Schule heißt oft auch Gewalt in der Familie, womit einmal mehr deutlich wird, daß die Probleme nicht isoliert voneinander angegangen werden können.

Gewalt in der Schule läßt natürlich auch einen Blick werfen auf peinlich genaues Regelverhalten in der Schulverwaltung, auf die (gewaltsame) Paragraphenreiterei, auf den Bürokratismus, Opportunismus und Konformismus, auf hierarchisches und autoritäres Kontrollverhalten von Schulleitungen, auf Radfahrerverhalten und Dominanzgebaren von Kollegen und Kolleginnen, auf administrative und pädagogische Unflexibilität, auf die durch keine Entwicklungen irrtüchlichen konservativen Kräfte unter dem Lehrpersonal und die damit einhergehenden Folgen für das gesamte Schulleben.

In der Beschreibung von *Gewalt in der Schule* bleiben meistens die Eltern völlig außen vor, die ja nur »das Beste« für ihre Kinder wollen und den gesellschaftlichen Leistungsdruck an die Lehrerinnen und Lehrer weiterge-

ben, Eltern, die von den LehrerInnen erwarten, daß sie einen rein beruflich verwertbaren Unterricht erteilen und ihren Kindern, darwinistischer Lebensphilosophie gemäß, sowohl Gehorsam als auch Ellenbogentechnik beibringen. Wie sehr sie gerade dadurch Gewalt sowohl gegen ihre eigenen Kinder, als auch gegen die LehrerInnen ihrer Kinder ausüben, dürfte ihnen nur selten bewußt sein. Sie sind darin oft ebenso Opfer wie Täter. Opfer, weil sie häufig ihre eigene schulische Vergangenheit nur unvollständig bewältigt haben, schon an sie von ihren Eltern ergangene überhöhte Ansprüche und Erwartungen nicht nachträglich kritisch sehen und bewerten können, dasselbe Anspruchsverhalten ihren Kindern gegenüber wiederholen und dafür sorgen, daß die bissige Atmosphäre gesellschaftlichen Konkurrerens über die Förderung des Leistungsdrucks in die Schule und über Konflikte um Hausaufgaben und Vorbereitungen auf Klassenarbeiten bzw. Klausuren bis in die eigene Familie hinein subtil verlängert wird.

Gewalt in der Schule kann von vielen Seiten ausgehen, nicht zuletzt auch durch restriktive und schikanöse Vorgaben von Sekretarinnen, dem Hausmeister²⁶ und dem Reinigungspersonal, durch die Heraufführung einer Atmosphäre durch das nicht-lehrende Personal, unter der häufig SchülerInnen- und LehrerInnenschaft wie Schulleitung gleichermaßen zu leiden haben.

Gewalt in der Schule assoziiert in der Regel zunächst einmal *Gewaltverhalten*. *Gewalt in der Schule* beinhaltet aber auch *Gewaltverhältnisse* und damit ein breites Spektrum strukturell gegebener Gewalt: angefangen bei schularchitektonischen Gegebenheiten, über unreflektierte Schultraditionen, pädagogische, bildungsideologische, schulpolitische und gesetzliche Vorgaben, bis hin zu innerschulischen Hierarchien und damit einer Organisationsform, die nach wie vor orientiert ist am Beamtenstaat und seiner

spezifischen Art von Administration (LehrerInnen als »UnterrichtsbeamtInnen«). Die darin gegebenen Zwänge, die darin enthaltene Gewalt nicht zu sehen und aus der Diskussion über Gewalt in der Schule auszublenden, stattdessen aber das Problem auf das Verhalten einzelner Schuler und Schulerinnen zu verengen, die Suche nach einer Lösung und die Verantwortung für eine Lösung dergestalt zu individualisieren, ginge nicht nur an der Komplexität der Problemstellung vorbei, sie bliebe insgesamt auch fruchtlos. *Gewalt in der Schule* meint gleichermaßen *Gewaltverhältnisse* wie *Gewaltverhalten*, wobei die Reihenfolge, hier wie im Titel meines Beitrages, nicht zufällig ist (über *Gewaltverhältnisse* im Zusammenhang mit *Gewalt in der Schule* mehr unter 1.2.2, 3.3 und 3.4)

Die Frage, ob Gewalt in der Schule tatsächlich in den letzten Jahren (im Hinblick auf Intensität wie Extensität) zugenommen hat, läßt sich nur schwer beantworten.²⁷ Aus verschiedenen Gründen fehlt es an Langzeitstudien und differenzierenden Untersuchungen. Nach K. Hurrelmann »gibt es keine wissenschaftlich abgesicherten Belege dafür, daß wir es tatsächlich auf breiter Front mit einer Zunahme von aggressiven und gewaltförmigen Handlungen in der Schule zu tun haben«.²⁸ Vor allem warnt Hurrelmann vor einer Dramatisierung des Themas *Gewalt in der Schule* aufgrund falscher Interpretation amtlicher Polizei- und Versicherungsstatistiken.²⁹ Allerdings erscheint es auch ihm als »wahrscheinlich, daß der – insgesamt sehr kleine – Anteil von besonders starken und heftigen Aggressions- und Gewalt-handlungen überdurchschnittlich stark zugenommen« habe. Was sich jedenfalls unbestreitbar mehr, das sind die Klagen der Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie die der ErzieherInnen in Kindergärten und Kindertagesstätten sowie Schulhorten.

Immer wieder betonen auch LehrerInnen wie SchulerInnen, daß ihrer Beobachtung nach das Verhalten gewalttätiger SchulerInnen brutaler geworden ist, daß schon die jüngsten aus nichtigen Anlässen, ja sogar völlig grundlos und brutal auf andere einschlagen, daß sie es oft unvermittelt tun, daß sie, abgestumpft durch Fernsehgewalt, angefangen bei den Comics, eine geringe Hemmschwelle haben und es ihnen an einem erschütterlichen Unrechtsbewußtsein, an Schuldgefühlen mangelt, eine Gewissensinstanz also offenbar fehle. Nicht ausgeschlossen werden kann, daß Gewalt in der Schule auch deshalb ein Themenrenner geworden ist, weil gesellschaftliche Gewaltwahrnehmung sensibler, feiner, ausgeprägter geworden ist.³⁰ Damit bewegt

sich die Thematisierung zwischen einer möglichen Dramatisierung und Panikmache einerseits und der sicher ebenfalls hier und dort versuchten Beschwichtigung und Verharmlosung andererseits. Differenzierende Untersuchungen werden in unserer Frage mit großer Wahrscheinlichkeit Unterschiede zwischen dem Gewaltverhalten von SchülerInnen in der Stadt und auf dem Land, in verschiedenen Schultypen (bes. in Sonder-/Haupt-/Berufsschulen³¹)³² und zwischen Jungen und Mädchen³³ sowie SchülerInnen verschiedenen Alters³⁴ nachweisen können. ³⁵ Zu unterscheiden wäre auch zwischen Gewalt, die von Einzelnen ausgeht, und Gewalt, die aus der Gruppe heraus verübt wird, ob regelmäßig oder nur gelegentlich, gegen einzelne oder mehrere usw.

Daß inner-schulisches Gewaltverhalten nicht mehr ignoriert, nicht mehr unter den Tisch gekehrt, sondern zunehmend offen diskutiert wird, kann seine Gründe sowohl in geandertem bzw. zugenommenem Gewaltverhalten als auch in einer veränderten Gewaltwahrnehmung haben. Fatal wäre es, wenn in den Diskussionen das Gewaltproblem isoliert von gesamtschulischen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Bedingungen anzugehen versucht wurde. Ebensoviele wurde es einer Lagebeurteilung und Problemlösungssuche nutzen, wenn, infolge einer Fehleinschätzung, zwar ärgerliche, aber dennoch alltägliche Vorgänge situativ umstärkt wurden zu außergewöhnlichen – so noch nie dagewesenen Erscheinungen – wenn also pennalerhaftes Verhalten, aus Übermut manchmal auch schlechtem Witz hervorgehende Streiche, eine natürliche Ausgelassenheit von SchülerInnen und Schülern, Gezänk, Raufereien und gelegentlich auch Schlägereien nicht einfach als entwicklungsbedingte, phasenangemessene – freilich nicht immer »glücklich« verlaufende und endende – Versuche der Auseinandersetzung mit der Umwelt, der Weltaneignung gesehen wurden, was nicht heißen soll, daß sie nicht als solche (aber eben als solche!) problematisiert werden könnten.

Ein Klassenkamerad aus der Volksschule, der im 8. Schuljahr den Geräteschuppen unserer Schule »abfackelte«, hat später den Beruf des Feuerwehrmanns ergriffen. Ich selbst habe einmal einem Mitschüler einen zusammenschiebbaren und auf Knopfdruck aufspringenden Totschläger abgekauft und über Wochen in meinem Schulranzen mitgeführt und mich darüber gefreut, eine verbotene Waffe zu besitzen. Einmal mußte ich längere Zeit einen weiten Umweg zur Schule gehen, weil mich sonst immer ein Zimmermannslehrling eines Sägewerks (sicher nicht einmal boswillig) gefoppt hatte. Dem einen Kopf größeren Raufbold und späteren Feuerwehrmann bin ich auf dem gemeinsamen Schulweg sehr oft Objekt seiner Aggressionen gewesen. In der Schule, in den Pausen stellten sich die Kinder häufig gegenseitig ein Bein, warfen einander um. Und in den Tanzlokalen gab es am Wochenende unter den Jugendlichen so gut wie immer Schlägereien. Ich wüßte noch vieles mehr über das Gewaltverhalten

von Kindern und Jugendlichen aus dem katholisch-dorflichen Milieu meiner Heimat und aus der Zeit der 50er/60er Jahre. So ganz anders, gewaltfreier, ging es m. W. auch früher nicht zu. Für die Zeit der 20er Jahre belegt ein Ausschnitt aus der »Haschenschule« von F. Koch-Gotha und A. Sixtus³⁶

*Hasenmaz, der Bosewicht,
konnte heut sein Verschen nicht,
hat gepiffen und geschwätzt,
Hasenleschens Rock zerfetzt,
eine neue Bank zerkracht
und dabei noch laut gelacht.
In die Ecke muß er nun.
Ei, da kann er Buße tun!*

Unterrichtsstörungen und vandalistisches³⁶ Verhalten und demnach nicht erst Phänomene dieser Tage. Um keine Fehlschlüsse zu ziehen, ist es wichtig, das zu sehen. Störungen und Gewalt sind wahrscheinlich nie von der Institution Schule abzukoppeln, sie sind mit ihrer Existenz, mit der spezifischen Art der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten usw. in unserer Kultur gegeben, in anderen Kulturen, wo Techniken und Weltaneignung und Weltgestaltung auf anderen Wegen vermittelt werden, so sicher nicht bekannt. ³⁷ Unter Disziplingesichtspunkten wird schon seit Jahrzehnten je neu betont, daß es »gerade in unserer heutigen Zeit«³⁸ die SchülerInnen an Disziplin missen lassen. Was wir »heute« an Zunahme von Gewalttätigkeit in der Schule »beobachten können«, so heißt es in einem Beitrag aus dem Jahr 1976, »das hat es noch nicht gegeben«³⁹.

In den Diskussionen über Jugend und Gewalt, Gewalt gegen AusländerInnen, Gewalt an den Schulen wird zunehmend auf das Phänomen aufmerksam gemacht, daß Menschen einer Gewalttät offen-sichtlich gerne und tatenlos zuschauen, daß es ihnen Spaß bereitet zu sehen, wie Menschen andere brutal zurichten, und sie alles tun, um die Situation (z. B. durch Pfeifen, Schreien, Aufrufen und Beifallklatschen) auch noch anzuhetzen. Man ist an Zeremonien althergebrachter Opferhandlungen, an die brutalen Vorgänge in den römischen Arenen, an das ZuschauerInnenverhalten bei Hexenverbrennungen und öffentlichen Hinrichtungen erinnert. an die in allen Zeiten und Kulturen zu beobachtende Darbringung sündenbockgleicher Menschenopfer.⁴⁰ Geht, wie René Girard das Ergebnis seiner Studien der Opfermythen zusammenfaßt,⁴¹ vom dargebrachten Opfer, vom zerschundenen, zerschlagenen Menschen (ersatzweise auch Tier) ein subtiler Fraternalisierungsprozeß aus, vereinigen sich die Umstehenden, die ZuschauerInnen über dem Opfer – solange, bis ein neues Opfer fällig ist, um das Zusammenleben vor dem Zusammenbruch, vor dem chaotischen Auseinanderdriften zu bewahren? Brauchen auch die Menschen unserer Zeit, brauchen auch wir das Opfer als geheimnisvolles Band gesellschaftlichen Zusammenlebens, als heili-

ges Bundeszentrum? Mitbürger und Mitbürgerinnen haben sich – wie die Rote der Verfolger um die Opferpriester – um die Angreifer auf ein Heim von Asylsuchenden geschart, haben den jugendlichen Opferpriestern Beifall gezollt und sie dadurch in ihrem Gewalthandeln bestärkt. Über dem Opfer vereint sich der Mob Jugendliche bekennen heute offen, daß ihnen das Zuschauen von Gewalt Spaß macht

Gewalt an Schulen: Spaß für Zuschauer?

von Miriam Lorenz und Annelie Feil, Klasse 8.1a der Gesamtschule Ederberggrund

Meinern. Über die Thema „Gewalt an Schulen“ wird in der Zeitung oft berichtet und diskutiert. Einige Schüler macht es sogar Spaß, wenn sie sehen, daß andere geschlagen und verspottet werden – aber nur solange sie selbst nicht betroffen sind.

Wir haben an der Gesamtschule Ederberggrund eine Umfrage gemacht und die Schüler gefragt, was sie von Gewalt an Schulen halten.

Maximil. Ich finde Gewalt an Schulen total schlimm, ich habe selbst Gewalt an der Schule erlebt.

Stefan. Solange es nur um „Spaß“ ist, finde ich es in Ordnung. Aber wenn es ernst wird, finde ich es nicht gut.

Isabella. Es ist langweilig. Es macht die Person interessanter.

Patrick. Es ist mir egal, wenn sich welche schlagen. Ich habe mit zugehört, als sich zwei geschlagen haben, es muß wichtig sein.

Dennis. Ich finde es nicht schlecht, wenn sich zwei schlagen. Ich habe auch schon mit zugehört.

Es gibt vielleicht weniger Gewalt an Schulen, wenn es nicht so viele Zuschauer gibt, und vor allem, wenn die Zuschauer nicht so viel Spaß an Gewalt haben.

aus Oberhessische Presse vom 07. 04. 1995

Aus sicherem Abstand Gewalthandlungen betreiben, anders als die Claqueure in *unbezahlt* (!) zeremonieller Mitarbeit⁴⁴ den Tätern auch noch Beifall klatschen und dabei eine voyeuristische Befriedigung empfinden (vgl. das neue Genre des Reality-TV)⁴⁵ – das Phänomen scheint eher alt, weit hergebracht, als überraschend neu zu sein

1.2 Erklärungsansätze

»Sie sind wie die Bullen«, meinte ein Hauptschüler zu einer Lehrerin, die Einsicht in die Hausaufgabenhefte nehmen wollte, »die sagen immer: Paß raus, und sie sagen immer: Heft raus.«⁴⁴ Das hier von Schulerseite kritisierte Verhalten einer Lehrerin, die zu demjenigen gezahlt werden darf, die sich um einen alternativen gewaltfreien Umgangsstil bemühen, ist dermaßen selbstverständlich und alltäglich, daß die darin enthaltene subtile *Gewalt* erst bei näherem Hinsehen – der Schüler hat es mit seiner

aufdeckenden Äußerung und die Lehrerin mir ihrer entdeckenden Hörbereitschaft ermöglicht – offensichtlich wird. SchülerInnen aufzurufen, ihnen über die Schultern zu sehen usw. gehört zu den Selbstverständlichkeiten des Schulalltags. Doch wie selbstverständlich ist das Verhalten wirklich? Erwachsene würden als Schülern oder Schuler ein Großteil des alltäglichen von den LehrerInnen praktizierten Umgangs auf keinen Fall akzeptieren. SchülerInnen tun dies in der Regel, weil sie es müssen, viele möglicherweise mit unbewußtem und verstecktem Groll, einige mit offen zutage tretendem Widerwillen.

Hier drängt sich der Begriff *Gegengewalt* auf: Kann nicht im gewalttätigen Verhalten von SchülerInnen bisweilen auch Aufbegehren, Widerstand, Protest, Auflehnung und Opposition gegen bereits *vorher* an ihnen verübte Gewalt zum Ausdruck kommen? Ist das, was sie tun, nicht die niveaugleiche gewaltsame Antwort auf die vielfachen Ausprägungen vorausgehender, gegen sie gerichteter – wenngleich so sicher meistens unbewußt ausgeübter – Gewalt, eine Art Notwehr im Schulalltag⁴⁵, eine fast verzweifelte Behauptung von Subjektivität⁴⁶?

Die meisten Autorinnen und Autoren, die sich mit Gewalt in der Schule beschäftigen, sind sich darin einig, daß Kinder und Jugendliche durch Gewaltverhalten oft nur versuchen, auf ihre besondere Situation aufmerksam zu machen – auf Vernachlässigung durch Eltern und ErzieherInnen, auf Nichtbeachtung in Elterhaus und Schule, auf ein objektiv gegebenes oder auch nur subjektiv empfundenes Randdasein in der Gesellschaft, auf tiefstehende Interaktionsprobleme. Hiernach wäre Gewaltverhalten zu deuten als Hilfeschrei, aggressives Konfliktverhalten als ein Signal, als zu entscheidende Herausforderung, auf die betreffenden Kinder und Jugendlichen verstärkt einzugehen, ihnen Beachtung, Zuwendung und Anerkennung zu schenken. Deshalb liegt auch die Vermutung

nahe, daß viele Kinder die von ihnen ausgehende Gewalt *eigentlich* gar nicht wollen und, wie J. Walker meint⁴⁷, selbst unter der aggressiven Atmosphäre in der Schule leiden.

Die oben beschriebene Szenerie von Gewalt in der Schule heiße sich leicht weiterzeichnen, ohne daß damit allerdings auch schon die Frage nach den strukturellen und individuellen Ursachen der so skizzierten Seite schulischer Realität beantwortet wäre. Sicher könnte man auch die Frage nach den Ursachen im Hinblick darauf stellen, welche innerschulisch zu verantworten sind und welche außerhalb der Schule zu suchen sind. Im folgenden soll zwischen individuellen und strukturellen Einflüssen unterschieden und damit gezeigt werden, daß nur multifaktorielle Ansätze, im Gegensatz zu monokausalen Erklärungsversuchen, der Komplexität des Problems gerecht zu werden versprechen.

Auch hier scheint mir zunächst eine möglichst umfassende Sammlung von in Praxis und Literatur immer wieder bedachten Einflußfaktoren sinnvoll zu sein. Wird dann doch einmal mehr die Problembreite deutlich und zeichnen sich gleichzeitig bereits erste Auswege ab

1.2.1 Individuelle Einflüsse

Wenn von Gewalt in der Schule die Rede ist und dabei mit Blick auf vor allem einzelne Schülerinnen und Schüler nach möglichen Ursachen gefragt wird, dann sind es in der Regel und vor allem individuelle Einflüsse⁴⁸, auf die in der von mir durchgesehenen Literatur verwiesen wird:

eine besondere Charakterstruktur oder Veranlagung des Schülers oder der Schülerin, Mangel an Selbstbewußtsein⁴⁹, -wertgefühl, -achtung⁵⁰, -vertrauen und ein dementsprechend negatives Selbstkonzept, eingeschränktes Konflikt- und Sozialverhalten, eine defizitäre Kommunikationskompetenz, mangelnde Frustrationstoleranz (gepaart mit der Unfähigkeit, Frustrationen über andere Kanäle als

die der Aggressivität abzubauen), eine Behinderung (ein körperliches, geistiges oder seelisches Handicap), eine Neurose⁵¹, eine Lernschwäche, eine Lernbehinderung⁵², die Last der Ausgrenzung durch ein ungewöhnliches, besonderes Aussehen, absonderliches Verhalten, abstoßende Angewohnheiten, mißfallendes Auftreten, persönliche Status- und Imageprobleme, alterstypische Entwicklungsstörungen (vgl. pubertäres Verhalten)⁵³, Erfolgserfahrungen nach aggressivem Verhalten⁵⁴, biographisch bedingte Autoritätskonflikte, körperliche oder psychische Mißhandlung, sexueller Mißbrauch, Vernachlässigung und Ausbeutung durch Eltern⁵⁵, Verwahrlosung, frühkindliche Deprivationserfahrungen, intrafamiliäre Spannungen, Trennung und Scheidung der Eltern, wechselnde Eltern, suchtabhängige (z. B. alkoholkrank) Eltern, schulische Unter- oder Überforderung, unerfüllbare Leistungserwartungen der Eltern, Stigmatisierung und standige Herabsetzung durch Erwachsene, eine besonders drückende wirtschaftliche Situation (etwa durch Arbeitslosigkeit in der Familie, Sozialhilfeempfang), ein (gewaltorientierter) Umgangs- und Erziehungsstil der Eltern, Ermutigungen durch erwachsene Bezugspersonen (Eltern, ErzieherInnen) zur Durchsetzung mit Gewalt (Gebrauch der Ellenbogen), bestimmte, jungentypische Rollenerwartungen (Harte, Gewaltbereitschaft, Konkurrenzverhalten, Unnachgiebigkeit), das spezielle Wohnmilieu (z. B. Wohnen in Wohngetto, sozialen Brennpunkten, in beengten Wohnverhältnissen), Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht⁵⁶, soziale Isolation, Einflüsse von Freundinnen oder Freunden (evtl. Zugehörigkeit zu einer delinquenten Clique)⁵⁷, eingegrenzte Freizeitangebote und, damit zusammenhängend, ein bestimmtes Medienverhalten (vgl. Konsum von Horror- und Gewaltvideos) oder einfach Langeweile, Spiellust, Spaß an Zerstörung, Rache und Imponierverhalten, Angst⁵⁸, Liebeskummer, unbewältigte Trauer, unerfüllte Glückswünsche, Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung⁵⁹, Wut, Streß. In einzelnen Fällen wird destruktives Verhalten auch auf »grenzerfahrende Sensationssuchen«, auf das Bedürfnis, sich einfach wieder selbst fühlen zu können⁶⁰, oder aber auch, sich beweisen zu müssen, zurückgeführt und Gewaltbereitschaft als ein Verbindung schaffendes Lebensgefühl erklärt.⁶¹

Wenn nach individuellen Gründen für (tendenziell) aggressives⁶² Verhalten von Schülerinnen und Schülern gefragt wird, muß natürlich auch der Blick auf die mit ihnen betrauten Lehrerinnen und Lehrer gerichtet werden, auf Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihrerseits Einfluß nehmen können auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern, die es vielleicht erst ermöglichen, unter Umständen verursachen, manchmal sogar provozieren;

Hierzu finde ich in der Literatur u. a. Hinweise:

Auf die Persönlichkeit der Lehrern bzw. des Lehrers, ihre Einsatzbereitschaft⁵⁵, ihr je unterschiedliches Sich-Einlassen auf die Schülerinnen und Schüler, aggressives Verhalten in der Klasse⁵⁴, auf häufige Abwesenheit, auf Launenhaftigkeit, auf (vielfach verschleierte) fachwissenschaftliche und fachdidaktische Defizite/Überforderungen, eine unzureichende Unterrichtsplanung und -vorbereitung, ein chaotisches, phasenunangemessenes, didaktisch unfundiertes und methodisch diffuses Unterrichtsarrangement, unpunktliches Erscheinen zum Unterricht, Überziehen der Unterrichtszeit, hektisches und nervoses Auftreten, Pedanterie, undurchsichtige Zensurenvergabe, Revancheverhalten in der Notengebung, ungleiche Behandlung einzelner SchülerInnen (Bevorzugung, Benachteiligung), mangelnde Lehr-/Lernzieltransparenz, autoritäre Themenvorgabe, auf Berufs-/Schulmüdigkeit (»burn out«)⁵⁶ und resignativen »Dienst nach Vorschrift«, auf die Mentalität einer »Beamtenseele«, auf die späte Erkenntnis einer falschen Berufung, auf Kritikempfindlichkeit, mangelnde Toleranz- und Frustrationsspanne, Überbewertung von Attacken der SchülerInnen sowie fehlenden Humor, auf geringschätzende, sarkastische Äußerungen gegenüber SchülerInnen, auf Konfliktunfähigkeit, emotionale Überempfindlichkeit und geringe psychische Belastbarkeit, auf pädagogische und psychologische Ungeschicklichkeiten, auf persönliche Problemlagen, auf unerledigte biographische »Post«, Streß⁵⁶ und eine tiefsetzende mentale Schulfremde. Nicht zu vergessen ist auch der Einfluß auf einzelne SchülerInnen, ganze Klassen und Schulen durch die subtile, dennoch nicht zu verbergende gewaltsame Art und Weise, wie in vielen LehrerInnenkollegien Konflikte ausgetragen werden, gestritten wird, durch das gesamte soziale Betriebsklima⁵⁷ einer Schule.

1.2.2 Strukturelle Einflüsse

Die analytische Erörterung unseres Problemfeldes *Gewalt in der Schule* führt zwangsläufig auch zur Einbeziehung struktureller Einflüsse.⁵⁸ Sie sind im Einzelfall vielleicht sogar die entscheidenden: werden doch bestimmte Probleme erst durch strukturelle Vorgegebenheiten heraufgeführt und konnten unter bestimmten günstigen Rahmenverhältnissen verschiedene individuell gegebene Faktoren durchaus so aufgefangen werden, daß es nicht zu dem bekannten Gewaltverhalten in der Schule kommen müßte.⁵⁹

Um nur einige der am häufigsten genannten aufzuführen:

Vorneweg die Klassen- und Schulgröße und damit die oft gegebene Anonymität der Schülerinnen und Schüler, die Schule als Massenbetrieb (Mammutschule) und Art Lernfabrik, eine unübersichtliche Schulorganisation, mangelhafte Einrichtungen und dürftige Ausstattungen mit gutem Lehr-/Lernmaterial, unvorteilhafte Räumlichkeiten (vgl. dagegen Forderungen zur sog. »Freien Arbeit«)⁶⁰, Fehlen fester Klassenräume (Wanderklassen), allgemeiner Zustand der Schule⁶¹, ungünstige bauliche Gegebenheiten (»Behälterarchitektur«), gewalthaltiges Schul- und Klassenklima⁶² (vgl. Pausenhofgestaltung, Beschaffenheit der Flure und Gänge usw.), schlechte personelle Ausstattung, überwiegend »vaterlose« Erziehung-/Beziehungssituation im Elementar- und Grundschulbereich⁶³, kulturpolitische Vorgaben, veraltete Curricula, lebensferne Unterrichtsstoffe, überholte, der Lebenssituation der SchülerInnen nicht gerecht werdende Lehrpläne, realitätsferne Richtlinien, engmaschige Regelsysteme, schulfremde Schulbehörden, gesellschaftlich vorgegebener Leistungsdruck, undurchschaubare Kriterien der Leistungsmessung, Selektionsdruck und Angst vor beruflicher Ausdifferenzierung, rigide Stundeneinteilung, häufiger LehrerInnenwechsel, fraktionierte Kollegien⁶⁴, ständiger Stundenausfall, Minimierung musischer Angebote, konträrkonstruktive Sozialformen, Diskriminierungen nach Rasse, Geschlecht, Nation und Religion, allgemeine Ausbildungsmangel bei den PädagogInnen, in ihren Partizipationsmöglichkeiten eingeschränkte SchülerInnenmitverwaltung, weitgehender Ausschluß der SchülerInnen von den schulinternen Entscheidungsprozessen, derweiteren wäre zu nennen ein gesamtgesellschaftliches Gewaltklima (jugendliches Gewaltverhalten als Spiegelbild der Gesellschaft), die Wirkung von Medien⁶⁵, defizitäre Lebensbedingungen in einem bestimmten Wohnumfeld, beengte Wohnverhältnisse⁶⁶, Ausgrenzungs- und Atomisierungserfahrungen⁶⁷ und »no future«-Angste, Perspektivlosigkeit (bezogen etwa auf eine berufliche, ökologische oder politische Situation) bei Kindern und Jugendlichen⁶⁸, das Gefühl, nirgends dazuzugehören⁶⁹. Zunehmende Gewalt wird von vielen auch in Zusammenhang gebracht mit einem allgemeinen Werteverlust⁶⁶, mit Verunsicherungen infolge einer zunehmenden Relativierung von Werten und Normen⁶¹ auch und gerade im schulischen Bereich⁶⁴.

Viel zu selten wird die Möglichkeit bedacht, daß sich Kinder und Jugendliche in blinder Zerstörungswut einfach nur für das Rächen, was ihnen ihre Familie, ihre aller-nächste Umwelt, die Gesellschaft an Zuwendung versagt

hat, was ihnen an verbindlicher Nähe, an emotionaler Wärme, an Beziehung von früher Kindheit an vorenthalten wurde. Aus allem, was die Erforschung frühkindlicher Mutter- und Vaterdeprivation an Spätfolgen nennt,⁸⁵ läßt sich folgern, daß sich die Heranwachsenden aus tiefer Enttäuschung über die »Abwesenheit« verbindlicher Bezugspersonen (vgl. vaterlose, mutterlose Gesellschaft), über das Fehlen geschuldeter Geborgenheit an der von den Erwachsenen geschaffenen und bereitgestellten Ersatzwelt, an ihren glitzernden Gebäuden, ihren hohlen Konsumgegenständen, nicht zuletzt ihren pädagogischen Einrichtungen vergreifen. Das Aufwachsen ohne Mutter und Vater (doppelte Berufstätigkeit, Notwendigkeit des Broterwerbs im Falle alleinerziehender Eltern, konsumorientierte Hinstellung des Kindes ...) ist heute und in unserer Gesellschaft nicht mehr nur ein individuell erfahrenes Schicksal, es ist ein breites gesellschaftliches Phänomen, ein strukturelles Prajudiz.

1.3 Etkettierungen und Überlagerungen verwandter Problemfelder

Das mit *Gewalt in der Schule* gekennzeichnete Problemfeld weist verschiedene Überlappungsflächen mit verwandten Problemfeldern auf, ist mit diesen auf die eine oder andere Weise, je unterschiedlich akzentuiert, angesprochen, thematisch berührt, in der Literatur also auch unter anderen Begriffen (mit)behandelt, zu suchen, und zu finden so beispielsweise dort, wo vom »Konfliktfeld Schule«⁸⁴, von »Aggressivem Konfliktverhalten«, von »Schulvandalismus«, an anderer Stelle von »Disziplinschwierigkeiten« oder »Verhaltensstörungen«, »Verhaltensabweichungen«⁸⁵ und »Schülerfehlverhalten« die Rede ist. Während »Gewalt in der Schule« ein Teilbereich

des »Konfliktfeldes Schule« ist, beschreibt »Schulvandalismus« nur einen Ausschnitt aus dem breiten Spektrum der »Gewalt in der Schule«, muß sich »aggressives Konfliktverhalten« nicht immer in Gewalt äußern. Während Begriffe wie »Schülerfehlverhalten«, »Verhaltensstörungen«, »Unterrichtsstörung«⁸⁶ das Augenmerk auf die SchülerInnen lenken und auftretende Probleme in erster Linie diesen anlasten, verweist der Begriff »Disziplinschwierigkeiten«⁸⁷ zunächst auf den Lehrer bzw. die Lehrern, »denn Disziplinschwierigkeiten ›hat‹ der Lehrer«, der mit seinen »Pappenheimern nicht fertig« wird⁸⁸. Wie und wo also das Problem der *Gewalt in der Schule* thematisiert, unter welchen Begriffen es in die Diskussion gebracht wird, läßt bereits auch etwas vom Standpunkt der BetrachterInnen deutlich werden. Ein Schaubild (vgl. Abb. 1) soll die Vernetzung der verschiedenen, zum Teil sich überlagernden Problemfelder andeuten.⁸⁹

Eigens hinzuweisen ist hier auf eine Lektüre⁹⁰, in der umfassend die wichtigsten Konfliktfelder der Schule beleuchtet werden: Konflikttoleranz, Provokationen und Regelüberschreitungen, Absprachen zwischen den SchülerInnen, Angriffe auf die LehrerInnen, allgemeine Disziplinlosigkeit, aggressives Verhalten zwischen SchülerInnen, Pause und Schulhof, SchülerInnen aus Gastarbeiterfamilien, Schwierigkeiten bei der Kleingruppenarbeit, Leistungsmessung, Hausaufgabenproblematik, Lernschwierigkeiten, Schulerangste, Schulmudigkeit, Sexualität, Drogen - Nikotin - Alkohol, fremdes Eigentum, Sachbeschädigungen, Wandertage und Landschulheimaufenthalt, Praktikum und Referendariat, Schwierigkeiten mit KollegInnen bzw. der Schulleitung, Schwierigkeiten mit der Schulaufsicht, Schwierigkeiten mit den Eltern. G. E. Becker führt in die einzelnen Konfliktfelder ein, analysiert das Grundproblem an konkreten Fallbeispielen und stellt zur Übung die unterschiedlichsten Handlungsmöglichkeiten zur Diskussion - ein sehr empfehlenswertes Übungsbuch.⁹¹

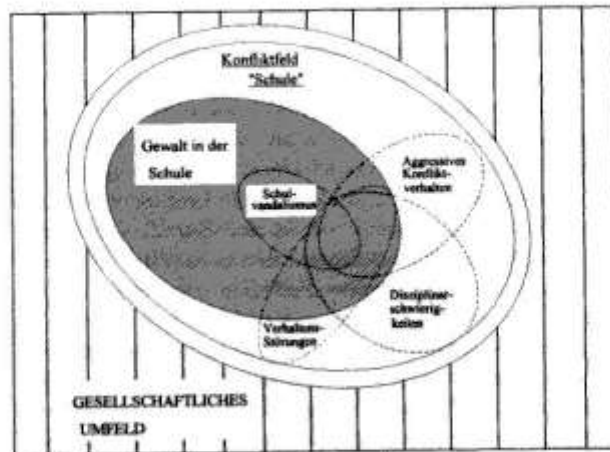


Abb. 1: Skizze zur Überlappung verschiedener Problemfelder

2. Sozio-theologische Impulse

Wie sich der »panoptische« Staat in der Architektur seiner Institutionen widerspiegelt,⁹² wie sich die allgemeinen gesellschaftlichen Verhältnisse in den besonderen ihrer Institutionen wiederfinden lassen, so verweisen umgekehrt die für mikrokosmische Räume ausmachbaren aktuellen Verkehrsformen auf die zeitgleich den gesellschaftlichen Makrokosmos bestimmenden. Deshalb ist auch davon auszugehen, daß sich in dem, was als *Gewalt in der Schule* zunehmend⁹³ thematisiert wird, nur brennpunktartig abbildet, was an Gewaltverhalten und Gewaltverhältnissen großflächig im großen gesellschaftlichen Kontext der Schule auszumachen ist.⁹⁴ Das wiederum zieht als Konsequenz nach sich, daß nur in dem Maße Gewalt in der

Schule reduziert werden kann, in dem sie auch gesamtgesellschaftlich reduziert wird. Da dies aber nicht ohne das Zutun Einzelner geschehen kann, sind im weiten gesellschaftlichen Handlungsfeld auch die in den Schulen Lernenden und Lehrenden aufgefordert, die Muster gewaltvollen Konfliktlösungsverhaltens kritisch zu hinterfragen und durch gewaltfreie Lösungsstrategien zu ersetzen. Die Schulen werden dieser Erwartung nicht nachkommen können, wenn sich die übrige Gesellschaft aus der geforderten Veränderung heraushalten wird. Wer für die Schule Gewaltfreiheit fordert, aber im gesellschaftlichen *mainstream* im großen und ganzen alles beim alten belassen möchte, der überfordert die Schule. Wer über ein gewaltfrei gestaltetes Schulleben nachdenken möchte, der muß aber auch über Möglichkeiten der gewaltfreien Weltgestaltung und ihre anthropologischen und soziologischen Voraussetzungen generell nachdenken.

Weil das spezielle Problem dem generellen zunnerst verwandt ist, weil das Verhältnis von Gewalt und Gewaltfreiheit über alle Gesellschaftsformen und Zeiten hinweg Menschen in Spannung versetzt und zur Auseinandersetzung damit gebracht hat, dürfte es auch im Blick auf das enge Problemfeld der Gewalt in der Schule sinnvoll sein, nach umfassenden tradierten Alternativkonzepten Ausschau zu halten. Ich will dies am Beispiel biblisch überlieferter Gewaltkritik tun und dabei einige »essentials« herausarbeiten, von denen ich annehme, daß sie für die Schule genauso wie für die übrige Gesellschaft eine Herausforderung darstellen und einen Ausweg beschreiben. Mein zentraler Anknüpfungspunkt ist dabei das Verhalten Jesu, in dem sich brennpunktartig die biblische Tradition der Gewaltkritik in allen nur denkbaren Einzelfacetten verdichtet.⁹⁵ Ich werde in diesem Zusammenhang zunächst nach dem (strategischen) Ziel Jesu fragen (2.1), sodann nach der Art seines Umganges mit den Menschen

(2.2) und schließlich nach den Wurzeln seines Handelns (2.3).

2.1. Entwicklung wagen

Jesu Weltgestaltungsversuch ist zentral bestimmt durch das tätige Gespanntsein auf *JHWHs malkut*⁹⁶, den Schalom einer Daseinsfülle, dem sich allen Beschreibungsversuchen widersetzenden *Reich Gottes*. Jesu Handeln ist auf die Realisierung der unvorstellbaren Lebensmöglichkeiten gerichtet, auf das, was durch keine auch noch so umfassenden utopischen Vorstellungen antzipiert werden kann und sich jeder Definition entzieht. Jesus spannt auf eine Zukunft, die, weil sie unvorstellbar und beschreibbar ist, nicht gewaltsam herbeigezwungen werden kann. Das Land, das Jesus in Aussicht stellt, können nur die erben, die auf Gewalt verzichten und dadurch den ungeahnten Möglichkeiten einer *malkut JHWH* eine Chance geben, die nicht zu kurz greifen, indem sie eigenmächtig den offenen Entwicklungsprozeß an einem beliebigen Punkt mit Gewalt abbrechen. Wer auf die Fülle des Reiches Gottes und – darin eingeschlossen – ein schalomgleiches, gewalt- und herrschaftsfreies Miteinander spannt, der wird den Teufel tun und Gewalt anwenden. *Setig*, so ist es deshalb bei Jesus auf den Punkt gebracht, »die keine Gewalt anwenden; denn sie werden das Land erben.« (Mt 5,5)

Ich will hier nicht den späteren Überlegungen vorgreifen, aber bereits andeuten, daß ein so ganz und gar entwicklungsorientiertes, auf eine weithin offene Zukunft gespanntes, keine Möglichkeit eines optimalen Zusammenlebens ausschließendes Verhalten auch für ein Leben in der Schule die Herausforderung beinhaltet, gewaltsame Konfliktlösungsstrategien und Schulgestaltungsversuche daraufhin kritisch zu befragen, ob sie auch nur andeutungsweise aus der Spirale der Gewalt zu befreien vermögen. Ist nicht gerade die Schule ein Ort, wo die Hoffnung auf eine gewaltfreie Zukunft genährt und nach adäquaten Verhaltensweisen gesucht, mit ihnen experimentiert werden müßte?

2.2 Auf Gewalt verzichten

Es entspricht ganz seiner Offenheit für das, was *JHWHs malkut* bereithält, wenn Jesu Umgang mit den Menschen ein durch und durch gewalt- und herrschaftsfreier ist. Auf den Schlag des Soldaten vor Gericht reagiert Jesus nicht mit Gegengewalt, sondern der »sokratischen Methode«, er fragt den Schläger, *warum* er ihn schlage: »Wenn es nicht recht war, was ich gesagt habe, dann weise es mir nach; wenn es aber recht war, *warum* schlägst du mich?« (Joh 18,23)⁹⁷ Die Steinigung einer des Ehebruchs angeklagten Frau versteht er durch die Frage nach der eigenen Unschuld der Umstehenden zu verhindern: »Wer von euch ohne Sünde ist, werfe als erster einen Stein auf sie.« (Joh 8,8) Auf seine provozierende Frage hin zerstreut sich – wie es bei Johannes heißt – nach und nach die Menge (vgl. Joh 8,9). In der Steuerfrage, in der Frage, ob es erlaubt sei, dem verhassten römischen Kaiser Steuern zu zahlen, antwortet Jesus mit einem Wort, das jeden in ein tiefes Nachdenken über seinen je eigenen Standort in der Frage zurückwirft, wieweit er bereit ist, dem Kaiser Tribut zu zollen: »So gebt dem Kaiser, was dem Kaiser gehört, und Gott, was Gott gehört.« (Mk 12,17 par) Statt wie es die Jünger wollen, Feuer auf jenes Dorf herabzurufen, das ihm und ihnen Unterkunft verwehrt, wendet er sich ab und läßt den Bewohnern Raum und Zeit, ihre Einstellung zu überprüfen; seinen Jüngern sagt er: »Ihr wißt nicht, was für ein Geist aus euch spricht. Der Menschensohn ist nicht gekommen, um Menschen zu vernichten, sondern um sie zu retten« (Lk 9,55; in der Einheitsübersetzung im Textapparat). Dem Cliquendenken seiner Freunde zuwider verbietet er auch einem ihm unbekanntem Exorzisten nicht dessen Tun, auch wenn dieser unaufgefordert in seinem Namen praktiziert (Mk 9,38–41).

97 Das, was er zu sagen hat, seine *message*, artikuliert Jesus

nicht definitiv und argumentativ, sondern narrativ: durch Gleichnisse, in die Zuhörerinnen und Zuhörer mit ihren je unterschiedlichen Verstehens- und Vorstellungsmöglichkeiten, mit ihren Anfragen, inneren Widerständen, ihrer Phantasie einbezogen sind, durch Erzählungen, deren Ausgang offen und subjektiver Fortschreibung zugänglich ist.⁹⁸

Immer wieder begegnen wir Jesus im kleinen Kreis, dort, wo eingehende Strategiediskussionen möglich sind, sich alle mit ihren Rückfragen und Einwänden einbringen können, wo sich Jesus dem rechten Verständnis seiner Person und Sache versichern kann. Hier teilt sich Jesus vorbehaltlos und gänzlich mit, sozialisiert er seine Erfahrungen, seine Hoffnungen, Erwartungen und Perspektiven; hier realisiert er im kleinen eine egalitäre Gesellschaft, in der es nicht Macht durch Wissen und kein hierarchisches Gefälle gibt: »Ich nenne euch nicht mehr Knechte; denn der Knecht weiß nicht, was sein Herr tut. Vielmehr habe ich euch Freunde genannt; denn ich habe euch alles mitgeteilt, was ich von meinem Vater gehört habe.« (Joh 15,15) Selbst dort, wo Jesus um Hilfe angegangen wird, beansprucht er nicht zu wissen, was für den Hilfesuchenden das Beste ist: »Was soll ich dir tun?«, fragt er deshalb den Blinden (Mk 10,51). Die Bedürftigen bringen oft die Lösung bereits in dem mit, was sie erwarten.⁹⁹ Der Umgang mit Jesus, die bloße Begegnung mit ihm heilt. Freilich sind zuallererst die Kranken selbst für den Heilungsprozeß verantwortlich; ohne ihr Zutun, ohne ihre Aktivität gibt es keine Heilung: »Da trat eine Frau, die schon zwölf Jahre an Blutungen litt, von hinten an ihn heran und berührte den Saum seines Gewandes; denn sie sagte sich: Wenn ich auch nur sein Gewand berühre, werde ich geheilt.« (Mt 9,20f.) Von Jesus geht keine Zwangsbeglückung aus. Er ist nur einfach da, gerade für die, die sich mit Schuldgefühlen quälen, die Zöllner und

die Dirnen im Land,¹⁰⁰ und für die, denen ein voller Zugang zum Gesetz, zu den Bestimmungen der heiligen Schriften verwehrt ist: für die Frauen und die Kinder. Mehr noch: Jesus lebt in der Abgeschlossenheit mit den wilden Tieren (Mk 1,13) und damit in Beziehung und Kommunikation mit der gesamten Natur.

Auch hier soll nicht den weiterführenden, auf das konkrete Leben in der Schule bezogenen Überlegungen (s. 3) vorgegriffen werden, wenn resümierend festzuhalten ist, daß in der Art, wie Jesus mit den Menschen seiner Zeit verfährt, auf sowohl interaktionaler, interpersoneller als auch struktureller Ebene deutliche Akzente und Maßstäbe gesetzt werden. Jesus nimmt sich zurück, fragt, erzählt, teilt sich offen mit, schafft Räume der Begegnungen, läßt sich auf Beziehungen ein, solidariert sich mit den allerschwachsten seiner Gesellschaft. Jesus lebt ein bemerkenswertes Zutrauen in allen Menschen geltendes Vertrauen und damit auch ein Vertrauen auf eine Macht, die alles »heilt« werden läßt. Was alles zoge ein solches Zutrauen und Vertrauen an Einstellungs-, Verhaltens- und Strukturänderungen in der zeitgenössischen Schule nach sich?

2.3 Auf die »Ich-bin-da«-Macht setzen

Indem sich Jesus mit den Zöllnern, den Kollaborateuren Roms, an einen Tisch setzt, demonstriert er Feindesliebe auf gesellschaftlicher Ebene: die Zöllner repräsentieren den verhaßten Nationalfeind. Jesus rechtfertigt dieses Verhalten und die daran geknüpfte Erwartung grenzenloser Nächstenliebe an die mit ihm in Kontakt stehenden Menschen mit einer Theologie, in deren Zentrum ein Gott steht, der seine Sonne aufgehen läßt »über Bösen und Guten« und der regnen läßt »über Gerechte und Ungerechte« (Mt 5,45), ein mütterlich-väterlicher abba-Gott,¹⁰¹ der der Urgrund von Einheit ist.

Indem Jesus auf einem (friedlichen) Esel und ausdrücklich nicht auf einem (kriegerischen) Pferd in Jerusalem einzieht, wendet er sich programmatisch gegen mili-

tärische Gewalt. In seiner »Aussendungsrede« macht er den Jüngern Mut, auf das primitivste Mittel der Notwehr gegen Räuber und wilde Tiere zu verzichten: auf den Stab (vgl. Lk 9,3; Mt 10,10; anders Mk 6,8). Jesus setzt nicht auf Pferd und Stab, sondern auf JHWHs *force vitale*. Er steht damit in einer alten biblischen Tradition, die leicht an einigen Zeugnissen ausgearbeitet werden kann.

Schon Jesaja mutet 753 v. Chr. dem König Ahas und mit ihm dem Volk Juda zu, in einer Situation militärischer Bedrohung auf Gegengewalt in Form eines militärischen Verteidigungsringes um die Hauptstadt Jerusalem und das Eingehen eines Militärbündnisses mit der Großmacht Assur zu verzichten und stattdessen auf den Beistand JHWHs zu bauen: »Glaubt ihr nicht (vertraut ihr nicht auf JHWH), so bleibt ihr nicht« (Jes 7,9), heißt sein Credo und seine Warnung an König und Volk. Jesaja fordert Gewaltverzicht im Vertrauen auf die politisch konkrete Wirkmacht JHWHs.

So konkret ist das Glaubensverständnis dieses und anderer Propheten. Hosea formuliert dieselbe Theologie unmißverständlich, wenn er das Bekenntnis formuliert: »Wir wollen nicht mehr auf Pferden reiten, und zum Machwerk unserer Hände sagen wir nie mehr: Unser Gott.« (Hos 14,1) Wer auf das Pferd setzt, wer also auf Gewalt setzt, der vertraut nicht auf Gott, der begeht wie der, der götzendienersche Schnitzwerke anfertigt, einen Vertrauensbruch, der wendet sich von JHWH ab. Auf das Pferd vertrauen, das ist ein Verstoß gegen das erste der Zehn Gebote, durch das ein Vertrauen auf fremde Gotter geschlossen wird.¹⁰² Bei Jesaja begegnet derselbe Gegensatz, der Gegensatz von Pferd und Gott, wenn er davor warnt, nach Ägypten zu ziehen und sich auf Pferde zu verlassen, nicht aber auf den Geist JHWHs (vgl. Jes. 31,1-3).¹⁰³ Gewalt, so ist der prophetischen Kritik zu entnehmen, ist praktizierter Atheismus.

Israels Glaubensverständnis ist – jedenfalls in der eben skizzierten Ausprägung – weitaus konkreter, griffiger und verpflichtender als das christlich abendländische, mehr philosophisch orientierte: meint jenes (vgl. das hebräische *himin, aman, Amen*) ein sogar noch die politische, gesamtgesellschaftliche Existenz einschließendes Vertrauen auf JHWH, so bezeichnet dieses nur mehr ein zum Teil völlig auf der Denkebene verbleibendes *Furwahrhalten*.

Israel hat zu seinem Glaubensverständnis insbesondere über seine Exoduserfahrung gefunden, über die Erfahrung, daß sich in einer konkreten politischen Situation, in einer Unterdrückungssituation eine Macht zu erkennen gibt (offenbart), die befreit: die die Kraft gibt, sich gegen alle Widerstände aufzurichten, Herrschaft abzustreifen, das Terrain neuer gesellschaftlicher Verkehrsformen zu beschreiten und sich darin (in einer »Sternstunde« der Menschheitsgeschichte) als eine alternative Gesellschaft zu etablieren. Ob der biblisch bezeugte Exodus nun mit der traditionellen Vorstellung eines unter der Führung von Mose erfolgten Auszuges aus Ägypten und der gewaltsamen Landnahme Kanaans (*Invasionsmodell*) beschrieben wird oder hinter ihm eher Vorgänge um den für Nomaden typischen Weidewechsel mit dem Ergebnis einer vertraglich geregelten, eher friedlich zu denkenden Niederlassung in den fruchtbaren Weidegründen Palastinas (*Infiltrationsmodell*) zu vermuten sind oder ob sich hinter dem, was uns als Exodus begegnet, viel eher und vor allem eine massive, dissidentenhafte innerkanaanäische Aufstands- und Alternativbewegung verbirgt (*Transformationsmodell*)¹⁰⁴, in jedem Fall kommt zum Ausdruck, daß sich in den gesellschaftlichen Vorgängen den Betroffenen eine Macht zu erkennen gibt, von der nicht mehr gesagt werden kann und gesagt werden muß, als daß sie »da« ist; daß sie für die Menschen da ist und immer da sein wird, in der

kurzen hebräischen Formel: *JHWH* (vgl. die Namensoffenbarung *JHWHs* in Ex 3,14).

Es ist das für Israel offensichtliche Wirken der »Ich-bin-da«-Macht in der konkreten politischen Praxis, das die Preamble, die Überschrift des Dekalogs lauten läßt: »Ich bin *JHWH*, dein Gott, der dich aus Ägypten, aus dem Sklavenhaus befreit hat« (Ex 20,2; Dtn 5,6), und nicht etwa, wie es einem späteren christlichen Bekenntnis entsprechen konnte: »Ich bin *JHWH*, dein Gott, der dich aus dem Nichts erschaffen hat.«

JHWH ist eine im Zwischen der Menschen wirksame Größe, ein das soziale Leben bestimmender Faktor. So jedenfalls sieht das auch Samuel, wenn er Teile des Volkes, die sich einen König geben wollen, vor die Alternative stellt: *König oder JHWH* und davor warnt, nicht mehr auf *JHWH*, sondern auf einen König zu vertrauen (vgl. 1 Sam 8; vgl. auch Ri 8,22 f. und 9,7-15).¹⁰⁵

So gewaltig ist das *JHWH*-Vertrauen bestimmter Kreise in Israel, daß sie *JHWH* die politische Ordnung anvertrauen. Ist es so nicht vielleicht sogar mehr als das (Lippen)bekenntnis zu einem allmächtigen Schöpfergott? Was wurde die Aktivierung eines solchen Gottes- und Glaubensverständnisses, wie es in einigen biblischen Texten begegnet und von Jesus aufgegriffen und gelebt wurde, an Veränderungen gerade im Hinblick auf die herkömmlichen Gewaltstrukturen in der Schule bewirken? Ich komme gleich auf diese Frage zurück.

Ein letzter Text, eine letzte Zustimmung aus biblischer Tradition soll den Versuch, Impulse für unsere spezielle Fragestellung aus biblischer Theologie zu gewinnen, abschließen. Es handelt sich um eine bemerkenswerte Kritik an der auch in Israel nicht unbekanntem Praxis von Opfern, wie sie beispielsweise bei Micha, Amos und Hosea begegnet. Hosea faßt sie in diesen Worten zusammen. »Liebe will ich, nicht Brandopfer, Gotteserkenntnis statt Schlachtopfer.« (Hos 6,6) Damit ist deutlich zum Ausdruck gebracht: Die Gesellschaft *JHWHs* ruht nicht auf dem Gründungsmord, auf dem (Menschen)Opfer, dem

alle verbindenden, gemeinschaftsstiftenden blutigen Ritual auf. Ihre Grundlage ist nicht der Sündenbockmechanismus, sondern die Erfahrung und Erkenntnis, daß ein Zusammenleben durchaus möglich ist, ohne daß dafür einzelne Menschen oder Tiere, bestimmte ausgewählte Individuen oder Gruppen geopfert werden müssen: daß es möglich und erstrebenswert ist, ohne den Umweg über Opfer, allein im *JHWH*-vertrauenden (»Gottes(an)erkenntnis«) Aufeinandereinlassen vor Ort (»Liebe«), Leben in Gemeinschaft gelingen zu lassen. In einer *JHWH*-Gesellschaft wird nicht geopfert, baut Gruppenkohäsion nicht auf Feindbildern auf, in einer *JHWH*-Gesellschaft wird kommuniziert und kooperiert. Eine *JHWH*-Gesellschaft lebt aus Begegnung und Beziehung, aus dem ständigen intersubjektiven Austausch, dem Dialog und Gespräch, aus dem Wort und nicht dem Mord.¹⁰⁶ Grundlage ist die Existenz einer von keiner Seite vereinnehmbaren, letztlich unverfügbaren, geheimnisvollen *force vitale*.

Solcherart Gottvertrauen ist keineswegs singular.¹⁰⁷ Es begegnet auch in anderen Kulturen und Religionen, in Ideologien und Wissenschaftszugängen. Es sind oft die terminologischen Differenzen, die das Vergleichbare und Verbindende nicht sehen lassen wollen. So vertraute bereits Sokrates dem göttlichen *daemon*¹⁰⁸, als er seine Gewissensentscheidung traf. Gandhi verzichtete auf Gewalt im Vertrauen auf *satyagraha*¹⁰⁹, die Macht der Wahrheit. Im südlichen Afrika wenden sich die Menschen vertrauensvoll an *modimo*¹¹⁰, an den, der Freund und Feind in einer Herde versammelt. Für Vaclav Havel klart sich die Frage, warum Menschen sich auch dann für das Gute einsetzen, wenn sie sich davon keine Vorteile versprechen können, vor dem *absoluten Horizont des Seins*¹¹¹. Erich Fromm baut sein humanistisches Gesellschaftskonzept auf die in allen Menschen biologisch verankerte *Biophilie*¹¹², Carl Rogers setzt in seiner Gesprächspsychotherapie auf die Existenz eines *konstruktiven Potentials*¹¹³.

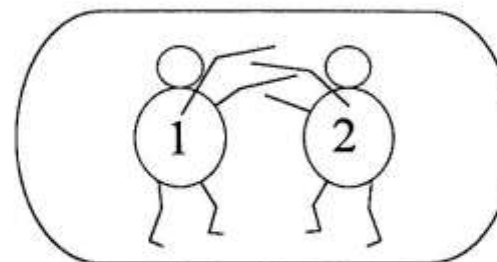
3. Szenarische Weiterüberlegungen: Maßnahmen gegen die Gewalt

Gott ist, so sagt Carter Heyward, »Macht in Beziehung«. ¹¹⁴ Auf der Grundlage dieser *Macht in Beziehung* Leben und Welt gestalten, so auf Gott setzen, auf Gott bauen und vertrauen, das drückt sie im Englischen mit »to god« aus, wir sollten ruhig übersetzen: »gotten« ¹¹⁵. Wer seinem Beziehungshandeln Vertrauen auf die wirksame dynamis göttlicher force vitale zugrunde legt, der – *gottet*.

Dasselbe habe ich an anderer Stelle ¹¹⁶ mit der Strichmännchenzeichnung (Abb. 2) zu veranschaulichen versucht: Während im Fall A die BeziehungspartnerInnen bzw. Konfliktparteien sich gegenseitig die richtige Sicht einer Situation oder Lösung eines Konflikts (unter Umständen mit aller Gewalt) beizubringen versuchen und sich dabei in der einfachen Konstellation von 1 und 2 genügen, tritt im Fall B mindestens eine Partei bewußt zurück, senkt ihre Arme ab und schafft dadurch ein Vakuum und darin einen Handlungsspielraum für eine »dritte Macht«. Damit ist im Grunde das zentrale Prinzip gewaltfreien Handelns, die unverzichtbare theo-anthropologische bzw. sozio-theologische Grundlage gewaltfreier Aktion beschrieben.

Heyward hat mit dem *gotten* in ebenso origineller wie genialer Weise die zentrale Zumutung der oben ausgelegten biblischen Texte zusammengefaßt. Über Aktualisierung und Konkretisierung dieser Zumutung im Rahmen der Schule und besonderen Hinblick auf Gewaltabbau, Gewaltverminderung und Gewaltprophylaxe muß freilich noch intensiv nachgedacht werden. Im folgenden sollen ein paar Konsequenzen angesprochen werden, wobei zwischen situativ bedingten und je spontan zu entscheidenden *Interventionen* einerseits und dezidierten schul- und unterrichtsstrukturellen/organisatorischen *Präventionen* andererseits zu unterscheiden ist.

A: Gewalttätiges Konfliktlösungsverhalten



B: Gewaltfreies Konfliktlösungsverhalten

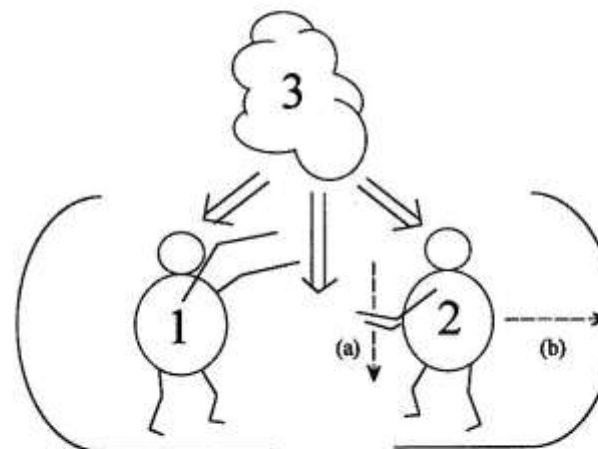


Abb. 2 : Unterschiedliches Konfliktlösungsverhalten

3.1 Harte Maßnahmen

Der Katalog möglicher Maßnahmen gegen Gewalt in der Schule ist breit. Nicht alle denkbaren Interventionen und Präventionen lassen sich allerdings ohne weiteres mit dem oben herausgearbeiteten Ausweg aus der Spirale der Gewalt in Einklang bringen – ich nenne sie die harten oder scharfen Interventionen und Präventionen.

Zu *harten Interventionen* zählen beispielsweise die körperliche Zuchtigung, die zeitweilige Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern aus dem Unterricht, der Klasse oder der Schule, ihr Ausschluß von Klassen- und Schulveranstaltungen, die Relegation¹⁷, erzwungener Wechsel in eine andere Klasse. Desweiteren sind zu nennen: Lächerlichmachung, Verspottung und Stigmatisierung einzelner SchülerInnen oder der ganzen Klasse durch die Lehrerin oder den Lehrer, Anbrüllen, Elternbriefe oder die Einschaltung der Polizei (meistens in Verbindung mit Erstattung einer Strafanzeige), das Drohen (bes. mit Strafen), Anziehen mit dem Stoff, vermehrtes Durchnehmen von uninteressantem, langweiligem Stoff, Erhöhung des Hausaufgabenpensums, verschärftes Abfragen, verschärfte Hausaufgabekontrollen, Leistungsmessungen/Tests, Zensurenverschärfung, überraschendes Drannehmen, Verhör in der Pause, Strafarbeiten, Nachsitzen, Klassenbucheinträge, Hinauskomplimentierung (vor die Tür setzen), zum Rektor/Direktor schicken, Klassenfestabsage. Nicht unproblematisch sind auch Versuche der Verhaltensmodifikation auf der Belohnungsebene,¹⁸ Versprechen, Beschworungen, moralisierende Appelle oder ein alle emotionalen Vorgänge ignorierendes technokratisches Klassenmanagement.

Abgesehen von der in Anschlag gebrachten Theologie ist die Bestrafung von SchülerInnen unter praktischen und pädagogischen Gesichtspunkten in ihrer Zweckmäßigkeit

zu hinterfragen: Fördern Strafarbeiten nicht erst recht Lustlosigkeit? Wird durch Bestrafung (wie übrigens auch durch Belohnung) nicht das verhindert, was eigentlich bezweckt werden sollte: daß nämlich etwas aus freien Stücken und gerade nicht um des Lohnes oder einer drohenden Strafe willen getan wird? Und werden nicht durch ultimative Drohung und Bestrafung Machtbeziehungen entwickelt, aber keine Sozialkräfte?¹⁹

Ich erinnere an die Provokationen jesuanischer Toleranz die Tischgemeinschaft mit Judas, das Gewährenlassen des Exorzisten, die »warum«-Fragepraxis Jesu, die Ermöglichung von Zeit und Raum für Umkehrprozesse, die Solidarität mit den Umformierten, den Ausgrenzten, den Unwissenden und schließlich den »Sunderinnen« und »Sundern«. Die Querverweise sind nicht moralistisch gemeint und zu verstehen Jesu Handeln hat eine bestimmte sozio-theologische oder (individualistisch formuliert) theo-anthropologische Basis nämlich ein tiefes Vertrauen auf eine schalomstiftende göttliche *dynamis*. Die Herausforderung seines Handelns macht sich weniger an den einzelnen Konkretisierungen, an dem, was uns am Leben Jesu reliefartig ins Auge springt, fest, als vielmehr an dem, was als religiöse Wurzel dieses Handelns ausgemacht werden kann.

Zu den *harten*, hier nicht weiter zu verfolgenden *Präventionen* zählen die Einführung eines bürgerwehähnlichen Streifendienstes auf dem Schulgelände, nächtlicher »watchmobiles« zur Bewachung der Gebäude, Flurwächter, Schuldetective, Waffenkontrollen mittels tragbarer Metalldetektoren, Vergitterungen, einwurfsichere Verglasung, Ausrüstung des Lehrpersonals mit Minisendern, die datenmäßige Erfassung schwieriger SchülerInnen und Schuler, die Verschärfung der Schulordnung, die Einführung eines noch enghemmaschigeren Regelsystems oder gar die Verabreichung bestimmter Medikamente – was alles schon praktiziert bzw. diskutiert worden ist.

Auch hier zur Erinnerung an unseren Bezugspunkt im Rahmen der Frage nach sozio-theologischen Impulsen. Der Gott der Bibel ist in erster Linie ein Gott des Zwischen, eine beziehungsstiftende Größe im Leben der Menschen. Wo mit strukturellen (Gewalt)Maßnahmen

Probleme des zwischenmenschlichen Umgangs gelöst werden sollen, wo die Mühen und freilich auch Risiken permanenter moralischer Auseinandersetzungen gescheut werden, wo man sich, wie es auch einmal der Behaviorismus um B. F. Skinner versucht hat, sozio-strukturelle oder sozialpsychologische Sicherungen jenseits von Freiheit und Würde¹²⁰ zu schaffen sucht, da wird das Leben unmenschlich und verschlechtert sich im allgemeinen der Zustand. Die Einführung des Konigtums in Israel brachte den Volksgruppen Ausbeutung und Unterdrückung, Kriege größeren Ausmaßes und schließlich die politische Teilung.

Jesus autonomisiert und moralisiert nicht einmal in einer Situation, die geprägt ist durch Gefahr im Verzuge (drohende Steinigung der des Ehebruchs angeklagten Frau), das offensichtlich Böse und Unrechte weg. Nicht von den Herrschaftsinstitutionen des Rabbinats, sondern dem egalitären Zusammenleben in der Gemeinschaft von Zöllnern und Zeloten, von Männern und Frauen, von Säufern und Dinen, von Erwachsenen und Kindern verspricht sich Jesus den Weg ins »verheißene Land«.

Präventionen der eben genannten Ausrichtung operieren nicht nur an der Oberfläche und äußeren Peripherie zwischenmenschlicher Auseinandersetzungen, sie schaffen vor allem Rahmenbedingungen, unter denen sich eine »Dritte Macht« kaum freisetzen läßt. Sie verbleiben in der Spirale der Gewalt. Fordern sie sie nicht sogar?

Mit der Diskriminierung und tendenziellen Abqualifizierung ebengenannter harter Präventionen und Interventionen soll nicht gesagt sein, daß im Einzelfall nicht wenigstens die eine oder andere Maßnahme als *ultima ratio* zu diskutieren und durchzuführen wäre. Eine nachhaltige Problemlösung wird von daher freilich nicht zu erwarten sein, wie sowohl psychologisch-pädagogischer- als auch kriminologischerseits bestätigt wird: So ist es nach R. Kockhaus und B. Habermann-Morbey »aussichtsreicher und pädagogisch sinnvoller, Erwünschtes zu fördern, als sich darauf zu beschränken, Unerwünschtes zu bestrafen«¹²¹, und sind nach H. J. Schneider Disziplinarmaßnahmen, wie die zeitweise Suspendierung vom Unterricht oder der Schulverweis »keine Reaktionen auf Gewalt in der Schule, die die Probleme lösen«¹²². Sicher wird es in Ausnahmefällen zunächst nur darum gehen, SchülerInnen vor der Gewalt einzelner zu schützen, effektiv schüt-

zen zu müssen, u. U. durch Einschaltung von Justiz und Polizei. Aber selbst für solche Fälle mahnt der Kriminologe die Verantwortlichen zur Zurückhaltung: »Die Kontrolle von Gewalt im Schulbereich kann nur ausnahmsweise – bei schweren Fällen, mit denen die Schule nicht fertig wird – mit Mitteln der Strafrechtspflege geleistet werden. Das Strafrecht ist die allerletzte Zuflucht (*ultima ratio*). Das Eingreifen der Strafjustiz ist auf extreme Störungen zu beschränken, bei denen die Schulleitung oder die Eltern Strafanzeige erstatten.«¹²³ »Schulen sollten«, so auch K. Hurrelmann, »auf aggressives und gewaltförmiges Verhalten soweit wie möglich mit ihren ureigensten Mitteln als pädagogische Institution eingehen.«¹²⁴

Th. Feltes verspricht sich eine Konflikt- und Gewaltminderung von *gemeinwesenbezogener* Polizeiarbeit. Eine lokal präsente Polizei könnte helfen, delinquentes Verhalten im Umfeld und damit auch in der Schule zu verhindern und die soziale Ordnung aufrechtzuerhalten.¹²⁵

3.2 Wege aus der Gewalt: sanfte Interventionen

Neben den oben aufgelisteten harten Interventionsmöglichkeiten gibt es eine ganze Reihe solcher, die ich die *sanften* nennen möchte. Sie lassen sich zwanglos in das Gewaltfreiheits-Relief Jesu und die prophetisch formulierte Gewaltkritik in den hebräischen Schriften einzeichnen. Ich zahle auf, erspare mir aber, in jedem Einzelfall die besonderen Bezüge und Querverbindungen zu den oben skizzierten biblischen Handlungsmodellen herauszustellen. Im folgenden wird nicht immer klar zwischen (spontan zu erfolgenden) Interventionen und (sich strukturell niederschlagenden) Präventionen zu trennen sein. Manche Maßnahmen stehen dazwischen, sind sowohl dies als auch das.

Ein Unterricht, in dem Lehr-/Lernblockaden infolge individueller psychischer Belastungen, bedrückender Widerfahrnissen, Sorgen und Ängsten, aggressiver Grundstimmungen, »unguter« Gefühle usw. nicht wahrgenommen und versuchsweise abgebaut werden, ignoriert nicht nur das Befinden der Beteiligten (SchülerInnen wie LehrerInnen), er dürfte auch weitgehend ineffizient sein. Seitengespräche, aggressive Wortbeiträge, offensichtliche Abschottungen sind z. B. Indizien vorliegender Lehr-/Lernbedingungen. Es ist vor allem die Themenzentrierte Interaktion (TZI)¹⁸⁶, die dazu anhält, »Störungen« vorrangig aufzugreifen und zu thematisieren. Störungen sind Chancen,¹⁸⁷ haben informativen Gehalt. Störenfriede sind die sensiblen MitarbeiterInnen (»FreundInnen«) der LehrerInnen, signalisieren unter Umständen noch rechtzeitig, wo das Unterrichtsarrangement seine Schwächen hat, bevor der Unterricht auf der gesamten Fläche erdrutschartig in ein einziges, die gesamte Lehr-/Lerngruppe erfassendes Chaos abgeleitet. »Eine Klasse kann«, so faßt dies E. Wicke zusammen, »als sensibler Indikator durch Unruhe auf Mangel in der didaktischen und methodischen Kompetenz eines Lehrers hinweisen. Wer hier disziplinierend eingreift, bringt sich um eine wertvolle Rückmeldung.«¹⁸⁸ An dieser Stelle wird auch ein zentrales Problem des technokratischen¹⁸⁹, auf die Unterdrückung einer jeden Aggression abzielenden Klassenmanagements deutlich: mit der Unterdrückung von Störungen unterbleiben auch die für das gesamte weitere Unterrichtsgeschehen wichtigen Signale und damit auch die Arbeit an offensichtlich vorhandenen Widerständen¹⁹⁰. Aggressionsunterdrückendes »classroom management« ist häufig geleitet von der (heimlichen) Angst vor Unplanbarem, Unberechenbarem, Unkontrollierbarem, »Angst davor, einer Situation nicht gewachsen zu sein, mich zu blamieren, von den Schülern abgewertet zu wer-

den.«¹⁹¹ Durch Einstreuen von Blitzlichtern¹⁹² und Murrephasen¹⁹³ können nicht selten latent vorhandene Störungen freigelegt bzw. relativ einfach behoben werden.

Auf dem Weg nach Casarea Philippi fragt Jesus seine Freunde, für wen sie ihn halten (vgl. Mk 8,29) »Wollt auch ihr weggehen« (Joh 6,67), fragt Jesus in seinem engsten Freundeskreis, nachdem er bei vielen seiner Anhänger auf Unverständnis stößt und erkennen muß, daß auch unter seinen nächsten Freunden Zweifel an seinem Weg bestehen »Habt ihr das alles verstanden« (Mt 13,51), vergewissert er sich bei seinen ZuhörerInnen Stillschweigende Vorbehalte und Einwände, Aversionen und Antipathien, innere Widerstände, Protesthaltungen, Verstockungen u. dgl. mehr zu übersehen und zu übergehen, läßt Explosionsstoff entstehen und programmiert eine späte unheilvolle Entladung vor

Ein gewaltfreies Schulleben, ein friedliches Klassenzimmer¹⁹⁴ verdanken sich vor allem situationsbedingter Unterrichtsazuren, in denen das Klassen- oder auch Einzelgespräch gesucht wird: in denen Einzelprobleme benannt werden und dialogisch¹⁹⁵ an Konfliktlösungen gearbeitet wird. Pausengestaltung und Pausenpräsenz der Lehrerin bzw. des Lehrers bieten sich dafür ganz besonders an, aber auch Entspannungs- und Stilleübungen¹⁹⁶ zur Sondierung der Gefühle¹⁹⁷ und der Lage – sie werden (genauso wie Atemübungen¹⁹⁸) bei den SchülerInnen zunehmend beliebter – oder kreative Schreibübungen¹⁹⁹, durch die sich die Beteiligten abreagieren, geistig und emotional ausagieren und phantasievoll ihre Situation betrachten und ins Wort bringen können. Kleine Wunder bewirken Bewegungsangebote: Auftreten mit den Füßen, Spaziergänge, Sport. Ähnlich kathartisch können musische oder ästhetische Unternehmungen wirken, besonders natürlich Spiele. Jede Lehrerin, jeder Lehrer, aber auch die SchülerInnen selbst sollten (mit der Zeit) über ein adäquates Spielerepertoire verfügen, aus dem sie im rechten Moment die passenden Spiele auswählen.²⁰⁰ Tanz- und Körperkontaktspiele helfen, aggressive Zwischenräume, Di-

stanzen zwischen den SchülerInnen zu überbrücken, bringen die Kinder und Jugendlichen spielend einander näher, lassen einander unbefangen berühren und führen so die Klasse starker zusammen. Selbstverständlich entsprechen Kommunikationsspiele eher dem Interventionspiel als Konkurrenzspiele.¹⁴¹ Hier wird freilich auch deutlich, daß kooperative Spiele nur dann Sinn haben, wenn sie eingebunden sind in eine Gesamtatmosphäre kooperativen Umgehens miteinander und nicht – eher peinliche und lächerliche – Kooperationsinseln in einem ansonsten durch Konkurrenz geprägten Schulalltag. Durch Rollenspiele¹⁴² und Konfliktsimulationsspiele¹⁴³ können hervorragend Konfliktsituationen transparent gemacht werden, ebenso durch Situationsdarstellungen¹⁴⁴ in Anlehnung an das Psycho- und Bibliodrama¹⁴⁵. Gewaltverhalten einerseits und Friedenshandeln andererseits lassen sich emotional nachhaltig durch Theaterveranstaltungen thematisieren.¹⁴⁶ In Selbstverteidigungskursen können Selbstbehauptungen aus der Haltung der Selbstakzeptanz erlernt und angemessenes Konfliktverhalten eingeübt werden.

Es versteht sich von selbst, daß Frontalunterricht¹⁴⁷ wann immer es möglich ist und sinnvoll erscheint, durch Gruppenarbeit und Gruppenunterricht¹⁴⁸ ersetzt wird. Genauso gilt für Sitzordnungen und Unterrichtsmethoden, daß hier lebendiger Wechsel geboten ist. Gerade für den Religionsunterricht drängt sich auf, metaunterrichtliche Nischen zu schaffen: Stunden, in denen der Unterricht selbst, seine Intentionen, Themen, Inhalte, Methoden, Organisationsformen und Medien, kritisch hinterfragt und unterrichtsdidaktisch problematisiert werden. Das kann auch im Rahmen einer intermezzoartigen Unterbrechung geschehen, wenn es z. B. gilt, schriftlich und anonym die Frage zu beantworten: »Was hältst Du vom Religionsunterricht?« Die Fähigkeit, sich (selbst) kritisch

mit dem Unterricht auseinanderzusetzen, sollte ein eigenes Lehr-/Lernziel sein.¹⁴⁹

Die Chancen gewaltfreier Konfliktlösung steigen mit der Toleranz- und Akzeptanzfähigkeit der Beteiligten, insbesondere ihrer Bereitschaft zu einem Humor¹⁵⁰, der nicht gleichzusetzen ist mit Überspielung oder Bagatellisierung, der aber auch einmal »funfe grade sein« und ein bestimmtes Verhalten, eine eigentlich fragwürdige Äußerung stehen lassen kann. Ein solcher Humor hat freilich nichts mit der aus persönlicher Konfliktscheue und pädagogischer Feigheit erwachsenen Ignoranz von beispielsweise einem in Gewalt ausartenden Streit unter Kindern und Jugendlichen zu tun.

Kinder und Jugendliche sind auf kritische Einlassungen, auf soziale Anteilnahme, auf Stellungnahmen, auf emotionale Investitionen von Erwachsenen gerade in Konfliktsituationen ganz besonders angewiesen. Die Erwachsenen schulden sie ihnen, Lehrerinnen und Lehrer quasi berufsbedingt.¹⁵¹ In der Realität drücken sich aber die Erwachsenen gerne vor der sperrigen und unangenehmen Aufgabe der kritischen Hinterfragung gewalttätigen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen: Mutter und Väter schieben sich häufig die erzieherische Korrekturarbeit gegenseitig zu, verlieren mit der Zeit oft ganz den Mut zu intervenieren; Lehrerinnen und Lehrer sehen bei gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen SchülerInnen einfach weg, überlassen die Betroffenen – aus Konfliktscheu, Bequemlichkeit, Angst, Unbeholfensein – den Spiralkräften interpersonales Gewalthandelns,¹⁵² sie »machen zu«, drehen sich um, ignorieren den Streit, halten sich 'raus, kümmern sich nicht darum, wollen nichts gesehen haben, überlassen es anderen, sich einzumischen, muten den Kindern zu, ihre Angelegenheit auf sich allein gestellt zu regeln. Dabei fängt für viele Kinder das Verhängnis, nicht anders als mittels Gewalt streiten zu

können, schon in frühen Jahren damit an, daß sie in ihrem Verhalten völlig allein gelassen bleiben. ErzieherInnen in Kindergärten und Schulen bestätigen, daß sich kurz- und langfristg das Leben in den Gruppen allein dadurch schon zu ändern vermag, daß gewalttätiges Verhalten nicht einfach übersehen und unangesprochen bleibt, sondern in immer wieder neuen, muhsamen Auseinandersetzungen aufgegriffen und diskutiert wird.

Hier macht sich allerdings für viele erschwerend bemerkbar, daß es ihnen als Erziehende sehr oft selbst an Konfliktbereitschaft, Streiterfahrung sowie entsprechenden Kenntnissen über Methoden des verständnisvollen und erfolgreichen Dazwischentretens mangelt. Was deshalb gefragt ist, sind Interventions-Trainings, Programme zum Erlernen gewaltfreien Handelns in alltäglichen Konfliktfällen,¹⁵³ neuerdings ganz besonders der auf allen zwischenmenschlichen Ebenen weiterführende Weg der Mediation¹⁵⁴, einer besonderen Form der Vermittlung in Konfliktsituationen mikrokosmischer wie makrokosmischer Art, in Konflikten von Paaren, Schulklassen, politischen Gegnern.

Interventionen von Seiten der LehrerInnen sind insbesondere deshalb zunehmend notwendig, weil immer häufiger Kinder und Jugendliche untereinander über alle Maßen aggressiv sind, bisweilen völlig ausrasten, in ihrer Rage nicht mehr die Gewalt, die von ihnen ausgeht, und die Schmerzen, die sie zufügen, einzuschätzen vermögen, absolut unangemessen miteinander umgehen und erst, nachdem sie von anderen gepackt, festgehalten¹⁵⁵ und regelrecht geschüttelt werden, langsam aufzuwachen scheinen, zu sich und zur Besinnung kommen.

Für den Kriminologen H. J. Schneider lösen harte Disziplinarmaßnahmen und Reaktionen bis hin zum Schulverweis die Probleme nicht. Stattdessen sieht er in der Wiedergutmachung, in der aktiven Mitwirkung der Schü-

lerInnen an der Behebung der von ihnen verursachten materiellen und immateriellen Schäden eine Lösungsmöglichkeit, wobei es freilich weder um einen einfachen finanziellen Schadensersatz noch um ein paar leicht dahingeworfene Worte der Entschuldigung gehen könne. »Wiedergutmachung ist ein kreativer Prozeß, eine Persönlichkeits- und Sozialleistung, die eine muhsame psychische und soziale Geständnis- und Trauerarbeit beim Täter verlangt und durch die er seine Verantwortung für seine Tat vor dem Opfer und vor der Gesellschaft übernimmt.«¹⁵⁶ Den Lehrern und Lehrerinnen kommt dabei u. a. die Aufgabe zu, den Tätern zu helfen, den von ihnen herbeigeführten Schaden überhaupt erst einmal wahrzunehmen, das von ihnen verursachte und ausgehende Leid zu »dramatisieren« (wie es in der Lehre der Gewaltfreien Aktion heißt), zu »veröffentlichen«, ungeschminkt herauszustellen, vor Augen zu führen, beim Namen zu nennen und den SchülerInnen eine Teilhabe an den schulischen Konflikt- und Sanktionsregelungen und damit einen »unmittelbaren Einblick in den sozialen Sinn der Normen und der Wiedergutmachung« zu ermöglichen.¹⁵⁷ Aber gerade das Problem der Wiedergutmachung und Opferentschädigung – sie beginnt mit der Entschuldigung, auf die zunächst hingearbeitet werden mußte – stellt sich im schulischen Alltag als schwierig dar, es kann auch hier nicht breiter praktisch gewendet werden. Die mit der Entschuldigung einsetzende Wiedergutmachung (im Falle einer mutwilligen Verunreinigung von sanitären Anlagen könnte es ein Putzdienst sein, im Falle einer Schlägerei die Übernahme einer Patenschaft für einen jüngeren Schüler usw.) durfte vor allem dann als ein großes Problem empfunden werden, wenn sie von einer Lehrerin oder einem Lehrer gegenüber SchülerInnen zu leisten ist. Die für alle unangenehme Konfrontation von Opfer und Täter ist meist der erste Schritt in die Versöhnung.

Ich fasse zusammen ein bereitwilliges Aufgreifen von Störungen, das blitzlichtartige Beleuchten emotionaler Befindlichkeiten, Gespräche, Stillephasen, kreative Schreibübungen, gemeinsame Bewegungen, sportlich spielerische Interaktionen, musisches und ästhetisches Innehalten, Kommunikations- und Konfliktspiele, Methodenwechsel, metaunterrichtliche Auseinandersetzungen, humorvolle Einlassungen, aber auch entschiedenes Dazwischentreten im Falle brutalen Gewalthandelns sowie konfliktträchtiges Thematisieren gewalttätigen Verhaltens, Hilfen zur Wiedergutmachung, nicht zuletzt Toleranz und Akzeptanz tragen grundlegend dazu bei, daß in die Schicksalsgemeinschaft einer Klasse die schalomstiftende *force vitale* hineinzuwirken vermag, ja sind bereits selbst Werke jener geheimnisvollen *dynamis*, von der Menschen in ihrer jüdischen Muttersprache prägnant und bundig sagen JHWH, d. h. sie ist da

3.3 Wege aus der Gewalt: sanfte Präventionen

Die Physiognomie einer Klasse und einer Schule verliert gewiß an vielen Gewaltzügen, wenn Schule, Klasse, Unterricht bereits aus der Überzeugung einer wirkmächtigen *force vitale*, aus der *dynamis JHWHs*, aus *biophilem Quellgrund*, unter der Voraussetzung eines geheimnisvoll präsenten *konstruktiven Potentials* so organisiert wird, daß der wie auch immer begrifflich angenäherten »Quelle des Lebens« (Ps 36,10) bewußt Aktionsspielraum gegeben wird. In unserer Freiheit können wir natürlich auch Verhältnisse schaffen, in denen ein göttliches Durchwalten nicht vorgesehen ist. Politik, Schulbehörden, Schulträger und -leiter, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern(vertretungen), Schülerinnen und Schüler, Schulverwaltung und technisches Personal ... entscheiden täglich neu, ob und inwieweit sie auf eine schalomstiftende *Macht in Beziehung*, auf eine *sozozentripetale Kraft*, auf eine *Dritte Macht* als einer realen friedensschaffenden Größe im Miteinander der Schule vertrauen oder aber lieber auf Regelsysteme und Ordnungsstrukturen, auf Zwangsmaßnahmen und Zwangseinrichtungen, auf Disziplinierungsorgane und

-methoden, hierarchische und autoritäre Verkehrsformen. Versprechen sie sich eher von den oben erwähnten defensiven Maßnahmen gegen die drohenden Gewalthandlungen der Schüler und Schülerinnen die Verhinderung eines zentrifugalen Auseinanderfallens der Schulgemeinschaft in das Chaos endlosen Konkurrierens, aggressiven Konfliktverhaltens, gewalttätiger Auseinandersetzungen oder setzen sie lieber auf im Kern gewalt- und herrschaftsfreie Maßnahmen, auf *force vitale*-Wege?

Ob ich davon ausgehe, im Detail zu wissen, was »das Beste« für die mir anvertrauten Schülerinnen und Schüler ist, und die Lerninhalte und Lernwege entsprechend festlege, oder ob ich – im Vertrauen auf die *inharenten Potentiale* der Kinder und Jugendlichen, ihre natürliche Neugier, ihr Streben nach Mehr, ihr Bedürfnis nach Weltaneignung, ihre Bereitschaft zur Weltgestaltung – meine primäre Aufgabe darin sehe, ihnen Erfahrungen zu ermöglichen, indem ich ihnen adäquate Probierfelder und Experimentieräume bereitstelle und Suchphasen¹⁵⁸ in ihren schulischen Entwicklungsnischen organisieren helfe, ob ich ängstlich besorgt bin, ihnen meine »Gedanken« weiterzugeben, oder aber in meiner »Liebe« für sie zunächst einfach da bin,¹⁵⁹ das schlägt sich unweigerlich in der Ausrichtung und Art meines Unterrichts nieder. »Das Kind«, so betont Janusz Korczak (ähnlich wie heute Khalil Gibran), »gehört sich selbst und es gehört Gott, in keinem Fall gehört es einem anderen Menschen, nicht einmal der Mutter. »Mein Kind«. Nein, nicht einmal in den Monaten der Schwangerschaft und in den Stunden der Geburt gehört das Kind dir.«¹⁶⁰ Erst recht gehört es nicht den Erzieherinnen und Erziehern in der Schule.

Force vitale-geleiteter Unterricht zielt auf die Optimierung von Selbstständigkeit, ist offener, praktisches, entdeckendes Lernen ermöglichender, sinnlicher, ganzheitlicher Unterricht, erfahrungs-, erlebnis- und prozeß-, subjekt-/

adressatInnen-/schülerInnenorientiert,¹⁶¹ er nutzt und erweitert die vorgegebenen curricularen Spielräume, ermöglicht ein Höchstmaß an innerer Differenzierung durch eine sicher anspruchsvolle und für das Lehrpersonal arbeitsintensive Freiarbeit¹⁶², setzt ein optimales Angebot von Lehr-/Lernmaterialien voraus, garantiert den SchülerInnen altersgemäße Laborsituationen, Erfahrungs- und Experimentierräume, ist vor allem Begleitung in Schutzräumen enttabuisierten, unzensierten Austausches¹⁶³ und in der gemeinsamen Suche ethischer Norm- und Willensbildung. Vom Lehrpersonal fordert dieser Unterricht ungeteilte Präsenz, fachwissenschaftliche Kompetenz, didaktisches Feingespür, solidarische Grundeinstellung und die Haltung wohlwollender, vorbehaltloser Akzeptanz gegenüber den SchülerInnen und Schülern, insbesondere einen sorgfältig geplanten und vorbereiteten Unterricht, in dem sich berufliche und soziale Kompetenzen niederschlagen. Ruhren nicht manche Konflikte im Schulalltag – von traditionell beklagten Disziplinschwierigkeiten bis hin zu allen möglichen Formen der Gewalt – von mangelhaften Unterrichtsvorbereitungen (z. B. fehlender Jahresplanung, chaotisch strukturierter Unterrichtseinheiten), von Motivationsdefiziten bzw. Motivationseinbrüchen, ja vielleicht sogar (uneingestandener) beruflicher Inkompetenz?¹⁶⁴ Eine nüchterne Erforschung des eigenen Unterrichts und der strukturierte Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen kann hier zum Durchblick und gegebenenfalls Neuanfang verhelfen.¹⁶⁵

JHWH-orientierter Unterricht geht davon aus, daß Kinder, Jugendliche und Erwachsene in dialogischer Auseinandersetzung, gesprächsweise zu wirklich tragfähigen Konfliktlösungen finden. Dafür hat Thomas Gordon in seiner »Lehrer-Schüler Konferenz«, davor schon in seiner »Familienkonferenz«, anschauliche Beispiele gegeben, und prinzipielle Überlegungen angestellt;¹⁶⁶ seine Nähe

zu Carl Rogers¹⁶⁷ ist unverkennbar. Tatsächlich ist Wahrheit, wenn überhaupt, nur annähernd dialogisch zu erschließen,¹⁶⁸ wie Gandhis »Experimente mit der Wahrheit«¹⁶⁹ zeigen: *dialogisch* auf der Basis eines Überzeugtseins von der Existenz und Wirkkraft einer *Dritten Macht*¹⁷⁰, der Macht der Wahrheit selbst, und natürlich der Gleichrangigkeit der DialogpartnerInnen. Eine Schule, die die oben herausgearbeiteten sozio-theologischen Impulse aufzugreifen und umzusetzen bereit ist, wagt den »Versuch, in der Wahrheit zu leben«¹⁷¹, indem sie alle nur denkbaren Möglichkeiten kooperativer Entscheidungsfindung¹⁷² ergreift.

Selbst guten Willens, klagen demgegenüber engagierte LehrerInnen und Lehrer über fehlende Gesprächsführungs- und Kommunikationstrainings sowie mangelhafte Grundlagenkenntnisse in Konflikt- und Aggressionspädagogik. Häufig fehlt es an wenigen grundlegenden Kenntnissen, um die subtilen gruppenspezifischen Prozesse in der Klasse zu verstehen, richtig einzuschätzen und adäquat aufzugreifen zu können.¹⁷³ Kommunizieren und interagieren will und kann erlernt, neu gelernt, verändert werden.¹⁷⁴ In Rollenspielen zu Gewalt in der Schule können sich LehrerInnen ihrer Gefühlslagen und Konfliktfähigkeiten bewußt werden, sich Schlichtungstechniken aneignen, die Angst vor schwierigen Situationen angehen und einüben, angemessen auf Gewaltsituationen zu reagieren.¹⁷⁵

So konkret und verbindlich Friedenserziehung im Klassenzimmer ist, so komplex und anspruchsvoll ist sie. Erste Voraussetzung sind Versuche, im Kollegium einen ehrlichen, offenen Wissens- und vor allem Erfahrungsaustausch – in der Schule und außerhalb der Schule und warum nicht sogar in einer dafür eigens initiierten »Selbsterfahrungsgruppe« – zustande zu bringen, vor allem die eigenen Schwierigkeiten im Umgang mit aggress-

siven SchülerInnen wie auch KollegInnen, der Schulleitung und Burokratie sich einzugestehen, vor anderen zuzugeben und ins Gespräch zu bringen. Beratungs-¹⁷⁶ und Supervisionsangebote¹⁷⁷ sind chancenreiche flankierende Maßnahmen. All dies funktioniert aber nicht, wenn es an Bereitschaft zur selbstkritischen Überprüfung meiner Umgangsformen und meines Unterrichtsstils fehlt. So bietet das Hessische Institut für LehrerInnenfortbildung (HILF) Kompaktseminare an, in denen die PädagogInnen lernen können, mit der eigenen Nervosität umzugehen, gegen sie anzugehen, in Ruhe zu unterrichten und dadurch auch den Kindern Ruhe und Konzentration zu ermöglichen.¹⁷⁸ Grundkenntnisse aus den Bereichen der Kunst-, Musik- und Tanztherapie dürften sich sicher ebenfalls günstig im Unterrichtsgeschehen niederschlagen.

Sich im Unterricht betont ruhig zu verhalten, entsprechend besonnen auf die verschiedenen Herausforderungen reagieren und die Geduld für dialogisch geführte Auseinandersetzungen aufbringen zu können, das setzt voraus, daß die Lehrenden ausgeruht und entspannt die Schule betreten. Wer den anvertrauten SchülerInnen *ungeteilte* Anwesenheit schenken will, wer den Blick frei haben will für die versteckten, aber für den Unterrichtsablauf oft so entscheidenden gruppendynamischen Rändererscheinungen, wer sich um den Überblick eines pädagogischen und fachdidaktisch verantwortlichen *chairman* bemüht, der setzt alles daran, nicht übermüdet in den Unterricht zu kommen. Ein sich vertrauensvoll zurücknehmendes Verhalten wie das des Strichmännchens mit der Nummer 2 setzt ein erhebliches Energiepotential voraus: Die Hände gewaltfrei abzusenken, bedeutet keinen geringeren Aufwand und Kraftakt, als sie gewalttätig zu erheben. Deshalb sollte nicht die gesamte zur Verfügung stehende Energie durch die Notwendigkeit, private Ange-

legenheiten zu verarbeiten, gebunden sein. Jedes Energievakuum, jedes Fehlen eines gewaltfreien pädagogischen »Bisses« kann dem unnötigen Entstehen von Konflikten und am Ende auch der Gewalt Vorschub leisten. Dasselbe kann auch der Fall sein, wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht genügend im Lehr-/Lernstoff zu Hause sind, wenn sie fachwissenschaftlich schwimmen und alle Hände voll zu tun haben, angesichts des konkreten Unterrichts selbst erst einmal durch die zu behandelnde Materie durchzusteigen.

Eine unvollständige, widerwillige Einlassung auf den Unterrichtsstoff überträgt sich leicht auf alle am Unterricht beteiligten, wirkt demotivierend, verunsichert und öffnet einmal mehr einer aggressiven Stimmung die Tür. Deshalb liegt es nahe, im Einzelfall den je eigenen Bezug zum Thema und zum Stoff kritisch zu reflektieren. Nach einem wie auch immer geratenen fachlichen oder pädagogischen »Einbruch« in der Klasse rate ich, zunächst ein Thema zu behandeln, das einem liegt, in dem man zu Hause ist. Dasselbe gilt für BerufsanfängerInnen, NeueinsteigerInnen oder bei der Übernahme einer neuen Klasse. Der Lehrplan läßt dazu immer genügend Raum.

Zuallererst sind natürlich die Lehrerinnen und Lehrer gefragt, ob sie bereit sind, »mit den Augen der Kinder«¹⁷⁹ zu sehen, ob sie versuchen wollen, die Welt aus der Perspektive der Kinder wahrzunehmen, um sie so in ihrer Lebenswelt besser verstehen zu können, ob sie bereit sind zuzuhören, das Ohr am Puls der Schülerinnen und Schüler zu haben, sie sich vorbehaltlos mitteilen zu lassen, sich empathisch auf sie einzulassen, ihre Erfahrungen unbewertet und frei artikulieren und sich von ihnen Kritik gefallen zu lassen. Vielleicht brauchen Kinder und Jugendliche vor allem Menschen, die ihnen helfen, Neugierde entstehen zu lassen, eine Fragehaltung aufzubauen und eine entsprechende Fragekompetenz zu entwickeln,¹⁸⁰ Menschen, die ihnen lieber zuhören als predigen, die ihnen vertrauensvoll »das Wort geben«¹⁸¹, ihnen »das Sagen ermöglichen«¹⁸². Und vielleicht ist gerade das Zuhören die beste Predigt: der eigentliche Weg, den Schü-

rinnen und Schülern anschaulich¹⁶³ zur Gewinnung sozialer Kompetenz¹⁶⁴ zu verhelfen.

Jesus läßt ausdrücklich die Kinder zu sich kommen. Bringen sie als Kinder nicht etwas mit, was uns Erwachsenen immer mehr abhanden zu kommen droht? Gehört nicht zunächst ihnen das »Reich Gottes«? Den Tradenten muß der Umgang Jesu mit den Kindern seiner Besonderheit wegen aufgefallen sein – es wird ihnen nicht leicht gefallen sein, in einer Gesellschaft und einer Zeit, in der das Kind nicht gerade viel galt,¹⁶⁵ die Wertschätzung der Kinder durch Jesus zu begreifen, sie muß so eindeutig und zentral das Leben Jesu bestimmt haben, daß deren Überlieferung unumgänglich war. Nicht um daraus eine platte Moral zu machen, sondern um die Herausforderung des tradierten Verhaltens in aller Deutlichkeit wahrnehmen zu können, sei hier der entsprechende Passus zitiert. »Jesus aber rief die Kinder zu sich und sagte: Laßt die Kinder zu mir kommen, hindert sie nicht daran! Denn Menschen wie ihnen gehört das Reich Gottes. Amen, das sage ich euch. Wer das Reich Gottes nicht so annimmt, wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen.« (Lk 18, 16–17)

Zielt Jesu Rede auf die Offenheit ab, mit der Kinder noch Fragen stellen, jene Offenheit, ohne die es keinen Zugang zum Reich Gottes, zur *malkut JHWH* gibt?¹⁶⁶ »Kinder machen sich Gedanken«¹⁶⁷, erstaunliche Gedanken! Kinder fragen, und ReligionspädagogInnen schlagen sich in unzähligen Publikationen mit der Frage herum, wie ihnen am besten geantwortet werden konnte.¹⁶⁸ Kinder sind geradezu Philosophen, wie zunehmend festgestellt wird.¹⁶⁹ »So dumm sind sie nicht«, formuliert Ute Andresen programmatisch und korrigiert damit ein weitverbreitetes, abwegig erwachsenenzentriertes Bild von Kindern.¹⁷⁰ »Die Kraft geht von den Kindern aus«, ist Iris Mann überzeugt.¹⁷¹ Schon im frühen Alter nehmen Kinder neugierig Beziehungen zu ihresgleichen auf.¹⁷² Fast scheint es so, daß sie von Natur aus mit einer Beziehungsfähigkeit ausgestattet sind, die es so weit als möglich über die Zeit zu retten gilt.¹⁷³ Albert Schweitzer wünschte sich, auch als Erwachsener noch über den Idealismus eines 14jährigen zu verfügen.¹⁷⁴

Korczak¹⁷⁵, Neill¹⁷⁶, Gordon¹⁷⁷ und wie sie alle heißen, haben gezeigt, was dem Kind zugetraut werden darf. Auch die Antipädagogik¹⁷⁸ hat die Würde und das natürliche Vermögen der Kinder herausgestellt.¹⁷⁹ Der so erfahrene Seelsorger Heinrich Spaemann orientiert die Erwachsenen am Kind,¹⁸⁰ der Systematiker Karl Rahner skizziert eine Theologie der Kindheit.¹⁸¹ Jesus ruft die Kinder zu sich und spricht ihnen die *malkut JHWH*, das Reich¹⁸², das von göttlicher *force vitale* durchwaltet ist, zu.¹⁸³

Kinder »lassen«, von den Kindern lernen, wie das Reich Gottes angenommen werden kann, wie sich *force vitale*

realisiert, das setzt Einsatzbereitschaft, die Fähigkeit zu einem langen Atem und festes Vertrauen in die heilstiftenden Kräfte in und zwischen den Menschen voraus. Hier stellt sich besonders eindringlich die Frage, ob mein Beruf als Lehrer oder Lehrerin auch tatsächlich einer Berufung entspricht. In einer Zeit, die weit davon entfernt ist, die Langsamkeit zu entdecken,¹⁸⁴ die selbst die letzten Chancen zur Langeweile, dem Erfindungs- und Entstehungsort neuer kreativer Aktivitäten mit massiver medialer Gewalt zerschlägt,¹⁸⁵ in einer solchen Zeit ist Anwesenheit und das Teilen von Zeit mit zum kostbarsten aller Geschenke geworden.¹⁸⁶ In der Weise, in der ich Zeit einsetze, Zeit verteile, Zeit vergebe, dem einen schenke, dem anderen vorenthalte, drückt sich eine verräterische Prioritätensetzung aus. Wenn mir die anvertrauten Schülerinnen und Schüler tatsächlich am Herzen liegen und die *correctio fraterna*, die partnerschaftliche Korrektur, auf dem Schulgelände ein pädagogisches Anliegen ist – und die Schülerinnen und Schüler sind auf Rückfragen, auf Rückmeldungen, auf Kritik zur Erlangung sozialer Kompetenz dringend angewiesen¹⁸⁷ –, bin ich vor allem und zunächst einfach nur da: in den Pausen oder –grundsätzlich– eine Viertelstunde vor Schulbeginn. Das kann weh tun, aber entspricht ganz dem Anspruch, den SchülerInnen GesprächspartnerIn und damit auch Reibungsfläche zu sein, sie zu begleiten und – übrigens – auch von ihnen begleitet zu werden. In diesen Schleifen des Schulalltags können Lehrerinnen und Lehrer zu Prellböcken werden und an vielen kleinen Orten des Begegnens und Auseinandersetzens durch ihre Einlassungen Gewalt entweder völlig verhindern oder aber wenigstens vermindern helfen. Noch sieht für viele die Realität allerdings eher folgendermaßen aus: gehetztes, gerade noch punktliches Erscheinen zum Unterrichtsbeginn, in den Pausen Flucht in die Kuschelecke einer liebgewonnenen Kollegiumsfraktion und am

Ende ein fluchtartiges Verlassen der ungemütlichen Lernfabrik. Unter solchen Umständen desavouiert sich jedes Lamentieren über Disziplinstörungen im Unterricht, verhaltensgestörte Kinder, Gewalt in der Schule selbst.

Wer den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers ergreift, muß wissen, daß er/sie sich in der großen, zufällig zustande gekommenen Schicksalsgemeinschaft einer konkreten Schule auf die KollegInnen wie SchülerInnen verbindlich einlassen muß, muß ein Höchstmaß an Bereitschaft zu Begegnung und Beziehung mitbringen, muß Zuneigung und Empathie aufbringen können, sich emotional voll in das (in der Regel zugewiesene) Berufsfeld einer konkreten Schule einzubringen bereit sein. Mit Gordon R Taylor denke ich hier an die Notwendigkeit »emotionaler Investitionen«²⁰⁸, ein weitgehend ungeteiltes Sich-Einbringen in Schule und Klasse vor allem auf der Beziehungsebene. Kurt Singer vertritt dementsprechend die Überzeugung, daß Konflikte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen durchaus gewaltfrei geregelt werden konnten, wenn Erziehungsschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen »als Beziehungsschwierigkeiten« bearbeitet wurden.²⁰⁹ Ob es gelingt, gesellschaftliche und innerschulisch gegebene Gewalt zu überwinden oder wenigstens zu mindern, indem die sozialen Beziehungen gestärkt werden,²¹⁰ hängt wesentlich von der Bereitschaft der LehrerInnen ab, sich auf Beziehungen und Kontakte mit SchülerInnen und KollegInnen einzulassen. Dies findet eine wesentliche Unterstützung durch religiöses Lernen, das nach H. Schuh »im Kernpunkt« auf Beziehung zielt, Lernen in und an Beziehungen ist und auch das Einüben von Beziehungsfähigkeit beinhaltet.²¹¹ Auf diese Weise »reift Gott in uns«, wie es W. G. Esser in seinem entwicklungspsychologisch orientierten Entwurf einer religiösen Beziehungspädagogik ausdrückt.²¹²

☞ Interaktionsanalysen, Störungsdiagnosen, gemeinsame

Konflikterörterung, offene Aussprachen in der Klasse, die Diskussion und Bereitstellung von Handlungsalternativen (beispielsweise auch durch die gemeinsame Herausarbeitung biblisch tradierter Handlungsmodelle), Klassengesprache mit dem Ziel der Ausarbeitung einer Streitkultur sowie konsensfähiger Gesprächs-, Streit- und Verhaltensregeln sind selbstverständliche Konkretisierungen eines kooperativen, dialogischen Unterrichts und tragen wesentlich zur Gewaltprophylaxe bei. Ebenso die Ermöglichung einer Themenfindung und Themenauswahl²¹³ für den Unterricht im Rahmen des curricular Vorgegebenen unter Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler. Die Intensivierung von Gruppenaktivitäten, von Partnerarbeit bewirkt manchmal kleine Wunder: in kooperativen Kleinstordnungen können sich Kinder artikulieren, die sonst den Dauerfrust haben, in größeren Gesprächskreisen nicht zum Zuge zu kommen.

Manchmal wird es für die betreffenden Schülerinnen und Schüler wie eine Erlösung sein, in der Klasse umgesetzt zu werden. Das muß mit viel Feingespür geschehen, besonders dann, wenn es gilt, Blockbildungen von »Störenfrieden« (die ja die Gruppe ihres schwach ausgeprägten Selbstbewußtseins wegen eigentlich benötigen) zu vermeiden bzw. aufzuheben. Rechtzeitige Umstrukturierungen, darauf werde ich gleich noch einmal zurückkommen, können oftmals alle Beteiligten vor weiteren Konflikten bewahren helfen

In vielen Schulen hat sich die Institution der »Paten- und Patinnenschaft« bewährt: ältere SchülerInnen betreuen MitschülerInnen aus unteren Klassen, sind über eine längere Zeit deren Patinnen und Paten, AnsprechpartnerInnen im harten Schulalltag; mancherorts lernen Kindergartenkinder, noch bevor sie in die erste Schulklassen wechseln, ihre zukünftige Patin, ihren zukünftigen Paten kennen;

Exkursionen und Wandertage, Besinnungswochen und Wochenendseminare, Klassenfahrten, Klassentreffen, Klassenfeste und Kurstreffen erweisen sich immer wieder als Inseln der Begegnung und Kommunikation, in biblischer Sprache als Orte des sauselnd, nicht stürmisch, donnernd, lärmend daherwehenden Geistes JHWHs (vgl. 1 Kön 19, 11 f.). Einzelne Kinder, ganze Klassengemeinschaften kommen dann manchmal wie verwandelt wieder zurück, begegnen sich von nun an anders und neu

Begegnungszentren, schulische »Kurorte«, sind auch Kulturabende, Schulfeste und -veranstaltungen aller Art, Ausstellungen, Projektstage und – selbstverständlich – Schulgottesdienste, Solidaritätsaktionen, Demonstrationen und Teach-ins, nicht zuletzt¹¹⁴ Schulchor, Schorchester und Schulsportvereine, in denen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern gemeinsam aktiv werden können.

Eine gewaltfreie Schule setzt administrative und pädagogische Partizipation der Schülerinnen und Schüler voraus, demokratische Willensbildungsprozesse, dezentralisierte Verantwortlichkeiten, eine bis hin zu egalitären Kollegiumsstrukturen abgeflachte Hierarchie, Zutrauen gegenüber der SchülerInnenvertretung, offene Diskurse auf der Plattform von Schulzeitungen, im Klassenrat¹¹⁵, in der KlassenlehrerInstunde, Kritik am Unterrichtsgeschehen, das von LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen getragen und verantwortet ist.

Das Klima in einer Schule hängt u. a. auch davon ab, ob es im Kollegium gelingt, »eine gemeinsame Grundorientierung (ein sogenanntes Schulethos) mit der Herausstellung von Zielsetzungen und entsprechenden Erwartungen und Anforderungen als für sie verbindlich zu erklären.«¹¹⁶ Dem stehen freilich, neben anderem, »auch die Divergenzen im Kollegium oder der Kollegien zum Schulleiter« und die Tatsache, daß »der Lehrer nicht Kooperation

lernt«, entgegen.¹¹⁷ LehrerInnen erleben sich in vielerlei Hinsicht als KonkurrentInnen, machen Sündenböcke aus, profilieren sich auf Kosten anderer¹¹⁸ und tragen auf diese Weise zu einer Spannung innerhalb der Schule bei, die sich auf das gesamte Klima negativ auswirkt. In soziohygienischem Interesse empfiehlt es sich deshalb, daß Kollegien in der Alltagsarbeit Zasuren setzen und sich regelmäßig (jährlich?) zu Einkehrtagen/Besinnungstagen (ganztägig oder gar über ein Wochenende) treffen und innerkollegiale Konflikte und Probleme im Rahmen einer gesamtschulischen »revision de vie« gezielt zum Thema machen und bearbeiten. Hier wie in den Schulkonferenzen zeigt es sich, wie weit die Beteiligten bereit sind, aktiv zurückzutreten und der *force vitale* einen Handlungsspielraum zu lassen.

Elternabende ermöglichen den Austausch der in Familie und Schule Erziehenden, helfen gegenseitige Vorbehalte abbauen und Sympathie schaffen, sind Ausdruck einer intensiven Elternarbeit¹¹⁹ – mit und natürlich nicht in Frontstellung zu den betreffenden SchülerInnen –, die sich nicht in der Einladung zur Mithilfe bei Schulfesten und der Gestaltung einer Spielplatzanlage erschöpft. Auch für die Zusammenarbeit mit Eltern gilt das Axiom einer *Dritten Macht*, Elternarbeit wird dadurch erst richtig lebendig und spannend. In der Zusammenarbeit von LehrerInnen und Eltern kann auch zum Ausdruck kommen, daß gegenseitige Schuldzuweisungen nicht weiterführen.¹²⁰ Erziehungsfragen müssen als Beziehungsfragen gemeinsam aufgegriffen, diskutiert und beantwortet werden.¹²¹ Das kann auch und gerade vielleicht bei Hausbesuchen geschehen, wo gleichzeitig Eindrücke von der familiären Situation der SchülerInnen gewonnen werden können und diese von ihrem unmittelbaren Lebensumfeld her einmal mehr besser verstehen lassen.¹²²

Besonders die gesichtslosen modernen Schulen sind,

wie sich gezeigt hat, Objekte von Vandalismus.²²³ Eine Erklärung dafür könnte lauten: in ihnen fühlen sich Menschen auf gar keinen Fall daheim; sie zu zerstören, hat dann nichts damit zu tun, am eigenen Ast zu sägen. Zu einem Stück Eigenes kann die Schule erst werden, wenn ich sie mitgestalten darf: wenn schon Planung und Bau ohne Mitbeteiligung der zuerst Betroffenen zustande gekommen sind,²²⁴ so heißen bauliche, (innen)architektonische, künstlerische Gestaltungen von Schulgebäuden und Klassenräumen, Pausenhof, Schulgelände und Schulgarten durchaus die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern zu. Destruktives Handeln ist oft Ausdruck einer verhinderten konstruktiven Kreativität.²²⁵ Die Gestaltung der Schulumwelt durch die SchülerInnen schafft aber nicht nur Möglichkeiten, kreativ zu sein. Von der Veränderung der räumlichen Schulumwelt sind auch verändernde Einflüsse auf die SchülerInnen zu erwarten: anmutige Innenräume, gepflegter Zustand, stärkere Gliederung des Gebäudes, originelle Designs, Bepflanzungen, wohnliche Klassenräume usw. wirken vandalistischem Verhalten entgegen.²²⁶

Wenn ich auf einzelne SchülerInnen keinen Einfluß habe, dann sollte ich wenigstens strukturelle Veränderungsmöglichkeiten ergreifen: die Einrichtung einer Entspannungszone, einer Ruhecke im Klassenzimmer könnte eine solche sein, soziales Lernen fördernde Sitzordnungen eine weitere. Eine Parzellierung des Klassenraumes in beispielsweise Spielecke, Lesecke, Bastecke sowie Tischgruppe für den gemeinsamen Unterricht²²⁷ hat sich z. B. in Grundschulklassen sehr gut bewährt.²²⁸ Hubertus Halbfas wird nicht müde, die Einrichtung von Klassenzimmern als »Wohnstuben« zu fordern.²²⁹ Immerhin verbringen viele Heranwachsende bis zu ihrer Schulentlassung rund 15 000 Stunden in der Schule, in der Regel diejenige Tages- und auch Lebenszeit, die von be-

sonders hoher Erlebnisintensität und Aktivität gekennzeichnet ist. Im Zuge einer Politik der LehrerInneneinsparung werden die Klassenräume allerdings kaum zu »Wohnstuben«, sondern zu mehr denn je überbelegten Zwingern und damit Kampfstätten, Schlachtfeldern von weit über alle ertraglichen Maße eingeengten Individuen profillosen Lernbetriebe und kalter Schularchitektur. Klassenkultur, ein gesundes Schulklima sind unter solchen Vorzeichen nicht zu erwarten, Gewalt in der Schule wird einmal mehr gefördert, statt abgebaut.

Nicht die Verbannung jeder Ästhetik, beschädigungsanfälliger Kunstexponate und Gegenstände der Wohnkultur, nicht der reine Funktionalismus fördern den verantwortlichen Umgang mit den Einrichtungen, Installationen und Gebäuden der Schule, sondern gerade die Bereitstellung »gewalt«-sensibler Objekte, zerstörungsanfälliger Bilder und Skulpturen beispielsweise aus dem Kunstunterricht. Damit umzugehen, kann schon gut im Elementarbereich geübt werden,²³⁰ hier können Grundlagen gelegt werden für zwischenmenschliches Rücksichtnehmen und Miteinandergehen. Umgekehrt könnte es im Einzelfall aber auch tatsächlich einmal angebracht sein, das Klima in einer Klasse oder Schule dadurch zu verbessern, daß Gegenstände, die leicht beschädigt werden können oder regelmäßig Objekte der Zerstörungswut sind und dadurch Ursachen für Dauerkonflikte abgeben, zunächst zur Seite geschafft und vielleicht zu einem anderen Zeitpunkt wieder aufgestellt werden. Die Umstrukturierung einer Situation bewirkt manchmal kleine Wunder.²³¹

Kinder und Jugendliche wollen sich bewegen. Daß sie sich im unmittelbaren Anschluß an Fernsehsendungen oft aggressiv verhalten, hängt weniger mit den Programminhalten zusammen als vielmehr mit der entwicklungsbedingten Tatsache, daß sie völlig phasenumangemessen

längere Zeit an einem Platz stillsitzen »mußten«: das Fernsehen »prügelt« die RezipientInnen seiner Sendungen durch die Aneinanderreihung von immer neuen actions an den einmal eingenommenen Platz zurück, fesselt sie an die Couch. Ähnlich verhält es sich mit den SchülerInnen in der Schule: ob sie wollen oder nicht, müssen sie einen in der Regel 45-minütigen Spannungsbogen lang still auf ihrem Stuhl sitzen und sich in ihrem natürlichen Bewegungsdrang disziplinieren »Sitzt man zu lange, hat man keine Lust mehr,« wie ein Grundschüler selbst feststellt.²⁵⁹ Danach kommt es für viele dann zur Entladung, zur Bewegungsexplosion. Bietet sich dafür nicht an, in den Gängen, in entsprechenden Nischen einfache und ungefährliche Fitness-Geräte bereitzustellen, Boxsäcke beispielsweise aufzuhängen, Spielplätze entsprechend zur Verfügung zu stellen, Teile der Sportanlagen zum Austoben der unverbrauchten Energien freizugeben? SchülerInnen brauchen zur schöpferischen Pausengestaltung eine entsprechende Infrastruktur, einen anregenden Gestaltungsrahmen, materielle Voraussetzungen.

Der präventive Maßnahmenkatalog mag mit dem folgenden Vorschlag zwar ins Exotische abzugleiten drohen, ich nenne ihn, ähnlich zurückhaltend wie Gisela Preuschhoff²⁵⁵, dennoch: der Vorschlag beinhaltet die Forderung nach einer ausgewogenen und gesunden Ernährung der Kinder, nach Berücksichtigung von eventuellen Zusammenhängen zwischen Ernährung und Psyche,²⁵⁴ Fehlernahrung und Gewaltbereitschaft. – In Kindergärten hat sich beispielsweise auch das geordnete gemeinsame Essen (gesunder Lebensmittel) als ein weiterer wichtiger Ausgangsort gewaltfreien Miteinandergehens erwiesen. Gemeinsame Mahlzeiten verbinden. Die das Brot miteinander teilen, sind/werden Kumpane (cum pane). Dieser Aspekt sollte für das Leben in der Schule weitergedacht werden.

Unter der Vorgabe und Veranschlagung eines konstruktiven, kreativen, im vielfachen Zwischen der in der Schule lebenden Menschen agierenden Potentials ist im Hinblick auf Schulordnungen, schulübergreifende wie schulinterne Regelsysteme, Traditionen und Konventionen darauf zu insistieren, daß nicht der Mensch für den Sabbat, daß nicht die Schulerin oder der Schüler und auch nicht die Lehrerin oder der Lehrer für die Einhaltung, die peinlich genaue Befolgung existierender Ordnungen dasind. Wenn also nicht die Anpassung an Schul-Regeln oberstes Gebot, sondern das vitale, sicher auch konfliktuöse Zusammenleben, das permanente, sicher auch riskante Zusammenraufen schicksalhaft zusammengeführter Individuen im Interesse des Aufbaus einer kommunikativen, kooperativen Lerngemeinschaft im Zentrum des Schullebens steht, dann darf nicht ausgeschlossen bleiben, »die Schul-Regeln selbst zu problematisieren«²⁵⁵. Nicht-adaptive Konfliktanalyse wird deshalb Verletzungen der Schul-Regeln durch SchülerInnen zunächst einmal »nicht als Signal für Defizite der regelverletzenden Personen, sondern als Hinweise auf den repressiven, die Genese von (Selbst-) Bewußtsein unterdrückenden, Charakter der geltend gemachten Regeln« zu interpretieren versuchen.²⁵⁶ »Königs«-Strukturen verstehen sich seit der samuelischen Kritik (s. o. 2.3) nicht mehr von selbst, sind eher Armutszeugnisse mangelnden JHWH-Vertrauens. Das galt auch für (subtile) Machtstrukturen in und um Schulen.

Die Gewaltbereitschaft und das Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen, genauso aber auch das von Erwachsenen, sowie die gesellschaftlichen und damit auch innerschulischen Gewaltverhältnisse stellen für den konkreten Unterricht, insbesondere für den Religionsunterricht eine nicht zu übergehende thematische Herausforderung dar.²⁵⁷ Friedenserziehung, die handlungsorientierte Thematisierung von Gewalt und Gewaltfreiheit in

der Schule ist fächerübergreifender Unterrichtsstoff: hier werden (theo-)anthropologische Voraussetzung, Prinzipien, Techniken, geschichtliche Erfahrungen und damit auch Praktikabilität und Effizienz gewaltfreien Handelns und herrschaftsfreier Beziehungen gemeinsam erörtert und auf globale Friedensstrategien hin weitergedacht. Wegsteine dieser Friedenserziehung könnten Projektveranstaltungen²³⁸ zu »Sozialem Lernen«²³⁹, »Kooperativen Spielen«²⁴⁰, dem »Friedlichen Klassenzimmer«²⁴¹ usw. sein. Erwerb und Ausbau der Fähigkeit eines komplexen gewaltfreien Konfliktlösungsverhaltens haben dementsprechend ihren Niederschlag in Lehrplänen und Curricula zu finden.²⁴²

3.4 Flankierende Maßnahmen

Die Gefahr ist groß, im Blick auf Gewalt in der Schule, allein an das *Gewaltverhalten* einzelner (SchülerInnen, LehrerInnen usw.) zu denken und damit eine an Individuen orientierte Lösung des Problems zu erwarten. Gewalt in der Schule drückt sich auch in *Gewaltverhältnissen*, in violenten Strukturen aus. Damit ist auf den Beitrag der Gesellschaft und der Politik verwiesen: Vor allem ist das Klima eines extremen Leistungsdrucks zugunsten eines Klimas, das bestimmt ist durch Zuneigung und Solidarität,²⁴³ zu verändern. Die als Steuerabgaben konfiszierten Gelder müssen von den Organen des Staates viel stärker dem sozialen Sektor zufließen: hier der Schule. Größere Klassen, weniger Unterrichtsstunden, überarbeitete Lehrer wirken eindeutig kontrakonstruktiv im Hinblick auf Abbau von Gewalt in der Schule. Während die Menschen unserer Gesellschaft in Konsumbereichen die allerhöchsten Qualitätsansprüche anmelden und dort, wo sie um diese betrogen werden, einklagen – das Automobil

beispielsweise optimal hergestellt, inspiziert und repariert sein soll –, geben sie sich im Hinblick auf die Betreuung ihrer Kinder und Jugendlichen, in sozialen und pädagogischen Bereichen mit Minimalleistungen zufrieden, akzeptieren sie hier Flickschusterei und Pfusch: lassen sie zu, daß die nachwachsenden Generationen in Kindergärten, Schulen und Heimen mehr schlecht als recht bewahrt, statt optimal, dem Level der gesellschaftlichen Möglichkeiten entsprechend, betreut werden, daß ihre Kinder die besten Jahre, ihre wertvollste Zeit in pädagogischen Provisorien (beengte Räume, Personalknappheit, technisch wie pädagogisch mangelhafte Spiel- und Lehr-/Lernmaterialien) verbringen. Wenn die aktuellen Lebensverhältnisse unter den potentiellen bleiben, dann liegt nach Johan Galtung »strukturelle Gewalt« vor.²⁴⁴ Für die schulischen Verhältnisse dürfte das weithin zutreffen. Richtig ist auf jeden Fall die folgende Prioritätensetzung: »Die Gestaltung humaner Lebensverhältnisse für Kinder ist nicht eine unter vielen Aufgaben, die sich uns beispielsweise in der Sozial- oder Bildungspolitik oder im alltäglichen Handeln stellt, sondern sie bildet den Kristallisationspunkt einer zukunftsorientierten und traditionsbewußten Gesellschaftspolitik.«²⁴⁵ Für die Kinder und Jugendlichen heißt das u. a. auch die Bereitstellung sinnvoller Freizeitangebote, Spiel- und Kommunikationsräume, Experimentierfelder gemeinsamer Lebens- und Weltgestaltung. Es heißt vor allem Widerstand gegen alle Versuche, den SchülerInnen gerade jene Stunden wegzukürzen, in denen sie sich (z. B. musisch) am besten ausagieren können, die ihnen Spaß machen und die ihnen im allgemeinen noch eine gewisse Schulfreude ermöglichen. Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht auf eine optimale Förderung: dazu bedarf es eigener Förderstunden (Ausgleichsunterricht), in denen in Kleingruppen Stoff nachbereitet wird,²⁴⁶ in besonderen Fällen auch der Einzelbe-

treuung. Alternativschulen, in denen modellhaft nicht nur besondere Wege des gemeinsamen sozialen Lernens, sondern auch eine lernfördernde innere Differenzierung durch die Aufspaltung traditioneller Handlungsmuster, Lernorganisationen und Verkehrsformen geboten werden, sind wenigstens die entsprechenden finanziellen Grundlagen zu sichern.

Die Familienpolitik mußte deutlich werden lassen, wie unerlässlich das weitere Vorantreiben der Emanzipation von Frauen ist, daß in diesem Zusammenhang lang beanspruchte Privilegien hinfällig werden müssen, daß ein Zugewinn an Freiheit einerseits nicht zu haben ist ohne Machtverluste (bei den bisher von der Unterdrückung der Frauen profitierenden Männern) andererseits, daß aber nicht das Kind der großer Verlierer und die große Verliererin sein darf, daß nicht das Kind dadurch vor allem die Zeche zahlen muß, indem es doppelter Berufstätigkeit der Eltern in die Beziehungsarmut, in den Beziehungsverlust, in die Trennung, in die frühkindliche Beziehungsdeprivation²⁴⁷ von Krabbelstuben, wechselnden Tagesmüttern, Kindergarten und Horten, in das Dasein eines Schlüsselkundes weichen muß. Viele Verhaltensprobleme der Schulkinder sind eindeutig Spätfolgen von Traumatisierungen frühkindlicher Trennungs- und Deprivationserfahrungen. Elternhäuser und Familienpolitik haben also schon im Vorfeld der Schule die Grundlagen für den Erwerb sozialer, kommunikativer Kompetenz zu legen. Kinder brauchen vor allem feste, verlässliche Bezugspersonen, auch noch während der Schulzeit.²⁴⁸ Die Emanzipationszeche muß deshalb anders beglichen werden. Ein eigenes und besonderes Augenmerk ist auch darauf zu richten, daß viele Kinder zwar gezeugt und geboren, in Wirklichkeit aber unerwünscht sind, dies von Anfang an zu spüren bekommen und auf die verdeckten wie offenen Ablehnungen entsprechend reagieren.²⁴⁹

Die Kirchen könnten die Humanisierung gesellschaftlicher Verhältnisse anmahnen – aus ethischer Mitverantwortung für das glückliche Heranwachsen der Kinder, für frohe Elternhäuser und eine gewaltfreie Gesellschaft. Sie tun es auch, fänden darin aber sicher noch stärker Gehör, wenn sie in ihren eigenen Institutionen und Strukturen überzeugender an Alternativen arbeiten würden und die reichlich vorhandenen Kompetenzen ideologisch unbeschwerter zum Zuge kommen könnten (z. B. im Bereich der Familienpolitik). Die Kirche – das zeichnet sich ab – wird neben ihrer caritativen und diakonischen Arbeit zukünftig immer stärker eine gesellschaftspolitische Anwaltsfunktion für das beschädigte und in unserer Gesellschaft zurückgesetzte Leben zu übernehmen haben und auch übernehmen (vgl. Asylproblematik, Obdachlosigkeit). Dank einer entsprechenden personellen und räumlichen Ausstattung wird sie über den gemeindegatechetischen Aufgabenbereich hinaus durch die Bereitstellung von Jugendbegegnungszentren und StreetworkerInnen in den Bereichen der Freizeiteinrichtungen und Freizeitangeboten, der Kinder- und Jugendarbeit sowie Erwachsenenbildung wichtige außerschulische Maßnahmen zur Gewaltprophylaxe ergreifen können. Durch eine gezielte Gruppenarbeit, durch eine umfangreiche Freizeitpädagogik können Kinder und Jugendliche davor bewahrt werden, ihre Freizeit im Gewaltschmelz von Straßencliquen und Straßengangs zu verbringen. Wenn die Zugehörigkeit zu delinquenten jugendlichen Subgruppen und Cliquen »zu den wichtigsten Begleiterscheinungen von Aggressivität und Gewalt« gezählt werden darf und es stimmt, daß sich die aus der Clique heraus gestaltete Gewalt als von einer ganzen Gruppe gestützte in einer Weise zu legitimieren scheint, daß die Täter kaum noch ein schlechtes Gewissen zu erwarten brauchen, muß versucht werden, die betroffenen SchülerInnen »durch das Neuangebot von sozialen

Beziehungen und Gruppenzugehörigkeiten« aus dem Teufelskreis der gruppenspezifischen Prozesse von Straßencliquen herauszuholen, sozialfördernde Netzwerke zu (re)konstruieren und auf diese Weise die delinquenten Gruppen so zu fraktionieren, daß sie sich zugunsten gewaltloser Gruppen auflösen.²⁵⁰ Den kirchlichen Gemeinden könnte dabei eine Schlüsselaufgabe zukommen.

Alles wird freilich Sisyphusarbeit bleiben, wenn nicht im Medienbereich gravierende Änderungen eintreten. So muß dringend auf ein Medienethos hingearbeitet werden, das der medialen Suggestion, zwischenmenschliches Verhalten sei vor allem und in erster Linie durch Gewalt bestimmt, jede Grundlage nimmt. Gewalt ist – gegen die massive Medienlüge – nicht die Normalität, sondern die freilich immer beängstigende und deshalb durchaus auch angemessen (!) zu beleuchtende Ausnahme. Ebensovwenig kann das in Gewaltfilmen, Video- und Computerspielen vorherrschende Muster gewaltsamer Konfliktlösung« als repräsentativ für zwischenmenschliches Konfliktverhalten angesehen werden. Medieninhalte verzeichnen unter dem Strich ganz erheblich die Realität, und Medienkonsum verändert das Verhältnis zur Realität. Ist es nicht verständlich, daß Jugendliche gewissen- und reuelos auf Niedergeschlagene eintreten, daß sich schon Grundschul-, ja Kindergartenkinder auf brutale Weise und scheinbar ohne jedes Unrechtsbewußtsein, ohne jedes Mitleidsgefühl würgen und schlagen können, wenn zu ihren Primärerfahrungen gehört, daß am Schwanz gepackte, in die Luft oder gegen eine Wand geschleuderte Comifiguren nach einem kurzen Sich-Schütteln wieder aufstehen, dasselbe jetzt mit anderen tun usw.? Marie Winn hat schon vor einiger Zeit in ihrer populärwissenschaftlichen Fernsehkritik darauf aufmerksam gemacht, daß Kinder, die die Welt vor allem als Figurenwelt kennengelernt haben (als Fernsehkinder in frühem Alter mehr mit den Figuren des

Fernsehens als mit realen Mitmenschen und Bezugspersonen konfrontiert wurden), es später schwer haben können, die Folgen der von ihnen ausgehenden Gewalt nachzuempfinden: sie gehen mit Menschen um, als seien diese Fernsehfiguren.²⁵¹ Dieser Ansatz muß erst noch aufgegriffen und fortgedacht werden. Nicht weniger verheerend durfte sich die Tatsache auswirken, daß Fernsehen nicht wie um ein Lagerfeuer vereint,²⁵² sondern den Kreis der MedienrezipientInnen selbst im Falle eines regelmäßigen gemeinsamen Fernsehkonsums auf Dauer atomisiert, auseinanderbringt, so daß dieselbe, eben erwähnte Kritikern zu der Ansicht kommt, daß die Tatsache des Fernsehens (das »daß«) im Grunde noch schlimmer ist als die fragwürdigen Inhalte des Fernsehens (das »was«),²⁵³ und es von daher nicht abwegig ist zu schließen, daß es neben der Gewalt im Fernsehen eine Gewalt des Fernsehens gibt. Vom opfertheoretischen Ansatz René Girards ausgehend (s. oben 1.1), gebe ich darüber hinaus zu überlegen, ob Kinder und Jugendliche durch den Konsum von Horror- und Gewaltvideos nicht in der natürlichen Haltung des Aufbegehrens gegen Unrechtssituationen paralytisch werden, sich angesichts des viel Schrecklicheren im Film mit dem Status quo in Familie, Schule und Gesellschaft zufrieden geben, sich in die Verhältnisse bescheiden, sie im Anblick filmisch dargebotener Greuel als im Grund doch noch aushaltbar und vertretbar umdefinieren, sich vielleicht sogar hier und dort mal mit diffuser Gewalttätigkeit zu Wort melden, aber im großen und ganzen nicht die Motivation und Kraft aufbringen, sich solidarisches, kreativ und konstruktiv mit ihren Lebensverhältnissen auseinanderzusetzen.²⁵⁴ Indes fehlen sowohl in Lehrplänen als auch in Unterrichtswerken z. B. für den Religionsunterricht medienökologische Thematisierungen – und das, obwohl die Berücksichtigung der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler allgemein als ein

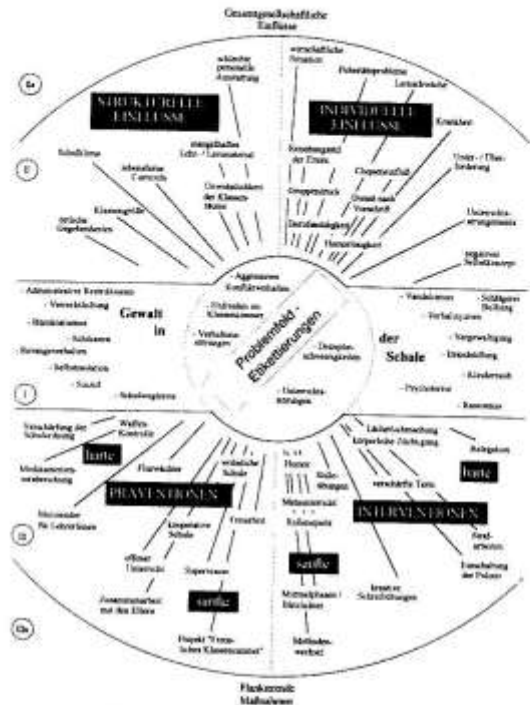


Abb. 5: Arbeitsschema »Gewalt in der Schule«

- scheinungsweisen innerschulischer Gewalt (wichtig: strukturelle wie interpersonale Gewalt in den Blick nehmen, also Gewaltverhältnisse ebenso aufdecken wie Gewaltverhalten);
- (Teil-)Thematisierungen unter verwandten Problemansätzen und Themenstellungen aufgreifen;

- nach individuellen Einflüssen für Gewaltverhalten und Gewaltverhältnisse sowohl bei den einzelnen SchülerInnen wie LehrerInnen, sodann
 - nach strukturellen Einflüssen fragen (bzw. Hinweise auf die verschiedenen Einflüsse sammeln und unter den Gesichtspunkten »individuelle« und »strukturelle« getrennt notieren);
 - sind schließlich gesamtgesellschaftliche Einflußfaktoren zu veranschlagen (im vorliegenden Schema sind dazu keine Beispiele aufgeführt; hier wären u. a. zu nennen: Mediengewalt, ungewisse bzw. miese Zukunftsaussichten, Wohlstandsverwahrlosung, gesamtgesellschaftliches Gewaltsklima, gesellschafts- und bildungs-ideologische Vorgaben).
 - könnten harte Interventionen genannt und
 - mit Möglichkeiten sanfter Interventionen verglichen werden;
 - wären harte Präventionen zu diskutieren und ihnen
 - sanfte Präventionen gegenüberzustellen (bzw. die wahllos genannten Interventions- und Präventionsmöglichkeiten bereits beim Notieren entsprechend zu kategorisieren, was nicht immer eindeutig möglich ist); und abschließend waren
 - flankierende Maßnahmen (wie z. B. stärkere familiäre Geborgenheit, optimale Förderung der Schulen durch Steuergelder, Anwaltschaft der Kirchen für die Stummen und Schwachen, Abrüstung der Medien) zu erörtern und zu fordern
- Zur Unterstützung beim Abschreiten der zehn Etappen und zum Festhalten der Arbeitsergebnisse eignen sich am besten Folien, die mit den Ergebnissen und Rasterantei-lungen der Reihe nach aufeinandergelegt werden können.
- Das Raster selbst berücksichtigt nicht das, was oben als »sozio-theologische Impulse« herausgearbeitet worden

ist: diese wären vor oder hinter der Folie auf einer eigenen Folie festzuhalten. Im wesentlichen geht es dabei darum, daß von der dargelegten Theologie her nicht nur die Wahrnehmung von Gewalt geschärft, sondern sich auch Art und Weise der zu wählenden Maßnahmen bestimmt. Hier wäre jetzt insbesondere nach einem eigenen Beitrag der Religionspädagogik zur Realisierung einer weitgehend gewaltfreien Schule gefragt. Hier müßte der Versuch einmünden und weitergeführt werden in einer *Religionspädagogik der Beziehung* (s. Vorbemerkung)

Schlußbemerkung

Mein Beitrag wäre mißverstanden, wenn in ihm nur ein weiterer Forderungskatalog oder Skizzen zu einer gewaltfreien Schule gesehen würde. Es geht mir ausdrücklich und in erster Linie nicht um einzelne zu treffende Maßnahmen angesichts vermeintlich oder tatsächlich zunehmender Gewalt in der Schule, auch wenn ich solche, nach Interventionen und Präventionen getrennt, angedeutet und angedeutet habe. Und es ist mir auch nicht an der Beschreibung einer alternativen Schule gelegen. Es geht mir vielmehr um eine Grundfrage, um die alles entscheidende Frage: *Lege ich meinen Überlegungen die Existenz einer wirksamen force vitale zugrunde, rechne ich mit der Ich-bin-da-Macht im weiten Konfliktfeld Schule? Es geht auch in der Schule um die Frage nach Pferd oder Gott bzw. König oder Gott. Und es geht auch hierbei um den status confessionis einer jeder Lehrerin und eines jeden Lehrers. Thomas Gordon hat es, theologisch unbedarft, aber sachlich durchaus treffend, einmal so formuliert: »Wenn Sie .. (von) der These überzeugt sind, daß nur der Starkste überleben kann, dann versuchen Sie nicht, Demokratie oder Nächstenliebe zu predigen.«²⁵⁸ In meinen eigenen*

Worten: »Wenn Sie von der These überzeugt sind, daß sich Konflikte nur im Rahmen der simplen Konstellation von »1« und »2« lösen lassen, dann versuchen Sie nicht, Schulleben gewaltfrei zu gestalten – es setzt die Einbeziehung von »3«, jener geheimnisvollen *Dritten Macht*, voraus.«

Anmerkungen

- 1 Vgl. z. B. die Ausgabe 44 (9/1993) der Zeitschrift »Pädagogik« und 36 (1/1995) der Zeitschrift »rha« (Religionsunterricht an höheren Schulen), jeweils zum Thema »Gewalt in der Schule«
- 2 Vgl. z. B. die Sendungen *Von Schwachen, die aggressiv werden, Gewalt an Schulen* (ARD, 10.9.1992) und *Gewalt in der Schule. Ein Bericht über Ursachen und Auswege* (ZDF, 3.2.1993). In Marburg beispielsweise sind Schulerinnen und Schüler selbst initiativ geworden und haben für die Lokalpresse zum Thema »Gewalt in der Schule« recherchiert, vgl. die jeweiligen Beiträge in der OBERHESSENSCHE PRESSE Anfang 1993. Ein weiteres Beispiel gibt der KOLNER STADT-ANZEIGER, der am 14./15. 11. 1992 von einer Diskussion berichtete, die sechs Jugendliche im Pressehaus über die alltägliche Gewalt an den Schulen geführt haben. So oder ähnlich hat das Thema in der letzten Zeit in allen Lokalblättern wie überregionalen Zeitungen (ein Beispiel: Frankfurter Rundschau v. 9. 7. 1992) Berücksichtigung gefunden.
- 3 Vgl. z. B. THOMAS FELTES, *Gewalt in der Schule*, in: H. D. Schwind/J. Baumann u. a. (Hrsg.), *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*, Bd. 3, Berlin 1990, 317–341; KLAUS HUBERLMANN, *Gewalt in der Schule*, in: Schwind/Baumann u. a., *S. O.*, 363–379. Vgl. z. B. auch ROLF HENSEL, *Auf dem Weg zu weniger Gewalt – auch durch das Leben in der Schule*, in: Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.), *Gruppengewalt und Schule. Dokumentation einer Dienstbesprechung in der Senatsverwaltung*, Berlin 1992, 15–22. Vgl. schließlich auf die für den Quaker-Rat für Europäische Angelegenheiten erstellte Studie von JAMIE WALKER, *Gewalt und Konfliktlösung in Schulen. Eine Studie über die Vermittlung von zwischenmenschlichen problematischen Fähigkeiten an Grund- und Oberschulen in den Mitgliedstaaten des Europarates*, Berlin 1989, dies., *Gewaltfreie Konfliktlösung im Klassenzimmer. Eine Einführung*, Berlin 1991.
- 4 Mittlerweile ist im »Bund für Soziale Verteidigung« ein Projekt ent-

- standen, das sich mit gewaltfreien Konfliktlösungsmöglichkeiten in der Schule auseinandersetzt. Das Projekt ist in einer Gesamtschule in Minden verortet, wird von einem Eltern-SchülerInnen-LehrerInnen-Kurs des »Bildungswerks für Friedensarbeit« in Minden und wissenschaftlich durch die Fachhochschule für Sozialwesen in Bielefeld begleitet (vgl. Rundbrief des Bundes für Soziale Verteidigung 7/1992, 7). Daran angeschlossen ist eine Weiterbildungsgruppe »Das freundliche Klassenzimmer« mit MentorInnen aus allen Mindener Schulen. Das Projekt hat Modellcharakter und empfiehlt sich für alle Schulen. (Genauerer über das Projekt über die Leiterin Sabine Schulz, c/o Bund für Soziale Verteidigung, Friedensplatz 12, 4950 Minden.)
- 5 Udo Schmälzle kann auf Erfahrungen mit aus SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern besetzten *Schulkonferenzen* (»Drei-Ringe-Kreis«) verweisen, die vom Franziskanischen Bildungswerk am Kreuzberggymnasium in Großkrotzenburg bei Hanau initiiert worden sind, vgl. WIGBERT TOCHA, *Die drei Ringe des Pater Udo. Aggressionen im Klassenzimmer nehmen zu – ein Franziskaner weiß Rat*, in *Publik-Forum* 20 (Nr. 11, 31. 5. 1991) 8 u. 11.
 - 6 Auch dazu ein Beispiel aus Marburg, wo der Kreisausschuß des Landkreises Marburg-Biedenkopf zu einem Experten-Hearing eingeladen hatte, vgl. dazu OBERHESISCHE PRESSE vom 14. 12. 1992.
 - 7 Ich verweise in diesem Zusammenhang auf meinen Beitrag in HERBERT ULONSKA/DETLEV DORMEYER (Hrsg.), *Die Babel erleben, verstehen, weitersagen* (erscheint demnächst im CMZ-Verlag Rheinbach).
 - 8 Vgl. JOHAN GALTUNG, *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*, Reimbek 1975, dazu MICHAEL ROTH, *Strukturelle und personale Gewalt. Probleme der Operationalisierung des Gewaltbegriffs von Johan Galtung* (HSFK-Forschungsbericht 1/1988), Frankfurt/M. 1988, EIKE HENNIG, *Was leistet das Konzept der »strukturellen Gewalt«?*, in Wilhelm Heitmeyer/Kurt Möller/Heinz Sinker (Hrsg.), *Jugend – Staat – Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung*, Weinheim und München 1989, 57–79.
 - 9 Vgl. dazu RUTH KLOCKHAUS/BRIGITTE HABERMANN-MORBEY, *Psychologie des Schulvandalismus*, Göttingen–Toronto–Zürich 1986, zunächst zum Begriff, 3–4.
 - 10 Nicht alle aus aggressiver Absicht, einige aus Angst und im Interesse einer etwa notwendigen Selbstverteidigung (z. B. Reizgas bei SchülerInnen).
 - 11 Vgl. z. B. ERLING ROLAND/ELAINE MUNTHE (Ed.), *Bullying. An International Perspective*, London (David Fulton Publisher) 1989, PETER K. SMITH/DAVID THOMPSON (Ed.), *Practical Approaches to Bullying*, London (David Fulton Publishers) 1991. Vgl. auch DAN OLWEUS, *Bully/Victim Problems Among Schoolchildren*, in J. P. Myklebust/R. Ommundsen (Hrsg.), *Psychologiprofessionen mot år 2000*,

- Bergen (Norwegian University Press) 1987; vgl. dazu WALKER, *Gewalt*, a. a. O., 11.
- 12 Vgl. GUDRUN SCHRAMM (Hauptkommissarin in Münster), die auf den Begriff des »Eingestieftwerdens« verweist ein bereits auf dem Boden liegendes Opfer wird bewußtlos getreten, NILS PLATH, *Krieg der Kids. Gibt es auch in Münster eine gewalttätige Jugendzone – oder herrscht westfälischer Friede auf den Schulhöfen?*, in *Ultimo* (Münsters Stadtillustrierte) Nr. 5/1995, 12–13, 12.
 - 13 In einem Beitrag der Krankenkassenzschr. »Aha! Extra für Dich« (Hrsg. von der DAK) 2/1995, 4–5 (»Reden wir drüber!«), heißt es, daß unter der Wort-Gewalt von MitschülerInnen – so das Ergebnis von Befragungen – viele SchülerInnen regelrecht krank werden, Bauch- und Kopfschmerzen bekommen, seelisch leiden und aus lauter Angst die Schule schwänzen.
 - 14 Zur Kriminalität bei SchülerInnen vgl. SIGFRIED BAURLE (Hrsg.), *Kriminalität bei Schülern. Bd. 1 Ursachen und Umfeld von Schülerekriminalität; Bd. 2 Der Umgang mit Schülerekriminalität in der Praxis*, Stuttgart 1989, sowie HORST WOLLENWBER (Hrsg.), *Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität*, Paderborn 1980.
 - 15 Vgl. BARBARA HANKE/GÜNTER L. HUBER/HEINZ MANDEL, *Aggression und unaufmerksam. Die Aufgaben des Lehrers bei Schulschwierigkeiten. Erklärungsmodelle und Handlungsmöglichkeiten. Fallbeispiele*, Weinheim 3. Aufl. 1984.
 - 16 Vgl. MAY B. CLYNE, *Schulkrank? Schulverweigern als Folge psychischer Störungen*, Stuttgart 1969, vgl. auch E. SCHLUNG, *Schulvermeidung – Ein Fall für den Psychiater. Macht »die Schule« krank oder ist derjenige krank, der sie nicht besucht?* in *Jugend und Gesellschaft* 1/1989, 1–5. – Daß Kinder auch aus Angst vor gewalttätigen MitschülerInnen nicht zur Schule gehen wollen, zeigt anschaulich ROBERT FISCHER, *Vein, in die Schule geh ich nicht!*, Wien 1991.
 - 17 Vgl. KLAUS HUBBELMANN/HARTMUT K. WOLF, *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*, Weinheim–München 1986, JORG JEGGE, *Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit »Schulversagern«*, Köln 1991.
 - 18 Vgl. WILFRIED DATLER (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeit und Schule*, Frankfurt 1987.
 - 19 Vgl. EGON PINKERT, *Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft. Untersuchung über die Beziehungen zwischen Schulmüderleistung und der Bedarfsgüte für öffentliche Erziehung*, Neuwied u. Berlin 2. Aufl. 1974, HANS CHRISTIAN THALMANN, *Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Eine Untersuchung über die Verbreitung und die sozialen und emotionalen Hintergrundfaktoren*, Stuttgart 3. Aufl. 1976. Vgl. bes. im Hinblick auf Verhaltensstörungen, die sich in Aggressivität ausdrücken, FRANZ PETERMANN (Hrsg.), *Verhaltensgestörtenpädagogik. Neue Ansätze und ihre Erfolge*, Berlin 1987.

- 20 Vgl. z. B. PAUL WENDERS/ESTHER WENDERS, *Das hyperaktive Kind und das Kind mit Lernstörungen. Ein Handbuch für Erzieher, Kinderärzte und Psychologen*, Ravensburg 1978, HANS GRISSEMANN, *Hyperaktive Kinder. Kinder mit minimaler cerebraler Dysfunktion und vegetativer Labilität als Aufgabe der Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule. Ein Arbeitsbuch*, Bern 2. erw. Aufl. 1991, ERIC TAYLOR, *Das hyperaktive Kind. Anregungen für Eltern und Erzieher*, Stuttgart 1986, ANNETTE BAUR, *Mximale cerebrale Dysfunktion und/oder Hyperaktivität im Kindesalter. Ein Leitfaden für Eltern, Lehrer, Psychologen und Ärzte*, Berlin/Heidelberg 1986, WALTER EICHLSEDER, *Unkonzentriert? Hilfen für hyperkranke Kinder und ihre Eltern*, Weinheim 1990
- 21 Vgl. HANS JOACHIM SCHNEIDER, *Gewalt in der Schule*, in: *Universitas* 9 (1991) 861-871, 862
- 22 ANITA STEVENS/LUCY FREEMAN, *Ich hasse meine Eltern. Die bewußten und unbewußten Ursachen für das rebellische Verhalten von Kindern und Jugendlichen*, Freiburg 1. Br. 1975, 159
- 23 Vgl. ERWIN RINGEL, *Selbstmord - Appell an die anderen. Eine Hilfestellung für Gefährdete und ihre Umwelt*, München 1974, sowie JURGEN KIND, *Susoidal. Die Psychoökonomie einer Suche*, Göttingen 1992 - Manchmal erfahren Kinder auch die Tyrannei durch MitschülerInnen als dermaßen unerträglich, daß sie ihr durch Selbstmord entziehen
- 24 Zur Situation von Frauen in von Männern dominierten Kollegen vgl. CHRISTIANE LOHE/JUTTA MEYER-SIEBERT/GISLA RODE/ILSE SPATH, *Verarbeitung von Konflikten in der Schule. Kollektive Erinnerungsarbeit*, Soltau 1989
- 25 Vgl. auch FRITZ WANDEL, *Macht die Schule krank? Probleme einer Sozialpathologie in der Schule*, Wiesbaden 1979
- 26 Äußerung einer Lehrerin. »Bei uns hat der Hausmeister das Sagen.«
- 27 Vgl. dazu auch ANM 95
- 28 KLAUS HURRELMANN, *Wie kommt es zu Gewalt in der Schule und was können wir dagegen tun?*, in: *Kind-Jugend-Gesellschaft* 36 (1991) 105-108, 105. Vgl. ebenso FELTUS, a.a.O., 522
- 29 Vgl. ebd., bes. 104 f., wo Hurrelmann auf beispielsweise verändertes Anzeigerverhalten und veränderte Verhaltensdefinitionen sowie zunehmende Verrechtlichung der Beziehungen in der Schule mit der Folge, daß abweichendes Verhalten mit strafrechtlichen Mitteln beantwortet wird, hinweist, Hurrelmann erwähnt in diesem Zusammenhang auch die zunehmende Komplexität der apparativen Ausstattung, die Reparaturanfalligkeit der Geräte und die Umdefinierung von Abnutzungserscheinungen zu Beschädigungen
- 30 Schon 1977 schreibt HANS H. HOFF, *Hauptschüler und Destruktivität. Eine Fallstudie aus tiefenpsychologischer Sicht*, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 29 (1977) 271-275, 271: »Man ist nicht ganz

- sicher, ob die Zerstörungswut der Hauptschüler wirklich so zugenommen hat, wie Schulhausmeister und Lehrmittelverwalter versichern, oder ob Schuldgefühle und zunehmende Angst Realitäten inzwischen deutlicher erkennen lassen.«
- 31 Nach KLOCKHAUS/HABERMANN-MORREY, a.a.O., 16, sind hier keine Unterschiede festzustellen. Nach SCHNEIDER, a.a.O., 86a, konzentriert sich in der Bundesrepublik Deutschland die Gewalt auf Sonder-, Grund- und Hauptschulen, vgl. auch die Hinweise auf entsprechende Untersuchungen ebd. 865 f.
- 32 Vgl. WALKER, *Gewalt*, a.a.O., 10. Vgl. auch KLOCKHAUS/HABERMANN-MORREY, a.a.O., 23 f., 69-71, die bestätigen, »daß männliche Jugendliche mehr Sachbeschädigungen begehen als weibliche« (69). Vgl. auch SCHNEIDER, a.a.O., 871: »Gewalt in der Schule ist hauptsächlich ein männliches Problem.« Ausführlicher dazu EVELYN HEINEMANN, *Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule*, in: Evelyn Heinemann/Udo Rauchfleisch/Tilo Gruttmann, *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie*, Frankfurt/M. 1992, 59-69, 82-89 - Anders wird es sich aber vermutlich darstellen, wenn unter *Gewalt in der Schule* auch resignierendes, selbstaggressives Verhalten, die subtile Gewalt gegen sich selbst (wie sie - traditionellem Rollenverhalten nach - besonders Mädchen eignet), subsumiert wird
- 33 Daß hier oft jugendspezifische Erscheinungen vorliegen, zeigen RUTH KLOCKHAUS/ANNELIESE TRAPP-MICHEL, *Vandalistisches Verhalten Jugendlicher*, Göttingen u. a. 1988, 28
- 34 Aggressives Verhalten innerhalb des Unterrichts konnte unter Zuhilfenahme der in folgender Veröffentlichung beschriebenen Methode festgestellt und festgehalten werden WINFRIED HUMPERT/HANS-DIETRICH DANN, *Das Beobachtungssystem BAVTS. Ein Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht*, Göttingen-Toronto-Zürich 1988
- 35 *Die Haschenschule. Ein lustiges Bilderbuch* von FRITZ KOCH-GOTHA zu Versen von ALBERT SIXTUS, Hamburg o. J. [1. Aufl. Leipzig 1924]
- 36 Beim Gebrauch dieses Begriffes sollte zumindest gewußt und bedacht werden, daß es sich eigentlich um eine rassistische Bezeichnung handelt: als nämlich das ostgermanische Volk der *Wandalen* aus einer ganz bestimmten Einschätzung seines Verhaltens zur Beschreibung willkürlicher Zerstörung von Gegenständen und Einrichtungen erhalten muß
- 37 Vgl. HELGARD MOLL-STROBEL, *Einleitung*, in: ders., *Die Problematik der Disziplinschwierigkeiten im Unterricht*, Darmstadt 1985, 1-11, 1
- 38 Vgl. ERNST MEYER, *Das Problem der Schuldisziplin* [1958], in: Moll-Strobel, a.a.O., 55-42, 55; vgl. auch HANS RAUSCHENBERGER, *Von der Schulzucht zur Verhaltensstörung. Bemerkungen zum Disziplin-*

- problem im Unterricht [1976], in Moll-Strobel, s.a.O., 250-244, 251
- 39 GUSTAF GRAUB/PETER UMSEN/REINHART WOLFF, *Gewalt in der Schule - Schule als Gewalt oder Kommen die Vandalen weiland aus dem Osten?*, in: *betrifft. erziehung* 9 (7/1976) 34-47, hier zit. nach Abdruck in Moll-Strobel, s.a.O., 144-184, 181
- 40 Vgl. WALTER BURKERT, *Homo necans. Interpretationen altgriechischer Opfertiten und Mythen*, Berlin-New York 1972, *ders.*, *Anthropologie des religiösen Opfers die Sakralisierung der Gewalt* Veröffentlichung der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung, München 1984
- 41 Vgl. RENÉ GIRARD, *Das Ende der Gewalt. Analyse des Menschheitsverhältnisses*, Freiburg-Basel-Wien 1985, *ders.*, *Der Heilige und die Gewalt*, Zürich 1987; *ders.*, *Der Sündenbock*, Zürich 1988
- 42 Der Ausdruck »unbezahlte zeremonielle Mitarbeit« stammt aus (nicht ganz) anderen Zusammenhängen von NIKLAS LUHMANN, *Legitimation durch Verfahren*, Darmstadt und Neuwied 2. Aufl. 1985, vgl. ebd. 114
- 43 Ich komme weiter unten (vgl. 3.4) im Zusammenhang mit der Frage nach dem Verhältnis von Gewalt in der Schule und dem Konsum von gewaltverherrlichenden Filmen noch einmal eingehend auf das Problem zurück.
- 44 Vgl. auch BERNHARD PIETROWICZ, *Über Schuldisziplin und Disziplinschwierigkeiten*, in: Moll-Strobel, s.a.O., 15-24, der ebd. 19 zu bedenken gibt, ob sich nicht die gesamte Erziehungsaufgabe »hinter der Nachahmung einer schlechten Polizei versteckt«
- 45 Jedenfalls definiert es so DIETER HECKENSCHUTZ, *Lehrer - anger dich! Lehrbuch für die effektive Schulerntewehr*, Frankfurt/M. 1984, und gibt Ratschläge, wie man am besten den Schulbetrieb stören, das Unterrichtsgeschehen durcheinanderbringen und die LehrerInnen auf die Palme bringen kann.
- 46 Zur späten Ehrenrettung des Subjekts prahlen Erwachsene oft mit Streichen und Ordnungsverstoßen während ihrer Schulzeit. Vgl. auch PIETROWICZ, s.a.O., bes. 16, der in phantasievoll ausgestalteten und ubertreibenden Darstellungen früherer Disziplinarverfahren u. a. »eine Form von nachträglicher Rache an der durch die Schule womöglich erfolgten Fehlbeurteilung« sieht. Vgl. auch ebd. 19
- 47 WALKER, *Klassenzimmer*, s.a.O., 65
- 48 Vgl. dazu auch KLOCKHAUS/HABERMANN-MORBET, s.a.O., 10-12
- 49 Vgl. HARRIS CLEMENS/REYNOLD BEAN, *Selbstbeurteilte Kinder. Wie Eltern und Pädagogen dazu beitragen können*, Reinbek 1991
- 50 »Ich bin ein Versager« »Ich bin ein Arschloch« So lautet das negative Selbstbild eines Jugendlichen, das dieser sogar der Kamera anvertraut. Vgl. die in Anm. 2 erwähnte Sendung »Von Schwachen, die aggressiv werden«
- 51 Vgl. RAINER WINKEL, *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*, Bochum 4., überarb. Auflage 1988, bes.

- 113 ff. (»Neurotische Schüler oder Hinweise für die Einzelbehandlung und für den Unterricht«)
- 52 Vgl. ERNST BEGMANN, *Schüler und Lern-Behinderungen*, Bad Heilbrunn 1984
- 53 Vgl. KLOCKHAUS/HABERMANN-MORBET, s.a.O., 28 f., die eine pubertär bedingte emotionale Labilität als einen relativ unwichtigen Erklärungsfaktor für Schulvandalismus ansehen
- 54 Vgl. WILFRIED BELSCHNER, *Das Lernen aggressiven Verhaltens*, in Herbert Selg (Hrsg.), *Zur Aggression verdammt? Ein Überblick über die Psychologie der Aggression*, Stuttgart u. a. 4., überarb. u. erw. Aufl. 1975, 54-97
- 55 Vgl. das Grundlagenreferat von KLAUS HURRELMANN, *Junge Menschen als Opfer von Gewalt und Ausbeutung*, gehalten auf dem Jugendschutzforum 1988 »Jugend und Gewalt« in Recklinghausen am 05.10.1988, und die Zusammenfassung des Tagungsverlaufs von MARIA MOERS, in: *Katholische Bildung* 89 (1988) 678-680
- 56 Vgl. z. B. FRANZ X. EICH, *Soziale Umweltstruktur und aggressiv delinquente Jugendliche. Lerntheoretische Erklärungsansätze, funktionale Analyse sozialer Netzwerke und Verhaltenstherapie bei gewalttätigen Jugendlichen*, Weinheim u. Basel 1982
- 57 Vgl. HURRELMANN, *Gewalt*, s.a.O., 507, der darauf hinweist, daß der eine oder die andere Jugendliche in eine delinquente Jugendkultur integriert sein konnte. Vgl. auch KLOCKHAUS/HABERMANN-MORBET, s.a.O., 24-27, 44, 50 f., 65-68, die auf den positiven Einfluß von Cliquenbildung (Schulcliquen, Freizeitcliquen) auf störerisches Verhalten hinweisen. Hier ist freilich auch zu sehen, daß sich in der Cliquen-, ja sogar delinquenten Bandenbildung von Kindern und Jugendlichen das positive Bedürfnis nach zwischenmenschlicher Nähe, Beziehung und Gemeinschaft ausdrückt, auch wenn die kriminelle Vereinigung nicht als besonders glückliche Kanalisierung dieses Urbedürfnisses angesehen werden kann. Zusammenschlüsse von Schülern und Schülern, Fraktionenbildungen in der Klasse, auf dem Schulhof, in der Schule, Freundschaften usw. sind zunächst einmal - wie die Gruppenbildungen unter Erwachsenen - selbstverständlich und müssen weder um den Preis von Feindschaften gegenüber Dritten erkauf werden, noch zwangsläufig in eine kriminelle Funktionalisierung einmünden
- 58 Vgl. DAGMAR SPIEKER, »Angst« und »Aggression« - zwei Dimensionen sozialisationsorientierter Curricula. Ein Beitrag zum politisch-sozialen Lernen auf der Primarstufe, Frankfurt/M. 1978
- 59 Vgl. FANITA ENGLISH/KLAUS-DIETER WÖNNERBERGER, *Wenn Verzweiflung zu Gewalt wird. Gewalttaten und ihre verborgenen Ursachen*, Paderborn 1992
- 60 Vgl. SIEGFRIED BAUERLE, *Gewalttätiges Schülerverhalten. Erklärungsansätze und Interventionsmöglichkeiten*, in: *Katholische Bildung* 92 (1991) 75-85.

- 61 Vgl. MICHA BRUMLIK, *Autonomie Gewaltbereitschaft als verbindendes Lebensgefühl*, in Wilhelm Heitmeyer/Kurt Müller/Heinz Sunker (Hrsg.), *Jugend - Staat - Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung*, Weinheim und München 1989, 175-189
- 62 Hier ist nicht der Platz, sog. aggressives Verhalten genauer zu definieren, geschweige die verschiedenen Theorien zur Entstehung von Aggression bzw. Aggressivität darzustellen und vergleichend zu diskutieren. Ich verweise auf HANS-PETER NOLTING, *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht - wie sie zu vermeiden ist. Ein Überblick mit Praxisbeispielen*, Reinbek 1987; LUISE MERKENS, *Aggressivität im Kindes- und Jugendalter. Entstehung, Ausdrucksformen, Interventionen*, München-Basel 1989; ANDREAS DÜTSCHMANN, *Aggressivität bei Kindern. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Dortmund 1982; RITA HIEBEN/HERMANN PFISTER, *Aggression und Erziehung. Theorie und Praxis*, Waldkirch 1976.
- 63 SIEGFRIED BAUERLE, *Die Schule der Zukunft. Schwerpunkte der Erziehung*, in ders. (Hrsg.), *Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen*, Stuttgart 1989, 270-280, unterstreicht ebd. 277 f. die Tatsache, daß es immer wieder Lehrer gibt, die sich innerhalb ihres unkundbaren Beamtenstatus' und breiten Interpretationsraums für eigene Aktivitäten auf einem relativ niedrigen »Aktivierungsgrad« einrichten und »nur das Nötigste tun«. BAUERLE, ebd. 276, weiß allerdings auch, daß »heute sicherlich sehr viele Lehrer nur deshalb in ihren Aktivitäten vorsichtiger geworden (sind), weil sie eine mögliche Auseinandersetzung mit den vorgesetzten Verwaltungsbeamten und Juristen scheuen«. Vgl. auch FELTES, s. a. O., 327, der ein zurückgehendes Engagement auf Seiten der LehrerInnen konstatiert. Dienst nach Vorschrift, innere Kündigung, Ausstieg auf Zeit, und der, ebd. 335, die weitverbreitete Tatsache bemängelt, daß die LehrerInnenenschaft nicht regional verankert sei, nicht am Ort der Schule lebe und dort zu Hause sei.
- 64 Vgl. PAUL WALTER, *Lehreraggressionen. Der Diskurs von Sonderschulreferendaren über Strafe*, Frankfurt/M. 1990
- 65 Vgl. dazu beispielsweise für den Bereich Religionsunterricht. Aus dem Brief eines Religionslehrers (1.11.1988) an seinen ehemaligen Dozenten für Religionspädagogik, in *Katechetische Blätter* 114 (1989) 60-62, WOLFGANG RIKB, »Das Wasser reichte mir bis an die Kehle« Jona-Erfahrungen im heutigen Religionsunterricht, in Wolfgang Fleckenstein/Horst Henon (Hrsg.), *Lernprozesse im Glauben* FS Paul Neuenzeit, Gießen 1991, 403-411. BERNHARD GROM, *Zwischen Berufsfreude und »teacher burnout«*, in *Katechetische Blätter* 117 (1992) 26-34, EBERHARD ROLING, *Weggefahren unserer Schüler? Ein Gespräch zwischen zwei Religionslehrern*, in Georg Hilger/George Reilly (Hrsg.), *Religionsunterricht im Absens?*

- Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion, München 1992, 58-64
- 66 Vgl. EIRIK-RUDOLF REY, *Wie der gute Lehrer erfolgreich Schulstreik bewältigen kann*, in Siegfried Bauerle (Hrsg.), *Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen*, Stuttgart 1989, 258-269.
- 67 Vgl. HURRELMANN, *Gewalt*, s. a. O., 369, 374, 375 f.
- 68 Neben der »Gewalt der Lehrer« hat FELTES, s. a. O., 219, auch Ausprägungen »struktureller Gewalt« ausdrücklich aus seiner Untersuchung zur Gewalt in der Schule ausgeschlossen, anders dagegen HURRELMANN, *Gewalt*, s. a. O.
- 69 Umgekehrt konnten unter positiven Gegebenheiten bei einzelnen SchülerInnen, LehrerInnen usw. sicher manche ungünstigen strukturellen Bedingungen ausgeglichen werden.
- 70 Vgl. ANNETTE KAYEN/LIESLOTTE SCHÄRRL, *Kinder und Lehrer lernen. Freie Arbeit. Anregungen und Beispiele - Tips für Klassenraum und Elternabend*, Frankfurt/M. 2. Aufl. 1986
- 71 Vgl. KLOGHAUS/HABERMANN-MORREY, s. a. O., 35 ff., bes. 44 f. »Wenn der Erhaltungszustand der Schule ungünstig beurteilt wurde, sie sich ungepflegt oder in schlechtem baulichen Zustand präsentierte, war vandalistisches Verhalten erhöht.« Ähnliche Wirkung zeigten »unwohnliche Klassenräume, Nichtgefallen der farblichen Gestaltung, monotone Architektur« usw., vgl. ebd. 45. Vgl. auch ebd. 71-74, wo auf die Konsequenzen eines »architektonischen Determinismus« hingewiesen wird.
- 72 Vgl. z. B. HELMUT FEND, *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule*, Weinheim u. Basel 1977; MICHAEL RUTTER, *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*, Weinheim und Basel 1980
- 73 Vgl. zu diesem Problemkomplex neuerdings GREGOR M. VOGT/STEPHEN T. SERRIDGE, *Söhne ohne Väter. Vom Fehlen des männlichen Vorbilds*, Frankfurt/M. 1993; WILFRIED WIRCK, *Söhne wollen Väter. Wider die weibliche Umklammerung*, Hamburg 1992, sowie GUY CORNEAU, *Abwesende Väter - verlorene Söhne. Suche nach der männlichen Identität*, Oten und Freiburg i. Br. 1993
- 74 Vgl. HURRELMANN, *Gewalt*, s. a. O., 369
- 75 Sie wird von den Kindern und Jugendlichen selbst immer wieder genannt und an Beispielen anschaulich beschrieben. Sie selbst sehen die Zusammenhänge oft noch viel krasser als die wissenschaftliche, gleichwohl kontroverse Medienwirkungsforschung. Vgl. UWE SANDER/RALF VOLLBRECHT, *Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter. Annahmen, Daten und Ergebnisse der Forschung*, Opladen 1987; UDO FRIEDRICH SCHMALZKE (Hrsg.), *Neue Medien - Mehr Verantwortung? Analyse und pädagogische Handreichung zu ethischer Medienerziehung in Schule und Jugendarbeit*, Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung; Arbeitshilfen für die politische Bildung

- (Bd 310) 1990; MICHAEL SCHINK, *Medienwirkungsforschung*, Tübingen 1987. Zur speziellen Frage, wie sich Medienkonsum auf das Gewaltverhalten von Kindern/Jugendlichen auswirkt vgl. z. B. HANS MATTHIAS KEPPLINGER, *Medienhalte und Gewaltanwendung*, in Schwind/Baumann, a. a. O., 581-596
- 76 Vgl. OTTO JEHN, *Wenn nur die Strafe bleibt. Gewalttätigkeiten von Jugendlichen sind auch Reaktionen auf defizitäre Lebensbedingungen - Das Beispiel Frankfurt -*, in Sozialmagazin 16 (9/1991) 26-29
- 77 WILHELM HEITMEYER, *Gewaltförmiges Handeln von Straßenchiquen. Ausdruck zunehmender Vereinzelung und Ausgrenzung?*, in Georg Neubauer/Thomas Olk (Hrsg.), *Clique - Mädchen - Arbeit. Jugend im Brennpunkt von Jugendarbeit und Jugendforschung*, Weinheim und München 1987, 11-35
- 78 Vgl. z. B. CHRISTIAN BUTTNER, *Kriegsangst bei Kindern*, München 1982, REGINA RUSH (Hrsg.), *So soll die Welt nicht werden. Kinder schreiben über ihre Zukunft*, Kevelaer 1989, HORST PETRI u. a., *Zukunftshoffnungen und Ängste von Kindern und Jugendlichen unter der nuklearen Bedrohung. Analyse einer bundesweiten Pilotstudie*, in Psychologie und Gesellschaftskritik 11 (2-5/1987) 81-105. Vgl. auch JOHANNES ESSER (Hrsg.), *Wohin geht die Jugend. Gegen die Zukunftslosigkeit unserer Kinder*, Reinbek 2. Aufl. 1982, und RAINER HOBRELLT (Hrsg.), *Mut zum Träumen. Wie Kinder sich ihre Zukunft vorstellen*, Frankfurt/M. 1986
- 79 Vgl. JOHN, a. a. O., 28
- 80 Vgl. z. B. HENRIETTE WOLF, *Prügeln, Protzen, Pobeln. Die Gewalt unter deutschen Schülern nimmt überhand*, in Luthersche Monatschrift 31 (1992) 440-449, die u. a. die autoritäre Erziehung, die die heutige Elterngeneration genossen habe, dafür verantwortlich macht
- 81 Nach BAUERLE, *Schulerverhalten*, a. a. O., 77, aber auch nach anderen Untersuchungen, sind davon ganz besonders AusländerInnen betroffen
- 82 Vgl. HURRELMANN, *Gewalt*, a. a. O., 367 f
- 83 Vgl. EGON SPIEGEL, *Frühkindliche soziale Deprivation. Folgen, Vorbeugung, Heilung*, in Katholische Bildung 88 (1987) 159-167 (dort weitere Literatur)
- 84 Vgl. beispielsweise RUDOLF KELLER/DANIEL PIA/MARTIN RUFEN, *Das Konfliktfeld Schule. Als Ursache zur Aufgabe des Lehrerberufes* Bern 1976, PETER GASSER, *Konflikt und Führung im Unterricht*, Basel 1976, 15 ff. Vgl. auch JOSEF FELSCHES, *Disziplin, Konflikt und Gewalt in der Schule*, Heidelberg 1978
- 85 Vgl. WALTER BARSCH, *Erziehungskonflikte. Bewältigung abweichenden Verhaltens*, Königstein/Ts. 1978.
- 86 Vgl. OTTO LUDWIG/BOTHO PRIEBE/RAINER WINKEL (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen*, Velber 1987; RAINER WINKEL, *Der gestörte Unterricht*, Bochum 1985. - Im Begriff der »Unterrichtsstörung« kann

- allerdings auch zum Ausdruck kommen, daß sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen zu ihrem Zustandekommen beitragen.
- 87 Vgl. etwa den Sammelband von MOLL-STROBL, a. a. O., oder auch JOCHEN KORTS, *Disziplinprobleme im Schulalltag*, Weinheim-Basel 1982, ERNST CLOER (Hrsg.), *Disziplinprobleme in Erziehung und Schule*, Heilbrunn/Obb. 1982, HANS DOBRAT/GUNTER SCHOLZ, *Ordnung und Disziplin an der Schule*, Berlin 2. Aufl. 1985. Vgl. auch RUDOLF DRRIKURS/BERNICE B. GRUNDWALD/FLOY C. PEPPER, *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme* (Hrsg. von H. J. Tymister), Weinheim und Basel 6. Aufl. 1992, bes. 75 f., wo allerdings unterstrichen wird, daß die Forderung nach Disziplin hier im Sinne einer Forderung nach Selbstdisziplin und -kontrolle zu verstehen sei
- 88 MEYER, a. a. O., 226
- 89 Weitere im Schaubild nicht eingetragene thematische Überlagerungen und Problemfeldüberschneidungen ergaben sich aus kritischen Beiträgen zu innerschulischen Strukturen (und damit den darin aufscheinenden Bereichen struktureller Gewalt) und unzureichenden schulpädagogischen Voraussetzungen (und den damit einhergehenden gewaltförmigen Belastungen für SchülerInnen und LehrerInnen)
- 90 GEORG E. BECKER, *Lehrer lösen Konflikte. Ein Studien- und Übungsbuch*, Weinheim und Basel, 4. Aufl. 1989
- 91 Ebenso empfehlenswert und umfassend (aus systemischer Sicht) ALEX MOLNAR/BARBARA LINDQUIST, *Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis*, Broadstairs (Borgmann) 2. durchges. Aufl. 1991
- 92 Vgl. MICHEL FOUCAULT, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/M. 1976
- 93 Die Klage über zunehmende Gewalt in der Schule ist allerdings nicht neu und nicht nur typisch für etwa die neunziger Jahre. Vgl. beispielsweise nur den Artikel »In fast jeder Klasse Unruhe und Konflikte«, in Der Spiegel 26 (14/1972) 50-82, in dem zwar die Auffassung zunehmender Brutalität an den Schulen relativiert, aber dennoch festgestellt wird »Sicher ist, daß die Schüler nicht nur in Worten derber miteinander umgehen als früher. Es wird häufiger gerangelt und geschlagen als früher Auseinandersetzungen sind nicht mehr auf Gleichaltrige beschränkt, und es gibt nicht mehr der Leitsatz »Zwei auf ein, das ist gemein« (Ebd. 75) - Das Problem der Gewalt in Schulen ist in den USA schon lange bekannt, vgl. z. B. HANS KIRCHMANN, *Unterricht mit Todesangst. Gewalt an Amerikas Schulen*, in Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt v. 25. 4. 1976, 4 - Wie brennend das Thema auch in der Bundesrepublik schon seit längerer Zeit ist, wird daran deutlich, daß - so der in Anm. 2 genannte Fernsehbeitrag Gewalt in der Schule - das 1974 vorgelegte Ergebnis einer Untersuchung der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg auf Weisung des Hamburger Landesschulrates in

der Schublade zu verschwinden hatte. Wie schwer sich Schulleitungen tun, über das Gewaltverhalten von Schülerinnen und Schülern offen zu sprechen und es als eine Realität an ihrer Schule zuzugeben, spricht ein Beitrag der OBERHESSE PRESSE v. 20.6.1991 an, demzufolge nur eine einzige Schule im ganzen Landkreis von dem speziellen Problem betroffen ist. Damit soll nicht behauptet werden, daß alle Schulen im selben Maß das Problem der Gewalt haben müssen. Gewaltabwesenheit kann freilich auch das Ergebnis von Selektion (z. B. Ausschluß von SchülerInnen nichtdeutscher Nationalität, muslimischer Religionszugehörigkeit und damit Vermeidung einer Auseinandersetzungsfläche) sein oder durch die soziale Kontrolle aus dem Bewußtsein eines elitären Zusammenschlusses erkaufte sein. Mit Sicherheit läßt sich eine gewaltfreie Schule noch am ehesten im Rahmen überschaubarer (dörflicher?) Strukturen realisieren, an Orten natürlicher Zusammengehörigkeit, verbindender Gemeinschaft, gegenseitiger Verantwortlichkeit und einer relativ gefestigten Tradition.

- 94 Vgl. auch HURRELMANN, *Wie kommt es zu Gewalt in der Schule*, a. a. O., 103, der betont, »daß Gewalt eine »soziale Krankheit« der ganzen Gesellschaft ist und nicht isoliert auf eine Institution wie die Schule zurückgeführt werden darf«. Vgl. bereits FRIEDRICH TROST, *Schuldaxipult und die Mittel ihrer Sicherung* [1957], in: Moil-Strobel, a. a. O., 25-32, 25. »Die öffentliche Schule ist nicht nur Ausschnitt, sondern zugleich Repräsentation der sozialen Verhältnisse.« Vgl. jetzt auch LUDO RAUCHFLEISCH, *Gewalt von Jugendlichen in Schule und Gesellschaft*, in: rhs 36 (1993) 2-9, bes. 6 f.
- 95 Das habe ich ausführlich untersucht und dargestellt in EGON SPIEGEL, *Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedenstheologie*, Kassel 2. Aufl. 1989. Vgl. auch ders., *Einer biblischen Theologie des Gewaltverzichts auf den Spuren*, in: ru (Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts) 17 (1987) 142-145.
- 96 *malkut JHWH*, hebräisch »Königsherrschaft Gottes«, bezeichnet die in der Sphäre menschlichen (Zusammen-)Lebens zur Wirkung kommende göttliche »force vitale«.
- 97 Nach JEAN-MARIE MÜLLER, *gewaltlos. Ein Appell*, Luzern/München 1971, 66, veranlaßt Jesus durch seine Frage »den Mann, der ihn geschlagen hat, sich seiner Tat bewußt zu werden und sie zu beurteilen«.
- 98 Vgl. GEORG BAUDLER, *Jesus im Spiegel seiner Gleichnisse. Das erzählerische Lebenswerk Jesu - ein Zugang zum Glauben*, Stuttgart und München 1986.
- 99 Vgl. heute STEVE DE SHAZAR, *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*, Stuttgart 1989. Vgl. auch O. CARL SIMONTON, »Der Patient selbst hat den Schlüssel zur Heilung«. *Über die Macht der Hoffnung und die Ohnmacht der Schulmedizin*, in: Psychologie heute 20 (4/1993) 44-47.

- 100 Vgl. PETER FIEDLER, *Jesus und die Sünden*, Frankfurt/M.-Bern 1976.
- 101 Vgl. GEORG BAUDLER, *Erlösung vom Stiergott. Christliche Gotteserfahrung im Dialog mit Mythen und Religionen*, München und Stuttgart 1989, ders., *Jesus*, a. a. O., bes. 955 ff.
- 102 Vgl. dazu EGON SPIEGEL, *Pferd oder Gott. Sozio-theologische Grundlegung gewaltfreier Konfliktlösungs- und Weltgestaltungsversuche*, in: Religionspädagogische Beiträge 27/1991, 79-96, ders., *Pferd oder Gott. Anmerkungen zu den Begriffen Gewaltverzicht, Gewaltlosigkeit, Gewaltfreiheit*, in: Bruder Franz (Zweimonatsschrift für franziskanisches Leben) 36 (1985) 70-71, ders., *Assur kann uns nicht retten. Theo-anthropologische Voraussetzungen der gewaltfreien sozialen Verteidigung*, in: gewaltfreie aktion (Vierteljahresschrift für Frieden und Gerechtigkeit) 18 (2/5/4 Quartal 1986) 18-22.
- 103 Vgl. darüber hinaus auch die folgenden Texte: Ps 90,8f. 33,16-18, 147, 10f., Jdt 9,7, Hos 1,7, Mich 5,9, Sach 9,9-10, Joh 12,14f. u. a.
- 104 GEORG E. MENDENHALL, *The Hebrew Conquest of Palestine*, in: *Biblical Archaeologist* 25 (1960) 66-87. Vgl. auch N. K. GOTTWALD, *The Tribes of Yahweh. A Sociology of the Religion of Liberated Israel 1250-1050 B. C. E.*, Maryknoll/New York (Orbis Books) 1979. Vgl. auch die Rezeption der soziologischen Exoduserklärung im Themenheft »Die Anfänge Israels« von Bibel und Kirche 38 (1983), bes. die Beiträge von P. G. MÜLLER, N. LOHPINK, H. ENGEL, H.-W. JUNG-LING, P. J. KING.
- 105 Vgl. MARTIN BUBER, *Königtum Gottes*, Heidelberg 5., neu verm. Aufl. 1956, und FRANK CRUSEMANN, *Der Widerstand gegen das Königtum. Die antiköniglichen Texte des Alten Testaments und der Kampf um den frühen israelitischen Staat*, Neukirchen-Vluyn 1978.
- 106 Vgl. GEORG BAUDLER, *Am Anfang war das Wort - oder der Mord? Die Faszination des Lebens und die Faszination der Tötungsmacht am Ursprung der Religion*, in: *Zeitschrift für Katholische Theologie* 111 (1989) 45-56. Vgl. auch JOST HERRIG, *Im Anfang war das Wort. Die Evolution des Menschlichen*, München 1986.
- 107 Vgl. Die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nicht-christlichen Religionen »Nostra aetate« (II. Vat. Konzil).
- 108 Vgl. dazu JOHANNES B. LOTZ, *In jedem Menschen steckt ein Atheist*, Frankfurt 1981, 163.
- 109 Vgl. MOHANDAS K. GANDHI, *Eine Autobiographie oder Die Geschichte meiner Experimente mit der Wahrheit*, Gladenbach 1977.
- 110 GABRIEL M. SETILOANE, *Der Gott meiner Väter und mein Gott. Afrikanische Theologie im Kontext der Apartheid*, Wuppertal 1988, bes. 46 f.
- 111 Vgl. VACLAV HAVEL, *Briefe an Olga. Identität und Existenz. Betrachtungen aus dem Gefängnis*, Reinbeck 1984.

- 110 Vgl. ERICH FROMM, *Anatomie der menschlichen Destruktivität*, Stuttgart 1974
- 111 Vgl. CARL R. ROGERS, *Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung*, München 1977
- 112 CARTER HEYWARD, *Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung* (mit einer Einleitung von D. Solle), Stuttgart 2. Aufl. 1987
- 113 Vgl. dagegen die im Vorwort von D. Solle zu HEYWARD, a.a.O., 12, geäußerte Zurückhaltung.
- 114 Vgl. meinen Beitrag in der Diskussionssendung des Österreichischen Fernsehens, 2. Programm, KONTROVERSE zum Thema »Religionen und Gewalt« (mit Erwin Rengel, Raimund Schwager, Egon Spiegel) vom 17.06.1991
- 115 Die Erfahrung zeigt allerdings auch, daß in einzelnen Fällen ein Schulverweis und die Aufnahme in einer anderen Schule den betroffenen SchülerInnen einen Neuanfang ermöglichen können. In besonders schweren Fällen kann eine Relegation zum Schutz der anderen SchülerInnen und Schüler sogar notwendig und heilsam sein.
- 116 Vgl. dazu einen Beitrag von MANFRED GUNTHER, *Disziplinierte Schüler durch Verhaltensmodifikation?*, in: *Demokratische Erziehung* 3 (1977) 41-47, auch abgedruckt in MOLL-STROBEL, a.a.O., 258-271
- 117 Vgl. E. MEYER, a.a.O., 35-37
- 118 Vgl. den bezeichnenden Titel der Veröffentlichung von BURRHUS F. SKINNER, *Jenseits von Freiheit und Würde*, Reinbeck 1973
- 119 KLOCKHAUS/HABERMANN-MORREY, a.a.O., 100
- 120 SCHNEIDER, a.a.O., 870
- 121 Ebd.
- 122 HURRELMANN, *Gewalt*, a.a.O., 379
- 123 FELTES, a.a.O., 355ff
- 124 Vgl. RUTH C. COHN, *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart 1975, DIRTER STOLLBERG, *Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die themenzentrierte Interaktion (TZI)*, München 2. Aufl. 1990. Vgl. auch MATTHIAS KRÖGER, *Themenzentrierte Seelsorge. Über die Kombination Klientenzentrierter und Themenzentrierter Arbeit nach Carl R. Rogers und Ruth C. Cohn in Theologie und schulischer Gruppenarbeit*, Stuttgart 3. Aufl. 1983, und *Gruppenarbeit, themenzentriert. Entwicklungsgeschichte, Kritik und Methodenreflexion*, Mainz 1987
- 125 Vgl. ROLAND KÖLLMANN, *Religionsunterricht unter erschwerten Bedingungen*, Essen 1988, 29. Vgl. auch ders., *Störenfriede im Unterricht - Was tun bei Langeweile und Aggression?*, in: *Konflikte in der Schule - Lehrer in der Klemme?* Vortrag, Fachreferate und Arbeitsergebnisse des Münsterländer Bezirkslehretages 1984, 24. Okt., Dorsten, Forum der Volkshochschule, hrsg. vom Verband Bildung und Erziehung, Landesverband Nordrhein-Westfalen, 24-34.

- 126 EDHARD WICKER, *Lernen - Interesse - Disziplin*, in: Moll-Strobel, a.a.O., 245-257, 252
- 127 Vgl. z. B. GÜNTER SCHREINER/ALBERT SOWA, *Lehrerverhalten bei Disziplininkonflikten. Auf dem Weg zu einer konstruktiven Überwindung des sozial-integrativen Verbalismus*, in: Moll-Strobel, a.a.O., 297-323, bes. 310-311
- 128 Vgl. dazu ARIANE GARLICH, *Der gestorte Unterricht*, in: Moll-Strobel, a.a.O., 129-145, die ebd. 142, auf die Grundregel hinweist, »daß die Arbeit am Widerstand der Arbeit an der Sache vorausgehen habe«
- 129 Vgl. ebd. 129
- 130 Vgl. LUTZ SCHWÄBISCH/MARTIN SIEMS, *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining*, Reinbek 1974, 270 u. 272
- 131 Hier sind die Seitengespräche zum thematischen und interaktionalen Warmlaufen, um Interesse eines ersten motivierenden Austauschs, eines zwischenzeitlichen Ablassens von Einwänden, von der Sache abschweifender Äußerungen zur eigenen Befindlichkeit, ungeschützter polemischer Meinungsäußerungen usw. gewollt
- 132 Vgl. MATTHIAS VON SALDERN, *Social Climate in the Classroom. Theoretical and Methodological Aspects*, Münster u. a. 1992, JAMIK WALLER, *Das kooperative Klassenzimmer. Oder: Wie lernt man mit Konflikten gewaltfrei umzugehen?*, in: *gewaltfreie aktion* (Vierteljahreshefte für Frieden und Gerechtigkeit) 24 (Nr. 91/92, 1. u. 2. Quartal 1992) 51-64. Vgl. vor allem die im International Fellowship of Reconciliation, mit Sitz in Nyack bei New York beheimatete Initiative »Children's Creative Response to Conflict Program« (Box 271, Nyack, New York 10960, USA) und deren mittlerweile auch in deutscher Übersetzung vorliegende programmatische Schrift von PRISCILLA PRUTEMANN/LEE STERN/M. LEONARD BURGER/GRYCHEN BODENHAMMER, *The Friendly Classroom for a Small Planet. A Handbook on Creative Approaches to Living and Problem Solving for Children, Philadelphia and Santa Cruz* (New Society Publishers) 1988. Die deutsche Ausgabe liegt unter dem Titel *Das freundliche Klassenzimmer für einen kleinen Planeten*. Ein Handbuch für kreative Wege zum Leben und zu Problemlösungen für Kinder, seit 1992, zunächst allerdings nur für die interne Verwendung in der Fördergemeinschaft Friedensdienst und Gewaltlosigkeit e.V. (Christine Schweizer), Schamhorststr. 6, 5000 Köln 60 (Nippes), vor, dürfte aber demnächst auch im Buchhandel erhältlich sein.
- 133 Vgl. ALOYS LEBER, *Zur Begründung des fordernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik*, in: Gerd Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik*, Mainz 1988, 41-61. Vgl. auch JOHANN DIELMANN, *Konfliktregulierung durch Dialoge. Orientierungshilfen für die soziale Arbeit*, Freiburg 1989.
- 134 Vgl. z. B. REINHARD BRUNNER, *Hörst du die Stille? Meditative Übung*

- gen mit Kindern, München 1991. Vgl. auch HUBERTUS HALBFAS, *Religionsunterricht in der Grundschule Lehrerhandbuch 2*, Düsseldorf 3. Aufl. 1989, 81-100 (»Mit Kindern die Stille erleben«).
- 157 Vgl. VOLKER BUDDIUS (Hrsg.), *Die »verborgenen« Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle*, Baltmannsweiler 1992.
- 158 Vgl. ILSK MIDDENDORF, *Der erfahrbare Atem. Eine Atemlehre*, Paderborn 2. Aufl. 1985.
- 159 Vgl. beispielsweise GUSTEL ANGSTMANN, *Schreiben hilft leben. Wege zur Selbsterhaltung*, Freiburg 1. Br. 1989, GERD BRENNER, *Kreatives Schreiben*, Frankfurt/M. 1990 (allgemeiner Überblick und Beispiele zum Kreativen Schreiben in Sek I und II), INGERBORG MECKLING, *Metapher. Einführung in bildhaftes Denken und Schreiben*, Frankfurt/M. 1987 (Theorie und Übungen zur Metaphernbildung), JURGEN VON SCHRIEDT, *Kreatives Schreiben. Texte als Wege zu sich selbst und anderen*, Frankfurt/M. 1989 (stärker therapeutisch orientiert).
- 140 Vgl. dazu KLAUS VOPEL, *Anwärmspiele. Experimente für Lern- und Arbeitsgruppen*, Hamburg 1991, ders., *Kinder ohne Streß. Bd. 1. Bewegung im Schnecken tempo, Bd. 2. Im Wunderland der Phantasie, Bd. 3. Reise mit dem Atem, Bd. 4. Zauberverhande, Bd. 5. Ausflüge im Lotussitz*, Hamburg 1991. Vgl. auch die folgenden Spielesammlungen/-kassetten Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel/AOL (Hrsg.), *Schulspaß und Schulspele. Handbuch zum Schulalltag*, Reinbek 1990, ROSEMARIE PORTMANN/ELISABETH SCHNEIDER, *Spiele zur Entspannung und Konzentration*, München 1986, JURGEN FRITZ, *Münster Spielkartei*, Mainz 1992. Vgl. auch CHRISTIAN BUTTNER, *Spiele gegen Streß, Angst und Not. Spielpädagogik und soziales Lernen*, Waldkirch 2. Aufl. 1989, HERBERT GUIDONS, *Spielbuch Interaktions-erziehung*, Bad Heilbrunn 1990.
- 141 Vgl. etwa TERRY OLICK, *Neue kooperative Spiele. Mehr als 200 konkurrenzfreie Spiele für Kinder und Erwachsene*, Weinheim/Basel 1985, sowie RUTH DIRX, *Kind angere dich nicht. 280 Spiele ohne Verlierer*, Frankfurt/M. 1984, JURGEN ABBESCH, *Konkurrenz im Spiel. Spiele ohne Konkurrenz*, Pohlheim 1984.
- 142 Vgl. z. B. PLA FRÖHLICH, *Rollenspiel und Sozialverhalten. Zur Wirkung angeleiteter Rollenspiele auf die sozialen Handlungsfähigkeiten benachteiligter Kinder*, Frankfurt/M. 1981, UTE WARM, *Rollenspiel in der Schule. Theoretische Analysen - Kommunikationseffektive Praxis*, Tübingen 1981, WOLFGANG STUCKENHOFF, *Rollenspiel in Kindergarten und Schule. Eine Rollenspiel-Didaktik*, Paderborn 1978, NORBERT KUHN, *Rollenspiel für das Schulalter*, Wehrheim 1981, ENA SEIDL u. a., *Rollenspiele für Grundschule und Kindergruppen*, München o. J., RAINER KLÜCKHUHN, *Rollenspiel in der Hauptschule. Ein didaktisches Konzept mit Unterrichtsbeispielen*, Aachen 1978.
- 143 Vgl. z. B. VOLKER GOLD/MIGNON WAGNER/WOLFGANG L. RAUFEL/MARIANNE VOGEL/INGE WEBER, *Kinder spielen Konflikte. Zur Proble-*

- matik von Simulationsverfahren für soziales Lernen, Frankfurt/M. 1984. Vgl. auch GEORG LEIFEL/UWE MOELTER, *Konflikte spielend begreifen*, Gelnhausen 1984.
- 144 Vgl. auch BERTHOLD MILLER, *Lebensraum: Schulklasse. Sich-Kennlernen in einem neuen Religionskurs*, in *Katechetische Blätter* 118 (1993) 143-145.
- 145 Vgl. beispielsweise HEIDEMARIE LANGER, *Vielleicht sogar Wunder. Heilungsgeschichten im Bibeldrama*, Stuttgart 1991, HERMANN ANDRIESEN/NICOLAAS DERKSEN, *Lebendige Glaubensvermittlung im Bibeldrama. Eine Einführung*, Mainz 1989, ULRICH FREY-DORN, *Bibeldrama. Theorie und Praxis*, in *Rh 5 u 4/1989*, 208-216, WILLI KRAH, *Erfahrungen mit Bibeldrama*, in *Lebendige Katechese* 13 (1991) 80-86.
- 146 Vgl. das Beispiel bei WALKER, *Gewalt*, s. S. O., 45-47, vgl. auch PETER THIESSEN, *Drauflospieltheater*, Weinheim 2. Aufl. 1991.
- 147 Eine kritische Rückbesinnung auf positive Seiten des Frontalunterrichts wird in *Pädagogik* 11/1990 (Heft zum Thema »Frontalunterricht«) versucht. Zum Frontalunterricht vgl. z. B. HILBERT MEYER, *Unterrichtsmethoden. II. Praxisband*, Frankfurt/M. 4. Aufl. 1991, 194-255.
- 148 Vgl. MEYER, s. S. O., 257-277, sowie WILHELM H. PETERSEN, *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen - Modelle - Stufen - Dimensionen*, München 3., erw. u. akt. Aufl. 1988, 367-382.
- 149 Sich auf metaunterrichtliche Fragestellungen einzulassen, zum eigentlichen Unterricht gekonnt auf Distanz gehen zu können, halte ich für ein eigenes Lehr- und Lernziel. Metaunterricht ist unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts.
- 150 Vgl. z. B. RUDOLF HAUBL, *Art. Humor*, in Siegfried Grubitzsch/Gunter Rexilius (Hrsg.), *Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Ein Handbuch*, Reinbek 1987, 467-470.
- 151 Vgl. auch WOLF, s. S. O.
- 152 Im Central Park in New York habe ich einmal dasselbe bei Ordnungshütern beobachtet. Angesichts einer brutalen Schlägerei zwischen zwei farbigen Männern drehten die Polizisten einfach ab und gingen auf einem anderen Weg ihren Patrouillengang weiter.
- 153 Vgl. dazu das Trainingsangebot der »Kurve Wustrow«, Kirchstr. 14, 20462 Wustrow.
- 154 Näheres dazu über Traude Rebmann, c/o Bund für Soziale Verteidigung, Friedensplatz 18, 4950 Minden, sowie Joachim Engel, Sauerbornstr. 15, 6482 Bad Orb.
- 155 Vgl. auch ULRICH H. ROHMANN/ULRICH ELRING, *Festhalten und Körpertherapie*, Dortmund 1989.
- 156 SCHNEIDER, s. S. O., 870.
- 157 Ebd.
- 158 Vgl. z. B. HELLA KIRCHHOFF, *Dialogik und Beziehung im Erziehungs-*

- verständnis Martin Bubers und Janusz Korczaks, in: Friedhelm Beiner (Hrsg.), Janusz Korczak – Pädagogik der Achtung, Tagungsband zum Dritten Internationalen Korczak-Kolloquium, Heinsberg 1987, 104–114.
- 159 So einfach ist es freilich nicht, für Kinder *da zu sein*, wie beispielsweise die vielen Fluchtmöglichkeiten unterstreichen, die die verantwortlichen Erwachsenen gerne ergreifen. Oft fällt es leichter, FreundInnen Gegenwart und Zeit zu schenken (?), als den eigenen Kindern. Und fällt es nicht vielleicht auch leichter, Kinder in eine ganz bestimmte Richtung zu prägen, als sie sich selbst und ihren eigenen Weg finden zu lassen? Daß Kinder nicht Belehrungen brauchen, sondern vielmehr Menschen, die sich Zeit nehmen, ihnen zuzuhören, zeigt ANNA-MARIA HIRBACH, *Wenn Kinder flügge werden*, München 1991. KHALIL GIBRAN, *Der Prophet*, Olten und Freiburg 1. Br. 23. Aufl. 1988, 16, spricht mit den folgenden Worten den Eltern ins Gewissen: »Ihr dürft ihnen (den Kindern, E. S.) eure Liebe geben, aber nicht eure Gedanken./Denn sie haben ihre eigenen Gedanken.«
- 160 SIGRID TSCHOPE-SCHREFFLER, *Liebe und ihre Bedeutung für die Erziehung in der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis und Janusz Korczaks*, Frankfurt/M. 1990, 185.
- 161 Vgl. HEINZ VETTINGER/FRANZISKA KOBEL/VRENI KUMMER, *Lernziel Selbständigkeit. Arbeitstechniken für Schüler*, Düsseldorf 1979. – Zum offenen Unterricht vgl. MANFRED BONDSCH, *Wege vom geschlossenen zum offenen Lernen in der Hauptschule*, in: 5 bis 10 Schulmagazin 6 (2/1991) 54–59, sowie KRISTIAN KUNRRY, *Wege zum offenen Unterricht*, in: 5 bis 10 Schulmagazin 6 (2/1991) 5–8, REGINA NEFF, *Offene Lernsituation in anregender Lernumwelt, Projektbeispiel aus der »inneren Schulreform« – eine Fallstudie mit Schülern einer dritten und vierten Grundschulklasse*, Tübingen 1990; HERMANN SCHWARZ, *Zur Offenheit des Grundschulunterrichts*, in: MARIA FOLLING-ALBERS (Hrsg.), *Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule*, Frankfurt/M. 5., unveränd. Aufl. 1989, 146–158, und PETER BÖN, s. S. O., 155–168. – Zum praktischen Lernen vgl. dazu verschiedene Beiträge im Heft 2/1991 von rz (*Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts*) – Zum entdeckenden Lernen vgl. PAUL BRUNNHUBER/BERNHARD CZINCZOLL, *Lernen durch Entdecken*, Donauwörth 1974, E. KLEWITZ/H. MITZKEAT u. a., *Entdeckendes Lernen und offener Unterricht*, Braunschweig 1977. – Zum sinnlichen Unterricht vgl. HANS-KARL SERGER, *Der Sinn der Sinne. Tore zur Wirklichkeit*, Kevelaer 1992, vgl. auch JOHANNES BECK/HEIDE WELLENHOFF, *Sinneswandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht*, Frankfurt/M. 1989. – Zum erfahrungsorientierten Unterricht vgl. z. B. THEODORE EGGER, *Religionsunterricht und Erfahrung. Zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts in der Primarstufe*, München 1978. – Zur SchülerInnenorientierung vgl. HANS PETILLON, *Der Schüler. Rekon-*

- struktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Darmstadt 1987, WOLFGANG EINSIEDLER/HELMUT HARLE (Hrsg.), *Schülerorientierter Unterricht*, Donauwörth 3. Aufl. 1978.
- 162 Für den Religionsunterricht vgl. etwa BIRGIT MENKE, *Festschrift. Eine Chance für den Religionsunterricht*, Essen 1992.
- 163 Vgl. ALFRED KOWARSCHEK, *Was tun, wenn?* 2 *Psychologische Beiträge zu pädagogischen Problemfeldern*, in: *Christlich-pädagogische Blätter* 104 (1991) 116–118, 117. »In der Schule sollen die Erzieher eine Atmosphäre schaffen, in der die Kinder sich sagen trauen, was sie denken, was sie fühlen und wie sie sich fühlen.« Das ist auch eine zentrale Forderung im Hinblick auf eine Sexualerziehung im Religionsunterricht von MARTINA LANGE, *Jugendsexualität und Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Sexualerziehung als religionspädagogische Herausforderung, Examensarbeit am Institut für Lehrerbildung, Theol. Fak. d. Universität Münster, 1992*. Vgl. auch BERNHARD JENDORFF, *Religion unterrichten – aber wie?* *Vorschläge für die Praxis*, München 1992.
- 164 Vgl. z. B. WILHELM ALBRECHT, »*Konnt ihr nicht zwei Minuten ruhig sein?*«, in: *Katechetische Blätter* 106 (1981) 149–153.
- 165 Vgl. HERBERT ALTRICHTER/PETER POSCH, *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn 1990.
- 166 Vgl. THOMAS GORDON, *Lehrer-Schüler-Konferenz*, Reinbek 1977, ders., *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind*, Hamburg 1972. Gordon gibt nicht nur hervorragende Beispiele für »aktives Zuhören«. Er trifft auch mit den folgenden Zwölf Straßensperren der Kommunikation ins Schwarze: 1. Befehlen, anordnen, kommandieren, 2. Warnen, ermahnen, drohen, 3. Zureden, moralisieren, predigen, 4. Beraten, Lösungen geben, Vorschläge machen, 5. Vorhaltungen machen, belehren, logische Argumente anführen, 6. Urteilen, kritisieren, widersprechen, beschuldigen, 7. Loben, zustimmen, 8. Beschimpfen, lächerlich machen, beschämen, 9. Interpretieren, analysieren, diagnostizieren, 10. Beruhigen, bemitleiden, trösten, unterstützen, 11. Forschen, fragen, verhören, 12. Zurückziehen, ablenken, aufheitern, zerstreuen. Vgl. GORDON, *Familienkonferenz* 110 ff., ders., *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*, München 1990. – Näheres zum LehrerInnentraining nach Gordon von Gordon-Training, *Bonner Talweg* 149, 53227 Bonn 1.
- 167 Vgl. CARL ROGERS, *Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität*, Frankfurt/M. 1988, sowie ders., *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*, München 1989.
- 168 Vgl. z. B. HILDEGARD GOSS-MAYR, *Der Mensch vor dem Unrecht. Spiritualität und Praxis gewaltloser Befreiung*, Wien 1976, 77–78.
- 169 Vgl. den Titel der Autobiographie Gandhi, s. S. O.
- 170 Vgl. VIRGINIA BRAUER, *Dritte Macht*, Bellinhausen 1974.

- 171 Vgl. VACLAV HAVEL, *Versuch, in der Wahrheit zu leben. Von der Macht der Ohnmächtigen*, Reinbek 1980
- 172 Vgl. WALTER F. NEUBAUER/HARALD GAMPE/RUDOLF KNAPP, *Konflikte in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Entscheidungsfindung*, Neuwied u. Berlin 4. vollständig überarb. Aufl. 1992
- 173 Vgl. DOROTHEA FREUDENREICH, *Gruppendynamik und Schule*, Darmstadt 1986 Vgl. auch MARGARETE LUTZ/WOLFGANG RONELLENFITSCH, *Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung*, Ulm 2. Aufl. 1973.
- 174 Vgl. etwa HANS-MARTIN MÜLLER-WOLF, *Kommunikations- und Interaktionstraining für Lehrer und Schüler in Verbindung mit curricularen Reformen*, in Bernd Fitkau/Hans-Martin Müller-Wolf/Friedemann Schulz von Thun (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen) Trainingskonzeptionen und Erfahrungen*, Braunschweig 6. Aufl. 1989
- 175 Vgl. BRIGITTE NEBER, *Lehrerverhalten in Konfliktsituationen - Entwicklung und Überprüfung von Trainingskonzepten. Ein Vergleich von vier Trainingskonzepten in experimenteller Anordnung*, Frankfurt/M. 1979
- 176 Vgl. LOTHAR R. MARTIN, *Schulberatung. Anlässe Aufgaben, Methodenkonzeption*, Stuttgart 1981, vgl. auch: ders., *Beratung in der Schule. Fachkundige Hilfe in problematischen Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungssituationen*, in Impulse (Hrsg. von der Hauptabt. Schule und Hochschule des Erzbistums Köln), Nr. 22, 2. Quartal 1992, I-IV Vgl. auch HERIBERT BURDIS/FRANZ SEDLAK, *Schulberater - ein Plädoyer für die einschlägige Fortbildung von Regelschullehrern*, in Dattler 2 u. O.
- 177 HANNES BRANDAU, *Supervision aus systemischer Sicht*, Salzburg 1991
- 178 Vgl. das Angebot des Hess. Instituts für LehrerInnenfortbildung (HILF), Friedrichstr. 56, 35037 Marburg
- 179 Vgl. RENATE VALTIN, *Mit den Augen der Kinder*, Reinbek 1991
- 180 Vgl. GERTRUD RITZ-FROHLICH, *Kinderfragen im Unterricht*, Bad Heilbrunn 1992.
- 181 Vgl. DIETLIND FISCHER, *Den Kindern das Wort geben. Freie Arbeit mit Religion*, in ru (Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts) 21 (1991) 65-69, sowie LIBETTE GRAU, *Den Kindern das Wort geben. Lilaphon Zürich*, in Bernhard Meyer/Eberhard Schroder (Hrsg.), *Die junge Generation bestimmt mich*, München 1985, 62-77
- 182 Vgl. HANS LEU, *Kinder - Zeichen des Heils. Was Kinder uns zu sagen haben*, Luzern-Stuttgart 1980, 48 Ebd. 53 weist der Autor auf die »erzieherische Neugier« hin, die eine Frucht der Überzeugung sei, »daß jeder Mensch dieser Welt eine bisher unbekannte Botschaft zu sagen hat.«
- 183 Ein anderes Wort wäre dafür: vorbildhaft. Ich bin in seinem Ge-

- brauch etwas zurückhaltend, weil es einen hohen (moralischen) Anspruch an die Lehrerin/den Lehrer formuliert und einer platten Imitationsethik Vorschub leisten könnte.
- 184 Vgl. aber auch THOMAS FLEISCHER, *Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern*, Hohengehren 1990
- 185 Vgl. ANDREAS LINDEMANN, *Die Kinder und die Gottheit. Markus 10,13-16 und die Stellung der Kinder in der spathellenistischen Gesellschaft und im Urchristentum*, in: Wort und Dienst 17 (1985) 77-104
- 186 Nach DETLEV DORMEYER, *Von Kindern Christsein lernen. Jesus und die Kinder im Neuen Testament*, in Welt des Kindes 64 (1986) 49-56, zeichnet Kinder »Offenheit« aus, vgl. ebd. 55 »Mit der Fähigkeit zur Offenheit, dem unbedingten Urvertrauen allen Menschen und Gott gegenüber wird das Kind zum genuinen Ausdruck des Selbstverständnisses Jesu.«
- 187 Vgl. PETER GOPPERT/EGON KAUFMANN, *Kinder machen sich Gedanken. Originaltexte und methodische Hilfen für RU und Gruppenarbeit*, München 1985
- 188 Vgl. z. B. RON BUCKLAND, *Children and God*, London (Scripture Union) 1988, und aus der Fülle an Literatur zum Thema »Kinder fragen - Eltern, Erzieher usw. antworten« HEINZ MANFRED SCHULZ, *Was macht Gott den ganzen Tag? Kinder fragen nach dem Glauben - Eltern und Erzieher geben Antwort*, Mainz 9. Aufl. 1978, PETER SPANGENBERG, *Wenn kleine große Fragen stellen. Religiöse Bibel für Eltern und Erzieher*, Düsseldorf 1988, ANGELIKA VOGEL, *Ich möchte eine Blume sein*, Freiburg 1. Br. 9. Aufl. 1990
- 189 Vgl. z. B. HANS-LUDWIG FRIESE, *Kinder und Philosophen*, Berlin 1989, GARETH B. MATTHEWS, *Denkproben. Philosophische Ideen jungerer Kinder*, Berlin 1991, RAINER OBERTHUR, »wer nicht fragt, bleibt dumm!« -Philosophieren mit Kindern- als Impuls für den Religionsunterricht, in Katechetische Blätter 117 (1992) 785-792
- 190 UTE ANDRESEN, *So dumm und sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule*, Weinheim 1985
- 191 IRIS MANN, *Die Kraft geht von den Kindern aus. Eine stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle*, Weinheim u. Basel 6., unveränd. Aufl. 1989
- 192 Vgl. KARIN UFERMANN, *Da, da, da. Frühe Beziehungen zwischen Kleinkindern*, in Welt des Kindes 66 (5/1988) 165-168
- 193 Das macht es auch sinnvoll, sie in späteren Jahren zur (ursprünglichen?) Beziehungsfähigkeit erziehen zu wollen, vgl. DORIS BOSCH, *Beziehungsfähigkeit als Erziehungs- und Unterrichtsziel in der Primarstufe. Beiträge der beziehungs-theoretischen Didaktik zur Sozial- und Werterziehung in der Primarstufe unter Mitarbeit von J. Gesner u. Josef Gorge*, Münster 1986
- 194 Vgl. ALBERT SCHWEIZER, *Aus meiner Kindheit und Jugendzeit*, München 1972, 58.

- 195 Vgl. BETTY LEAN LIFTON, *Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak*, Stuttgart 4. Aufl. 1991; FRIEDRICH BEINER, *Vom Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist*, in: *Welt des Kindes* 66 (4/1988) 14-18, ist mit J. Korczak davon überzeugt: »Ich kann als Erzieher nur wecken, was in der Seele (des Kindes, E. S.) schlummert, aber ich kann nichts neu schaffen.« (16) Nach Janusz Korczak werden Kinder »nicht erst zu Menschen erzogen, sie sind schon welche« (18).
- 196 Vgl. ALEXANDER SUTHERLAND NEILL, *Theorie und Praxis der anti-autoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, Reinbek 1969.
- 197 Vgl. GORDON, *Familienkonferenz*, s. s. O.
- 198 Vgl. EKKHARD VON BRAUNMÜHL, *Anti-Pädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim u. Basel 7., erg. Aufl. 1991, und den Überblick über die antipädagogische Literatur von ULRICH KLEMM (Hrsg.), *Quellen und Dokumente der Antipädagogik*, Frankfurt/M. 1992.
- 199 Vgl. DIETER MUTSCHLER, *Erziehung - nein danke! Ein kritischer Rückblick auf zehn Jahre Antipädagogik*, in *Welt des Kindes* 64 (1986) 142-145.
- 200 HEINRICH SPARMANN, *Orientierung am Kind*, Düsseldorf 1973.
- 201 KARL RAHNER, *Gedanken zu einer Theologie der Kindheit*, in *ders., Schriften*, Bd. 7, Einsiedeln-Zürich-Köln 1. Aufl. 1966, 313-329.
- 202 Zur Problematik dieser Terminologie vgl. HERBERT HAAG, *Die Rede vom Heil. Überlegungen eines Alttestamentlers*, in *Theologische Quartalschrift* 172 (1992) 81-97.
- 203 FÜR HELMUT MERKLEIN, *Wer das Reich Gottes nicht so annimmt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen. Exegetisch-theologische und theologisch-praktische Überlegungen zu Mk 10, 13-16*, in *Lebendige Seelsorge* 40 (1989) 301-307, beschreibt der über Jesus erzählte Umgang mit Kindern einen »Modellfall« (302), »eine Zeichenhandlung, eine symbolische Aktion, die das Anliegen des gesamten Wirkens Jesu zum Ausdruck bringt«. Gott nimmt Israel, das in der Position des Kindes mit leeren Händen vor ihm steht, in die Arme, füllt die leeren Hände und schenkt Heil (303). Vgl. aber auch KURT SCHÖR, *Lasset die Kinder. Ein theologischer Beitrag zur Frage der Religiosität von Kindern*, in *Der evangelische Erzieher* 44 (1992) 247-260.
- 204 STAN NADOLNY, *Die Entdeckung der Langsamkeit*, München 14. Aufl. 1991.
- 205 Vgl. MARIE WENN, *Die Drogen im Wohnzimmer*, Reinbek 1979; NIEL POSTMAN, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt/M. 1985.
- 206 Vgl. z. B. CHRISTIANE MÜLLER-WICHMANN, »Zeitnot« - Untersuchungen zum Freizeitproblem und seiner pädagogischen Zugänglichkeit, Weinheim und Basel 1984, dies., *Auf den Spuren der verlegneten Zeit*, in *Neue Praxis* 143 (1984) 281-288. Vgl. auch HANS-GÜNTER KRUSSELBERG/MICHAEL AUGÉ/MANFRED HILZENBECKER, *Verhaltens-*

- hypothese und Familienzeitbudgets. Die Ansatzpunkte der »Neuen Haushaltsökonomik« für Familienpolitik*, Stuttgart u. s. 1986.
- 207 Genauso dies gibt ihnen das Fernsehen beispielsweise nicht und wird ihnen auch in vielen Familien verweigert.
- 208 GORDON RATTRAY TAYLOR, *Das Experiment Glück. Entwürfe zu einer Neuordnung der Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1978, z. B. 124, 147.
- 209 KURT SINGER, *Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. Erziehungsschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen als Beziehungsschwierigkeiten bearbeiten*, Weinheim und Basel 1988.
- 210 Vgl. SIEGFRIED BAUERLE, *Die Schule der Zukunft. Schwerpunkte der Erziehung*, in *ders. (Hrsg.), Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen*, Stuttgart 1989, 270-280, 272 f.
- 211 HANS SCHUM, *Art Interaktion*, in: *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, hrsg. von Gottfried Bitzer u. Gabriele Müller, Bd. 1, München 1986, 74-78.
- 212 WOLFGANG G. ESSER, *Gott ruft in uns*, München 1991.
- 213 Vgl. z. B. HANS LIEBHERR, *Mit Themenvorschlägen von Schülern umgehen*, in *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* 19 (12/1990) 25-26; GEORGE E. BECKER, *Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil I*, Weinheim und Basel 4., unveränd. Aufl. 1991, 94-102; BERHARD GROM, *Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Düsseldorf und Göttingen 8., überarb. u. erw. Aufl. 1988, 121-135.
- 214 Vgl. SCHNEIDER, s. s. O., 869.
- 215 Vgl. DREIKUNZ u. s., s. s. O., 122-135.
- 216 GERHARD BRELOER, *Konflikte in der Schule - Zur Überforderung und Herausforderung des Lehrers im Schulalltag*, in *VBE-Aspekte zur Bildungspolitik. Konflikte in der Schule - Lehrer in der Klemme?*, Hamm (VBE-Medien) 1985, 7-16. Vgl. auch WALKER, *Gewalt*, s. s. O., 32-34.
- 217 Vgl. BRELOER, s. s. O., 11.
- 218 Vgl. ebd. mit Hinweis auf JURGEN FRITZ, *Kritische Gruppendynamik und Schule*, in C. Henning-Bachmann (Hrsg.), *Kritik der Gruppendynamik*, Frankfurt/M. 1981, 185-215.
- 219 Vgl. dazu grundlegend UDO SCHMALZER, *Schüler - Lehrer - Eltern. Wie wirksam ist die Kooperation?* Opladen 1985, *ders., Eltern und Partner. Elternmitwirkung als Herausforderung an Lehrer und Eltern* (Schriftenreihe der Katholischen Elternschaft Deutschland [KED], Nr. 15), Bonn 1989, GREG HEFF (Hrsg.), *Eltern als Partner und Mit-erzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation*, Stuttgart 1990.
- 220 Vgl. z. B. PETER BUCHNER (Hrsg.), *Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation*, München 1976.
- 221 Zur Verschiebung von der »Erziehung« zur »Beziehung« als zentra-

- ler pädagogischer Kategorie vgl. z. B. WERNER TSCHERTZSCH, *Von der Erziehung zur Beziehung. Vision von gelingender Kommunikation in der Schule*, in: *unterwegs* (Hrsg. von Di. Katecheten-Verein, München), 5/1991, 1 f
- 222 Vgl. auch GISELA PREUSCHOFF/AXEL PREUSCHOFF, *Gewalt an Schulen. Und was dagegen zu tun ist*, Köln 1992, 32 ff
- 223 Vgl. KLOCKHAUS/HABERMAS-MORREY, s. a. O., 35-59, 71-74, 99-100
- 224 Vgl. ALEXANDER MITSCHERLICH, *Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden*, Frankfurt/M. 1976
- 225 Vgl. FROMM, s. a. O., und dazu auch HOPF, s. a. O., 271
- 226 Vgl. KLOCKHAUS/HABERMANN-MORREY, s. a. O., 99 f
- 227 Vgl. z. B. ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER/EDELTRAUD ROBE, *Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung*, Weinheim-Basel 4. Aufl. 1989, 211
- 228 Besonders gut gelungene Beispiele einer Gliederung des Klassenraums finden sich in der Ganztagsgrundschule in Münster-Gievenbeck, vgl. den Fernsehbeitrag des BAYERISCHEN RUNDFUNKS vom 15. 07. 1992 *Acht-Stunden-Tag für Kinder*
- 229 Vgl. z. B. HUBERTUS HALBPAS, *Religionsunterricht und »Allgemeinbildung in der Grundschule«*, in: Wilhelm Wittenbruch/Peter Sorger (Hrsg.), *Allgemeinbildung und Grundschule*, Münster 1990, 58-67, bes. 60 f
- 230 Im katholischen Kindergarten in Stadtlendorf-Niederlein gibt es einen phantastisch gestalteten Tisch, auf dem sich eine Fülle anregender »zarter« Gegenstände befindet: Edelsteine, Muscheln, Blumen, Pflanzen, Moos, Gräser, Wurzel- und Blumenkinder, Zwerge, Kürbiskinder, Wollschafchen, Haschen aus Filz, Filzpuppen, Schmelzmaterialien, Tücher und anderes entsprechend den Jahreszeiten. Die Kinder sollen die Materialien und die sie übersteigende Dimension mit ihrem »dritten Auge« (vgl. HUBERTUS HALBPAS, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 4. Aufl. 1989), dem Auge des Herzens aufnehmen, sie dürfen sie in besonderen Fällen auch in die Hände nehmen, müssen sie aber nach Gebrauch wieder sorgfältig an ihren Ort zurücklegen. Vgl. auch MARJOLKIN VAN LEEUWEN/JOS MOESKOP, *Jahreszeiten-Tische*, Stuttgart 1990. Im übrigen strahlt der Tisch wie ein kleiner geheimnisvoller Ort, geht von ihm eine Dämpfung der gesamten Atmosphäre aus.
- 231 So gilt es mit GORDON, *Familienkonferenz*, s. a. O., zu bedenken, daß es für das schulsche wie familiäre Binnenklima bisweilen besser sein kann, einen empfindlichen Gegenstand (vorübergehend) zu entfernen, wenn dadurch der Anlaß für einen Dauerkonflikt beseitigt werden kann. Gordon verdeutlicht dies am Beispiel eines Wohnzimmeres mit Glasplatte statt permanent hinter einem kleinen Kind herzu sein, damit es diese nicht zerkratze, und damit die ge-

- samte Atmosphäre für die Dauer von Jahren zu belasten, sollte die Glasplatte bis auf weiteres aus dem Raum genommen werden.
- 232 Vgl. WERNER BLATTERT, *Bewältigung von Aggressionen. Vorschläge für das 1. und 2. Schuljahr*, Frankfurt/M.-Berlin-München 1979, 59-67 (zur Beziehung zwischen Aktivitätsbedürfnis und Aggression), 67
- 233 Vgl. PREUSCHOFF/PREUSCHOFF, s. a. O., 70 f
- 234 Vgl. ANNE GALATIN (Hrsg.), *Ernährung und Psyche*, Karlsruhe 1990, HERRA HAFER, *Die heimliche Droge Nahrungsmittelphosphat*, Heidelberg 1990.
- 235 Vgl. FRIEDRICH THIERMANN, *Versuche zu einer Entzerrung der Schule*, Essen 1977, 64.
- 236 Ebd.
- 237 Vgl. auch JUTTA KRAUß-SIEMANN, *Gewalt von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung für den Religionslehrer*, in: *Der Evangelische Erzieher* 44 (1992) 164-170
- 238 Vgl. PETER STRUCK, *Projektunterricht*, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1980, HERBERT GUIDONS, *Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität*, Bad Heilbrunn 2., korrig. Aufl. 1989, KARL FREY, *Die Projektmethode*, Weinheim und Basel 3., überarb. u. erw. Aufl. 1990
- 239 Vgl. HARM PRIOR (Hrsg.), *Soziales Lernen*, Düsseldorf 1976.
- 240 Vgl. ANH 141, vgl. auch ULRICH BARR/WERNER THOLE, (Hrsg.), *Kooperatives Verhalten im Spiel*, Remscheid 1985
- 241 Neben dem »großen« Friedenthema, neben einer makrokosmisch orientierten Friedenserziehung fristet die konkrete, auf das Zusammenleben in der Klasse ausgerichtete Friedenserziehung eher ein Randdasein, vgl. aber die Versuche von DAGMAR ULLMANN, *Aggression und Schule. Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung*, München 1974. E. ZOPPEL, *Den Frieden lernen*, Frankfurt/M. 1976, MARKUS HARTENSTEIN/WOLFGANG KALMBACH, *Frieden erubien in der Hauptschule*, in: Birkacher Beiträge zu einer evangelischen Pädagogik, Nr. 6 (Materialien zur Friedenserziehung in Unterricht, Familie und Gemeinde), Sonderheft im Auftrag des Ev. Oberkirchenrates Hrsg. von PTZ der Ev. Landeskirche in Württemberg, Stuttgart-Birkach 1988, 54-63, FRANZ J. FLOREN u. a., *Politik 1. Ein Arbeitsbuch für den Politikunterricht*, Paderborn 1989, 5-54, HEINZ SCHREINKAU/BARBARA ZAHN (Hrsg.), *Frieden ist der Weg. Bausteine für das soziale und politische Lernen*, Weinheim u. Basel 1990
- 242 Vgl. dazu auch WALKER, *Gewalt*, s. a. O., 56 f
- 243 Vgl. DONELLA H. MEADOWS/DENNIS L. MEADOWS/JORGEN RANDERS, *Die neuen Grenzen des Wachstums. Die Lage der Menschheit. Bedrohung und Zukunftschancen*, Stuttgart 4. Aufl. 1992, 275-278, sind der festen optimistischen Überzeugung, daß eine Zusammenarbeit der Menschen auf der Grundlage von »Zuneigung und Solidarität« möglich ist.

- 244 Vgl. GALTUNG, a.a.O., 9.
- 245 KURT LÜSCHER, *Das Kind in der Gesellschaft*, iii: Lebendige Seel-sorge 40 (1989) 307-315; 308.
- 246 So in der katholischen Stiftsschule St. Johann in Amöneburg (bei Marburg) für den Bereich der Unterstufe.
- 247 Vgl. SPIEGEL, *Deprivation*, a.a.O. Vgl. auch ALICE MILLER, *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt/M. 1985. Vgl. auch MICHAEL-SEBASTIAN HONIG, *Kinderfeindlich? Kinderfreundlich?*, in: Diskurs 1990, 57-61.
- 248 S. o. AHB. 85.
- 249 Vgl. GERHARD AMENDT, *Das Leben unerwünschter Kinder*, Frankfurt/M. 1992.
- 250 Vgl. HURRELMANN, *Gewalt*, a.a.O., 376 f.
- 251 Vgl. WINN, a.a.O., 100-114.
- 252 Vgl. CHRISTIAN DOELKER, *Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums*, Stuttgart 1989.
- 253 Vgl. WINN, a.a.O., 15 ff.
- 254 Vgl. den Versuch EGON SPIEGEL, *Gründungsmord oder Wiederherstellungsmord? Sozio-theologische Anmerkungen zum Stellenwert des Opfers bei René Girard*, in: Józef Niewiadomski/Wolfgang Palaver (Hrsg.), *Dramatische Erlösungslehre. Ein Symposium*, Innsbruck-Wien 1992, 283-306.
- 255 Vgl. NEIL POSTMAN, *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*, Frankfurt/M. 1985.
- 256 Vgl. JERRY MANDER, *Schafft das Fernsehen ab! Eine Streitschrift gegen das Leben aus zweiter Hand*, Reinbek 1979.
- 257 Vgl. SABINE JÖRG, *Per Knopfdruck durch die Kindheit. Die Technik betrügt unsere Kinder*, Weinheim-Berlin 1987.
- 258 GORDON, Lehrer-Schüler-Konferenz, a.a.O., 284.

