

Georg Lind

## Jugendliche Gewalt

– Fakten und Fiktionen

Kontakt:

Prof. Georg Lind  
Universität Konstanz  
FB Psychologie  
78457 Konstanz  
E-Mail: [Georg.Lind@uni-konstanz.de](mailto:Georg.Lind@uni-konstanz.de)

Weitere Informationen und Publikationen des Autors zu diesem Thema  
finden sie im Internet unter [www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm)

Das Original erschien unter dem Titel: Politisches Lernen: Jugendliche Gewalt und  
Jugendlicher Rechtsextremismus, Heft vom 1.2/1994, ISSN 0937-2946, Deutsche  
Vereinigung für Politische Bildung e.V., 1994.

# Jugendliche Gewalt - Fakten und Fiktionen<sup>1</sup>

Georg Lind<sup>1</sup>

Ein 14-jähriger Junge, Sven, "entdeckt" die Mädchen; er verliebt sich in eine Klassenkameradin, Mareike. Sven möchte Mareike gern zeigen, daß er sie gern hat. Aber wie soll er das tun? Wäre er 30, würden ihm viele Möglichkeiten einfallen, er würde sich mit seinen Freunden darüber beraten können und herauszufinden versuchen, welche Liebeserklärung bei Mareike "am besten ankommt". Als 14-jähriger weiß er darüber wenig oder gar nichts. Bei den Erwachsenen hat er gesehen, daß "Liebe" irgendwie mit körperlicher Berührung zu tun hat. Die Aufmerksamkeit anderer erreicht man, das weiß Sven aus Erfahrung, wenn man sie anstupst. Also wählt er eine Mischung aus Anstupsen und Umarmung, um Mareike seine Liebe zu zeigen - er schupst und umklammert sie. Mareike schreit "Laß mich los"! Sven denkt: "Sie hat mich bemerkt: Gut so. Aber sie hat mich (noch?) nicht verstanden. Ich versuche es noch einmal". Mareike denkt: "Ein blöder Kerl, der Sven. Er tut mir weh, aber er hat mich bemerkt. Andere merken gar nicht, daß ich vorhanden bin".

Die Lehrerin, die diese Szene beobachtet hat, berichtet im Kollegium: "Sven ist ein aggressiver Junge. Mareike ist aber auch dumm, daß sie sich das gefallen läßt und sich immer wieder in der Nähe von Sven aufhält". Sie findet, daß Sven einen übergroßen Aggressionstrieb habe und Mareike einen Hang zur Opferrolle. Als Lösung schlägt sie daher vor, Sven von der Schule zu weisen ("Er wird sich nicht ändern"). Eine Kollegin meint hingegen, man solle den Eltern empfehlen, Sven in einen Sportverein zu tun, damit er dort seine Aggressionen abbauen könne. Sie glaubt, daß sich bei Sven einfach die Gewalt auf-

staut und er sie aus Mangel an Alternativen an Mädchen abreagiere. Ein dritter Kollege schaltet sich in die Diskussion ein und meint, daß das Verhalten von Sven einfach ein Ausdruck der allgemeinen Tendenz zu mehr Gewalt in unserer Gesellschaft sei und man gar nicht viel dagegen tun könne. Eine Kollegin pflichtet ihm bei; Gewalt sei nicht durch die Schule beeinflussbar, da sie - vor allem bei Jungen - angeboren sei. Nein, meint eine weitere Kollegin, der Junge sei in Ordnung, man solle mehr Verständnis für ihn haben; er sei halt nur völlig frustriert, weil er in der Schule nicht mitkommt und seine Eltern und Lehrer immer Druck auf ihn ausüben. Auch die Mädchen wollten nichts von ihm wissen.

Diese Diskussion ist fiktiv, aber sie läuft so oder ähnlich offenbar in vielen Kollegien ab. Wie Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern zeigen, teilen offensichtlich viele solche und andere Meinungen über die Natur der Gewalt, über ihre Entstehung und über die besten Maßnahmen zu ihrer Verringerung.<sup>2</sup>

Was hätten Sven und Mareike zu dieser Diskussion gesagt, wenn sie hätten zuhören können? Vermutlich hätten sie sich von keinem richtig verstanden gefühlt. Auch aus der Sicht wissenschaftlicher Forschung kommen in dieser Diskussion über Svens und Mareikes Verhalten nur gängige Vorurteile zum Ausdruck. Der hier gesetzte Rahmen erlaubt es nicht, auf jede dieser Behauptungen näher einzugehen. Die Leser finden in dem Taschenbuch "Lernfall Aggression" von *Hans-Peter Nolting* eine sehr gute Übersicht über den derzeitigen Stand der Forschung zu diesem Thema. Ich kann mich hier auf die Diskussion einiger besonders populärer,

---

<sup>1</sup> Anschrift: PD Dr. Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät, 78434 Konstanz

aber wissenschaftlich unhaltbare Behauptungen beschränken. Diesen will ich die "Kluft-Theorie" gegenüberstellen, die sich auf wissenschaftlich gesicherte Befunde stützt und die der Pädagogik einen Ansatzpunkt zur wirksamen Bekämpfung gegen Gewalt bietet.

### **Der Eindruck von der steigenden Gewalt**

In die Kategori irriger Behauptungen gehört die in den Medien wird immer wieder die Behauptung, daß Gewalt unter Jugendlichen heute *ständig zunimmt*. "An deutschen Schulen explodiert die Gewalt", leitartikel der *Spiegel*<sup>3</sup> und berichtet in einer Serie von Artikeln über die Zunahme von Gewalt unter Jugendlichen. In einem Artikel wird auf zwei Seiten mehr als dreißig mal behauptet, daß die Gewalt unter Jugendlichen zunehme. Einige Wissenschaftler scheinen diese Meldungen zu stützen.

Diese Behauptungen stehen aber alle auf schwachen Beinen. Wie im Bericht der Enquete-kommission über Gewalt in der (alten) Bundesrepublik zu lesen steht, gibt es kaum zuverlässige Daten, die eine Zunahme (oder Abnahme) belegen können.<sup>4</sup> Es gibt keine systematischen Untersuchungen darüber, in wie vielen Schulen die Gewalt zugenommen und in wie vielen Schulen die Gewalt abgenommen hat. Ich besuche viele Schulen und habe oft den gegenteiligen Eindruck. Ich bin oft erstaunt, wie friedlich, ruhig und vernünftig die Schüler miteinander umgehen, wenn ich im Vergleich an meine Schulzeit denke. Ob sich der eine oder der andere Eindruck verallgemeinern läßt, wissen wir nicht. In dem oben zitierten *Spiegel*-Artikel wird auch nur *ein* schwacher Beleg für die angebliche Zunahme von Gewalt angeführt, nämlich eine Statistik für 1993 über die Entwicklung von Eigentumsdelikten. Einige Heftnummern später weist der Kriminologe Pfeiffer nach, daß die Kriminalstatistik für 1993 viele Fälle enthielt, die

wegen der Überlastung der Polizeiverwaltung infolge der deutschen Vereinigung 1992 nicht bearbeitet werden konnten.<sup>5</sup> Auch Wissenschaftler zitieren oft Meldungen über steigende Gewalt, um die Wichtigkeit ihrer Forschung zu untermauern, ohne allerdings zu prüfen, ob die Meldungen richtig sind.

In einer Befragung von Berliner Schülern und Schülerinnen haben der Erziehungswissenschaftler *Dettenborn* und seine Kollegen von diesen die Auskunft erhalten, daß seit der Vereinigung der beiden Stadtteile die Gewalt an den Schulen gestiegen sei.<sup>6</sup> Dies mag stimmen. Aber auch hier sind Zweifel angebracht. Die Untersuchung belegt nur, daß die Schüler (mit dieser Wendung sind im folgenden immer auch die Schülerinnen gemeint) einen Anstieg der Gewalt unter ihren Mitschülern *empfinden*, nicht aber, daß dies tatsächlich der Fall ist. Aus dieser Empfindung läßt sich nicht eindeutig schließen, daß die Gewalt an Schulen tatsächlich zugenommen hat. Die sozialpsychologische Forschung zur sozialen Wahrnehmung und zur Genauigkeit von Zeugenaussagen zeigt, wie leicht diese durch das eigene Beteiligtsein und die leicht wandelbaren Maßstäbe, die dabei angelegt werden, beeinflusbar sind. Selbst gut durchdachte Untersuchungen heute geben kaum Auskunft über die Zu- oder Abnahme von Gewalt, da Vergleichsdaten von früher fast immer fehlen.

Auch den gegenteiligen Eindruck, daß die Gewalt im Alltag stetig abnimmt, können wir nicht eindeutig belegen, obwohl einiges dafür spricht. Wir mögen uns das Leben noch friedfertiger und vernünftiger und gerechter wünschen als es ist. Aber im Vergleich zur jüngsten Geschichte in Mitteleuropa ist die heutige Zeit weitaus friedfertiger und gewaltärmer als sie je war. Die Gewaltkriminalität geht seit Jahren zurück. Unzufriedene Bürger bedienen sich zumeist gewaltfreier Mittel, um ihre Interessen gegenüber dem Staat oder anderen Bürger

durchzusetzen.<sup>7</sup> Man muß nicht nach Bosnien oder Ruanda schauen, um festzustellen, daß die letzten vierzig Jahre bei uns viel gewaltfreier waren als die vierzig Jahre davor, in denen Millionen von Menschen in Europa durch Bürgerkriege, Kriege und Massenmorde ihr Leben lassen mußten.

Woher rührt dann der *Eindruck* steigender Gewalt? Die Gründe sind vielfältig: ① Obwohl nichts dafür spricht, daß Gewalt tatsächlich gestiegen ist, hören, lesen und sehen wir heute mehr Gewalt als je zuvor. Gewalt ist - in der doppelten Bedeutung dieses Wortes - zu einem Teil unserer "Unterhaltung" geworden.<sup>8</sup> Für die Bürger in den neuen Bundesländern muß der Gegensatz zu früher noch krasser erscheinen als für uns. Die Medien der DDR haben über Alltagsgewalt und Kriminalität nur selten berichtet, ebensowenig wie die Medien im Dritten Reich. Jetzt sind sie voll davon. Die Medien steigern mit dem Thema Gewalt ihre Auflagen und Einschaltquoten. Wer dies nicht in Rechnung stellt, bekommt leicht den Eindruck, daß es heute mehr Gewalt gibt als früher. Nach einer vom EMNID-Institut 1989 durchgeführten repräsentativen Bevölkerungsumfrage gaben drei Viertel der Befragten an, die Zahl der Gewaltopfer sei seit 1982 angestiegen bzw. stark angestiegen.<sup>9</sup> Tatsächlich ist die Gewaltkriminalität in jenem Zeitraum, wie die amtliche Statistik zeigt, deutlich zurückgegangen.<sup>10</sup> ② Ein weiterer Grund für das Auseinanderklaffen von Fakten und Fiktion ist der ständige Anstieg der Schadensbeträge, die durch Gewalthandlungen verursacht werden.<sup>11</sup> Der Sach- und Versicherungswert von Schuleinrichtungen oder privaten Vermögenswerten, die durch Gewalt beschädigt werden können, ist heute so hoch wie nie zuvor. Wenn früher in der Schule ein Schüler einen Schlüssel abgebrochen hat, kostete es nicht mehr als fünf Mark, um einen neuen Schlüssel zu machen. Heute muß in solchen Fällen oft die

"Schließanlage" ersetzt werden, wodurch Wiederbeschaffungs- und Verwaltungskosten das Hundertfache ausmachen. Kürzlich berichtete die Zeitung, daß einem 16-jährigen ein Fahrrad gestohlen wurde. Schaden: 6.000 DM! Fahrrad-diebstähle kamen auch früher vor. Aber es gab kaum Kinder, denen ein so teures Fahrrad gestohlen werden konnte. ③ Schließlich ist der Eindruck steigender Gewalttätigkeit heute bedingt durch ein fundamental gewandeltes, gegenüber früher viel breiteres Gewaltverständnis. Rempeleien unter Jungen und auch das "Betatschen" von Mädchen, die früher als "normal" galten oder gar dem "Opfer" angelastet wurden, sehen heute viele - zu recht - als Aggression an. Verbale Gewalt - Beschimpfungen, Beleidigungen usw. - war früher fast unbekannt, nicht weil es sie nicht gab, sondern weil sie nicht als Gewalt definiert war. Erst heute, im Rückblick, empfinden wir das anders. Körperliche Züchtigungen durch Eltern und Lehrer, früher als wichtiges und legitimes Erziehungsmittel angesehen, werden heute als strafbare Gewalt gegen Kinder angesehen. Schließlich scheint bei vielen Kindern die Bereitschaft gestiegen, über ein gegen sie gerichtetes, gewalttätiges Verhalten mit anderen zu sprechen und es anzuzeigen. Früher wurde es, was man sich heute vielleicht kaum mehr vorstellen kann, schamhaft verschwiegen, weil man befürchtete, deswegen ausgelacht oder gar beschimpft zu werden.

Heute ist der *Eindruck* steigender Gewalt selbst zum Problem geworden. Wir meinen damit nicht den Eindruck, der darauf zurückgeht, daß jemand selbst Zeuge oder gar Opfer von Gewalt geworden ist. Diese individuelle Erfahrung kann auch zu einem Problem werden, nämlich für das Individuum. Gewalterlebnisse können bei Kindern zu starken Bedrohungsgefühlen, übersteigter Angst und langfristige Schulversagen, kriminelles Verhalten, schweren psychische Störungen bis hin zum

Selbstmord führen.<sup>12</sup> Wir meinen hier den Eindruck, der durch die Medien verbreitet und von vielen unkritisch aufgenommen wird. Auch dieser kann zu übersteigerter Angst führen, die sich wiederum in erhöhter Gewalt niederschlägt. Wer sich - aufgrund eigener Erfahrung oder Berichten in den Medien - bedroht fühlt, neigt eher zur Gewalt. Wenn Schüler aus den Medien den Eindruck gewinnen, daß immer mehr Mitschüler Waffen bei sich tragen und diese auch benutzen, werden sie selbst dazu neigen, sich mit einer Waffe zu schützen - und werden so ebenfalls zu Waffenträgern. Es entsteht ein Teufelskreis, der, wenn einmal eine bestimmte Grenze überschritten hat, kaum mehr zu durchbrechen ist.

Gegen falsche Meinungen über Gewalt müssen wir uns ebenso schützen wie gegen Gewalt. Da die Verbreitung falscher Statistiken in den Medien nicht unter Strafe gestellt werden kann (die Grundrechte auf Meinungs- und Wissenschaftsfreiheit verbieten dies zu recht), müssen Heranwachsende selbst lernen, zwischen Fakten und Fiktionen zu unterscheiden - und die Schule muß ihnen dabei helfen. Medienkunde ist ein erster Schritt in diese Richtung. Wie entstehen Nachrichten? Was entscheidet über den "Mitteilungswert" von Informationen? Ist es wirklich so, daß viele von uns lieber Nachrichten hören, die unsere Vorurteile stützen, als solche, die wahr sind? Wieviel sind uns als Leser und Zuschauer sorgfältig recherchierte Informationen wert? Welche langfristigen Auswirkungen haben falsche Informationen über Gewalttätigkeiten auf uns? Notwendig wäre auch der Unterricht in Erkenntnistheorie (Was können wir wissen? Wie unterscheiden wir richtiges von falschem Wissen? Wie glaubwürdig sind die Quellen meines Wissens?), damit jeder selbst zu beurteilen lernt, wie Erfahrungen einzuordnen sind und welche Reaktion hierauf angemessen ist.

### **Kann sich Gewalt anstauen und kann man sie wie Dampf ablassen?**

Die zweite populäre, aber unhaltbare Meinung ist, daß Gewalt wie ein Dampfkessel funktioniert. Nach dieser Meinung füllt sich dieser Kessel bei jedem Menschen ständig mit Gewalt an, die, wenn sie nicht immer mal wieder abgelassen wird, irgendwann explosionsartig bahnbreicht. Der Erziehungswissenschaftler von Cube sieht das so: "Damit das Aggressionspotential nicht zu sehr ansteigt, muß es laufend abgerufen werden. Dabei hat der Mensch durchaus die Möglichkeit, sein Aggressionspotential gewaltfrei einzusetzen: Er kann die angestrebte Anerkennung durch Leistung erringen, wobei diese selbst sogar noch lustvoll sein kann; er kann verbale Formen von Aggression verwenden, er kann seine Werkzeuginstinkte gebrauchen usw."<sup>13</sup>

Für die Richtigkeit des Dampfkesselmodells der Gewalt werden die Theorien von Sigmund Freud und Konrad Lorenz zitiert. Belege für dieses Modell wurden bisher kaum erbracht. "Empirische Untersuchungen am Menschen (statt Analogieschlüsse aus Tierstudien) geben praktisch keine Belege für die Annahme eines Selbstaufladungsvorganges. Hingegen sprechen verschiedene Gründe dagegen. So läßt sich ein spontanes Aggressionsbedürfnis als allgemeines Menschheitserbe kaum vereinbaren mit den großen individuellen Unterschieden zwischen den Menschen."<sup>14</sup> Daneben hat sich auch gezeigt, daß die Vorschläge, die aus dem "Dampfkesselmodell" abgeleitet werden, wie "Kanalisieren" oder "Abreagieren" über bestimmte "Ventile" keinen Weg zur Aggressionsminderung bieten. Im Gegenteil, Maßnahmen wie die Teilnahme an bestimmten Sportarten oder das Betrachten von Wildwestfilmen, von denen manche eine gewalt-senkende oder "kathartische" Wirkung erhofft, wirken eher gewaltsteigernd.<sup>15</sup>

Warum trennen wir uns so ungern von der Metapher von einem Dampfkessel oder etwas ähnlichem, in dem sich Gewaltstrebungen ansammeln können, obwohl sie falsch ist? Diese Metapher beherrscht unser Alltagsdenken so stark, daß wir sie ständig benutzen, um unser Verhalten zu erklären. Wenn ein Schüler zum x-ten mal im Unterricht stört und uns, nachdem alles andere nichts genutzt hat, "die Hand ausgerutscht ist", dann, sagen wir, haben wir unserem Ärger "Luft" gemacht oder sind "explodiert". Dies ist aber keine Beschreibung einer Tatsache - niemand hat den "Kessel", die "Luft" oder die "Explosion" zu Gesicht bekommen, sondern ein Versuch, unser Verhalten zu erklären und zu entschuldigen. Als guter Pädagoge haben wir den Schüler nicht schlagen wollen; lange haben wir es auch anders versucht; irgendwann ist uns aber kein Mittel mehr eingefallen, das diesen Schüler vor weiteren Störungen hätte abhalten können und so haben wir - mit ganz schlechtem Gewissen - zu einem Mittel gegriffen, das wir uns allen aus unserer Kindheit geläufig ist. Wir haben geschlagen. Das ist die *Tatsache*. Das andere ist eine *Erklärung* mit Hilfe einer Metapher, von der wir glauben, daß sie unser Gewissen beruhigen und auch gegenüber anderen unser Verhalten verständlich machen kann. Wir wünschen und hoffen daher, daß die Metapher richtig ist und die Sache mit dem Dampfkessel stimmt, sonst, so meinen wir, kommen wir in Erklärungsnot. Daher halten wir so stark an der Überzeugung fest, daß sich Gewalt in einem Kessel sammeln kann und ab und zu abgelassen werden muß. Was wäre, wenn wir akzeptieren würden, daß diese Metapher falsch ist? Wir müssen uns eingestehen, wir eine schlechte Pädagogik betreiben, wenn "alles nichts nutzt" außer Gewalt. Und wir sollten erkennen, daß falsche Vorstellungen wie die, daß Gewalt sich in einem Dampfkessel ansammelt, eine der Ursachen für diese schlechte Pädagogik

sind. Voraussetzung für eine gute Pädagogik ist, daß wir bereit sind, solche falschen Vorstellungen über die Natur der Gewalt - und dementsprechend auch unser erzieherisches Handeln - zu korrigieren.

### **Wird Aggression durch Frustration verursacht?**

Nicht weniger populär als die Dampfkessel-Theorie ist die *Frustrations-Aggressions-Theorie* von Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears aus dem Jahr 1939. Sie besagt: (a) Auf jede Behinderung einer Bedürfnisbefriedigung (= Frustration) reagiert der Mensch mit Aggression. Und: (b) jedes aggressive, gewalttätige Verhalten hat seine Ursache in einem Frustrationserleben. Die Vorzüge dieser Theorie liegen auf der Hand. Erstens benennt sie klar die auslösenden Situationen. Zweitens ist sie sehr präzise und gehaltvoll, da sie genau festlegt, mit welchen Beobachtungen sie unvereinbar ist. Sie schließt aus, daß Frustrationen andere als gewalttätige Verhaltensweisen auslösen, oder daß Gewalt ihre Wurzeln in anderen Ursachen als in Frustrationen haben kann. Zudem wurde diese Theorie von ihren Autoren auch empirisch zu beweisen versucht. Die Frustrations-Aggressions-Theorie war der eigentliche Beginn der empirisch-wissenschaftlichen Gewaltforschung.

In ihrer ursprünglichen Fassung ist diese Theorie nicht länger haltbar. Nicht jede Frustration, noch nicht einmal die meisten Frustrationen veranlassen einen Menschen zur Gewalt und nicht jede Gewalt hat ihren Grund in Frustrationen. Menschen könnten nicht im Alltag bestehen, wenn sie auf Frustrationen immer mit Gewalt reagieren würden. Zudem können viele Wünsche nicht befriedigt werden, ohne andere eigene Wünsche zu frustrieren. Die bloße Frustration von Bedürfnissen löst, wie viele Experimente zeigen, keine Gewalt aus. Es müssen noch

wichtige andere Faktoren hinzutreten, damit unbefriedigte Bedürfnisse zu Gewalt führen.<sup>16</sup> Bedürfnisse, wie das Bedürfnis nach Nahrung, nach Liebe, nach Wissen, nach Abwechslung usw. veranlassen einen in der Regel, auf ihre Befriedigung hinzuarbeiten. Was ist, wenn man die gewünschte Befriedigung nicht erreicht? Ist man dann frustriert? Sucht man sie dann mit Gewalt, oder reagiert man seinen Ärger über diese Frustration dann mit Gewalt ab? Wenn ja, gegen wen ist diese Gewalt gerichtet?

Diese Fragen sind gut erforscht. Wir wissen heute, daß Menschen nicht bei jedem Scheitern "frustriert" sind und mit Ärger und Gewalt reagieren. In den meisten Fällen versucht man weiter, zu seinem Ziel zu gelangen. Wenn man gemerkt hat, daß der eine Weg nicht zum Erfolg geführt hat, versucht man einen anderen. Wenn die Mittel und Wege, die man kennt, erschöpft sind und noch immer die Bedürfnisbefriedigung nicht gelungen ist, dann fragt man sich, woran dies liegt, ob man selbst etwas falsch macht oder ob andere einen mit "böser Absicht" daran hindern. Je nach Antwort auf diese Frage kann die Weiche für eine Gewaltreaktion gestellt werden. Kommt man zum Beispiel zu dem Schluß, daß ein Schüler einen durch seine Störungen absichtlich von der Durchführung einer guten Unterrichtsstunde abhält, dann versucht man, sein Verhalten durch verschiedene Maßnahmen zu ändern. Man spricht mit ihm, ermahnt ihn, zeigt ihm die Folgen seiner Störungen für die Klasse auf, usw. Weigert er sich, sein Verhalten zu ändern, sind wir "frustriert". Vermuten wir eine schlechte, direkt gegen uns gezielte Absicht hinter diesen Störungen, dann wandelt sich der Frust in Ärger über den Schüler. Vermuten wir ein Versagen unsererseits, dann ärgern wir uns über uns selbst. Wiederholen sich diese Vorkommnisse immer wieder, dann fangen wir an zu glauben, daß wir Konsequenzen ziehen müssen - entweder in bezug auf den Schüler

oder in bezug auf uns selbst. Wenn wir vermuten, daß der Schüler stört, weil er uns ständig ärgern *will*, dann greifen wir möglicherweise zu Gewalt, die nicht auf körperliche Züchtigung beschränkt ist, sondern auch das weite Feld verbaler Attacken und subtiler Verletzungen des Selbstwertgefühls dieses Schülers beinhalten kann. Oder wir fügen uns möglicherweise selbst Gewalt zu durch Selbstverachtung und Depression zu, wenn wir meinen bei diesem Schüler pädagogisch versagt zu haben.

Zu einer Aggression oder zu Gewalt gegen eine Person führen unbefriedigte Bedürfnisse also nur, wenn man *glaubt*, (a) daß diese Person dafür verantwortlich ist, das heißt, daß sie ursächlich dazu beiträgt *und* daß sie dies mit Absicht und nicht bloß versehentlich tut, (b) daß die Absichten dieser Person "böse" sind, das heißt, daß sie gegen Gebote der Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit verstoßen, und (c) wenn man keine andere Möglichkeit (mehr) sieht, das Verhalten der anderen Person zu verändern, als mit Gewalt.<sup>17</sup>

Wenn wir hingegen an nur einer dieser Verzweigungen eine andere Wahl treffen, als diejenige, die wir hier angeführt haben, dann kommt es nicht zur Gewalt. Wenn wir zum Beispiel geduldig weiter versuchen, den betreffenden Schüler mit vernünftigen Gesprächen und pädagogischer Förderung von seinen Störungen abzubringen, vermeiden wir Gewalt. Auch wenn wir uns bei unserer Entscheidung nicht bloß auf *Vermutungen* über die Ursachen seiner Störungen stützen, sondern herauszufinden versuchen, was die *wirklichen* Ursachen sind, können wir möglicherweise eine Gewalthandlung gegen den Schüler oder gegen uns selbst vermeiden. Es kann sein, daß er tatsächlich uns absichtlich stören *will*. Aber die Chance ist groß, daß wir dabei herausfinden, warum er dies will, und daß dieses Wissen uns hilft, das Problem adäquat zu lösen. Haben wir ihm einmal Unrecht angetan,

ohne es zu bemerken? Will er einfach nur von uns beachtet werden? Langweilt er sich, weil er mit der Entwicklung den anderen voraus ist oder weil er nicht mehr beim Stoff mitkommt und die Lust verloren hat?

Unsere Vermutungen über andere, auch wenn sie nicht bewiesen sind, beeinflussen stark unsere Neigung zu Gewalt, wie der Sozialpsychologe *Kenneth Dodge* im folgenden Experiment bestätigt gefunden hat: Er hat zwei Extremgruppen von Schülern, die von ihren Lehrern als sehr aggressiv bzw. als nicht-aggressiv oder friedfertig beschrieben wurden, in drei Situationen mit anderen Jugendlichen konfrontiert, deren Verhalten entweder (1) aggressiv, (2) mehrdeutig oder (3) friedfertig war. Ergebnis: In der Situation, in der das Verhalten der anderen Person *mehrdeutig* und für die Versuchspersonen nicht so leicht zu deuten war, verhielten sich die sehr "aggressiven" Versuchspersonen viel gewalttätiger als die "friedfertigen" Schüler. In der Situation aber, in der die andere Person offenkundig aggressiv war, reagierten die "friedfertigen" genauso aggressiv wie die die "aggressiven". Interessanterweise zeigten die von ihren Lehrern als "aggressiv" bezeichneten Schüler in der eindeutig friedfertigen Situation die größere Hilfsbereitschaft!

In einem zweiten Experiment wiesen *Dodge* und seine Kollegen nach, daß unterschiedliche Zuschreibungen oder Attributionen tatsächlich eine Erklärung für diese Phänomene darstellen. Die den Lehrern als sehr aggressiv bekannten Jugendliche unterstellten ihren Interaktionspartnern viel öfter, daß diese aggressiv seien, als die "friedfertigen" Schüler. Sie glaubten auch am stärksten, daß ihre Partner zukünftig aggressiv wären und daß ihnen nicht zu trauen ist. Das heißt, Personen, die als aggressiv gelten, sind offenbar in einem *Kreislauf* von feindseligen Attributionen, gewalttätigem Verhalten und sozialer Etikettierung verfangen.<sup>18</sup>

## **Gewalt ist eine - niedere - Stufe von Problemlösung!**

Der letzte Auslöser für Gewalt ist, wenn wir "keine andere Möglichkeit mehr sehen", ein uns wichtig erscheinendes, bestimmtes Bedürfnis (wie nach Essen, Schlaf, Liebe, Gerechtigkeit o.ä.m.) zu befriedigen oder ein bestimmtes Problem zu lösen.<sup>19</sup> Sven, der Schüler in unserem Beispiel war aggressiv, weil er keinen anderen Weg wußte, um Mareikes Aufmerksamkeit zu erhalten. Mareikes Verhalten war (selbst-)destruktiv, weil sie nicht wußte, wie anders sie Svens Zuneigung hätte erhalten können. Der Lehrer in unserem zweiten Beispiel verhielt sich gewalttätig gegenüber dem Schüler, weil auch ihm in dieser Situation nichts besseres einfiel. In beiden Fällen wurde das gewalttätige Handeln also durch eine Kluft ausgelöst, die zwischen den Absichten der Handelnden einerseits und ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten besteht.

Die Forschung gibt viele Hinweise darauf, daß in dieser Kluft tatsächlich ein Schlüssel für das richtige Verständnis von Gewalt liegt. Ich nenne dieses Verständnis daher "Kluft-Theorie" der Gewalt. Nach dieser Theorie neigen Jugendliche offenbar (erst) dann zu Gewalt, wenn zwischen der *Schwierigkeit* einer Aufgabe oder eines Problems, vor denen sie stehen, und ihrer *Fähigkeit*, sie zu bewältigen, eine große *Kluft* besteht. Die Aufgabe oder das Problem kann darin bestehen, ein unmittelbares Bedürfnis zu befriedigen oder darin, die Unterstützung von wichtigen anderen Personen, wie Eltern, Lehrer, Vorgesetzte, Freunde usw. zu erlangen. Gerade letzteres wird oft gern übersehen. Kinder und Jugendliche, aber auch viele Erwachsene sind bei der Befriedigung von Grundbedürfnissen oft mehr auf Eltern, Lehrer und Vorgesetzte angewiesen, als diesen oder auch ihnen selbst immer bewußt ist. Daher ist die Unfähigkeit, sich angemessen verständlich zu machen, bei vielen

Jugendlichen stark mit der Neigung verbunden, Probleme durch Gewalt zu lösen. Wir dürfen aber nicht übersehen, daß nach dieser Theorie nicht die Fähigkeit oder Unfähigkeit der Jugendlichen für sich genommen für die Wahl einer Gewaltlösung (statt einer vernünftigen, angemessenen Lösung) verantwortlich ist, sondern eben die *Kluft* zwischen den Fähigkeiten, die dem Jugendlichen zur Verfügung stehen, und der *Schwierigkeit* der Probleme und Aufgaben, vor die er oder sie gestellt wird.

Problem- oder Aufgabenlösungen im Alltag werden dann als "gewalttätig" bezeichnet, wenn sie als ungerecht und unangemessen empfunden werden, das heißt, wenn sie weder dem Problem, *noch* den Fähigkeiten des Handelnden entsprechen. Nur wenn beides der Fall ist, sprechen wir von einer gewalttätigen Lösung oder von gewalttätigem Verhalten. Wenn nur die erste Bedingungen erfüllt ist, nennen wir das Verhalten kindlich, unreif oder ähnlich. Wenn auch die zweite erfüllt ist, wenn wir also annehmen können, daß der Handelnde fähig war, sich angemessen zu verhalten, es aber nicht tut, dann sehen wir sein Verhalten als gewalttätig an. Wenn ein Neugeborenes die Mutter beim Stillen beißt, sagt die Mutter kaum, es sei gewalttätig, auch wenn der Biß schmerzhaft war. Sie weiß, daß das Kind in diesem Alter seine Bedürfnisse nicht anders ausdrücken kann. Behält es diese "Sprache" noch im Alter von drei Jahren bei, um sich Aufmerksamkeit zu verschaffen, dann ist das für sie zurecht ein Ausdruck von Aggressivität. Das Kind sollte in diesem Alter die Fähigkeit haben, auf seine Bedürfnisse verbal aufmerksam zu machen ("Ich habe Hunger"). Bei Jugendlichen wird das Beißen anderer fast immer als aggressives Verhalten angesehen. Nur unter bestimmten Bedingungen, zum Beispiel wenn der Jugendliche geistig behindert ist, werden körperliche Attacken als einzige der ihm zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel akzep-

tiert. Offenbar gibt es klare (Norm-) Vorstellungen darüber, wie eine "richtige" oder zumindest angemessene Lösung eines Problems auszusehen hat. Wenn man eine andere Person gern hat, dann soll man ihr das sagen oder ihr ein Geschenk machen, aber man soll dies nicht durch Anrempeln, Betatschen oder gar durch Umklammerung auszudrücken versuchen, wie dies bei Jugendlichen manchmal vorkommt. Es gibt offenbar auch ziemlich genaue Vorstellungen darüber, welchen Menschen man solches Verhalten nachsehen soll ("Er ist bloß ein wenig grob, meint es aber gut") und welchen nicht ("Dieser Junge sollte wissen, daß das gewalttätig ist; der ist alt oder intelligent genug dazu").

In konkreten Fällen kann man als Erwachsener oft schwer erkennen, (a) was - aus der Sicht des Jugendlichen - eigentlich die Aufgabe ist, die er oder sie zu lösen versucht, und (b) welche Möglichkeiten ihm oder ihr zur Verfügung stehen, um diese Aufgabe adäquat zu bewältigen. Daher ist es für Lehrer, Lehrerinnen und Eltern oft schwer zu entscheiden, ob ein bestimmtes Verhalten als gewalttätig einzuschätzen ist (und welche pädagogischen Maßnahmen dagegen ergriffen werden sollen). Der Eindruck der Gewalttätigkeit gerade bei Jugendlichen entsteht umso eher, je fremder uns ihre Lebenswelt ist und je weniger es ihnen gelingt, uns ihre Probleme anderen zu erläutern. Bei Neugeborenen haben wir es als Erwachsene noch leicht: wenn es schreit, kann es nur Hunger oder Schmerzen haben; wenn es "schlägt", hat es Durst. Ist das Kind sechs Monate, dann ist seine Lebenswelt schon viel komplexer: Seine Wünsche sind meist vielfältiger als ihre Ausdrucksmöglichkeiten. Als Eltern hoffen wir, daß es bald sprechen kann, um zu sagen, "wo es ihm weh tut". Aber dann werden auch die Probleme und Aufgaben vielfältiger, vor die sich das Kind gestellt sieht, und die Anforderungen an die Sprach- oder Kommunikationsfähigkeiten wach-

sen. Nur wenn diese Fähigkeit "Schritt hält" mit den Bedürfnissen, die sich einstellen, kann der oder die Heranwachsende sich adäquat verständlich machen. Andernfalls bedient er oder sie sich Ausdrucksmöglichkeiten, die uns unverständlich, unvernünftig oder eben gewalttätig erscheinen.

### **Maßnahmen gegen Gewalt**

Was können Schule und Gesellschaft nach dem heutigen Stand des Wissens gegen Gewalt tun? Wir haben gesehen, daß keinesfalls alle Erklärungen von Gewalt gleich gut belegt sind und daß sie zu sehr unterschiedlichen Empfehlungen führen:

1. Die Schule muß mithelfen, daß die Heranwachsenden ein realistischeres Bild von Art und Ausmaß der Gewalt erhalten, die ihnen in unserer Gesellschaft tatsächlich droht. Es wäre falsch, wenn die Schule nur passiv das Bild unserer Gesellschaft widerspiegelt und die gleichen populären Vorurteile und Mythen über Gewalt verbreitet wie unsere Medien.

Sie kann dies am besten tun, indem sie versucht, objektiv über Ausmaß und Gründe von Gewalt zu informieren und indem sie den Heranwachsenden durch Medienkunde und Erkenntnistheorie hilft, selbst Informationen auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen. Ein wichtiges Mittel hierfür ist die "authentische" Kommunikation mit Menschen aus vielfältigen Bereichen, auch aus dem eigenen Bereich. Schüler und auch Lehrer haben selbst über Schüler und Lehrer an ihrer eigenen Schule oft nur ein durch Medien vermitteltes und daher ganz schiefes Bild.<sup>20</sup> Zumindest in diesem Bereich kann und muß die Schule dafür sorgen, daß authentische Kommunikation über wesentliche Fragen des Miteinander zustandekommt und beide in ihrem Urteil nicht nur auf die in-

direkte Kommunikation mittels Medien angewiesen sind.

2. Die Schule muß bei den Heranwachsenden mehr als bisher jene Fähigkeiten fördern, die zur Lösung sozialer, moralischer und demokratischer Konflikte notwendig sind. Wenn die "Kluft-Theorie" stimmt, dann die Gewalt durch die Vermittlung von Kompetenzen zur adäquaten Lösung solcher Aufgaben und Probleme<sup>21</sup> nachhaltiger eingedämmt werden kann als durch bloße Appelle oder Programme zur Vermittlung von - neuen oder alten - Werthaltungen. Die Schule fördert heute einseitig technisch-sachkundliche Fähigkeiten, womit sie nicht nur zur Vergrößerung unseres Wohlstands beiträgt, indem sie den qualifizierten Berufsnachwuchs sicherstellt, sondern auch zu seiner Gefährdung. Die Gefahr erwächst aus dem Ungleichgewicht zwischen dem immer schnelleren Wandel unserer Welt, der durch die Ausbildung in "Zukunftstechnologien" beschleunigt wird einerseits und dem Unvermögen vieler Menschen, die aus diesem Wandel resultierenden Probleme und Konflikte noch zu bewältigen. Der Ort dieser sozial-moralischen Bildung kann daher nicht nur der Politik- und Ethikunterricht sein, er muß die gesamte Schule mit all ihren Fächern sein.

3. Die Bildungspolitik muß dazu beitragen, daß die Bildungsungleichheit, die in den letzten Jahren immer mehr gefördert wurde, wieder verringert wird. Es geht hierbei nicht um die Vermehrung von Bildungschancen für "Hochbegabte" aus der sozialen Unterschicht - dies vermehrt sie eher, sondern um wirksame Maßnahmen zur Überbrückung der Kluft zwischen Über- und Untergebildeten in unserer Gesellschaft. In Gesellschaften, in denen diese Bildungskluft groß ist, wächst für den benachteiligten Teil die Kluft zwischen der Komplexität der zu bewältigenden Lebensaufgaben und der

Fähigkeit, sie angemessen, das heißt, ohne Gewalt zu lösen. Entsprechend hoch ist ihr Anteil an den Straffälligen und an den Gefängnisinsassen. Der bevorzugte Teil der Gesellschaft hingegen sorgt durch seine bessere Ausbildung für immer komplexere Lebenswelten, in denen es sich - ohne den Gebrauch von Gewalt und ohne Straftaten - nur leben läßt, wenn man in den Genuß höherer Bildung gekommen ist.

Die Folgen von Bildungsungleichheit sind zumeist langfristiger Natur, weshalb sie für viele schwer auszumachen sind und auch in der Bildungspolitik kaum Beachtung finden. Man kann den gegenwärtigen Anstieg rechtsradikaler Gewalt in Deutschland als eine Folge dieser Kluft ansehen. Der Zusammenhang ist noch deutlich in Großbritannien und in den USA, wo ein radikaler Abbau von Bildungsangeboten für wenig bemittelte Menschen in den letzten zwanzig Jahren in engem Zusammenhang steht mit einem starken Anstieg von jugendlicher Gewalt, Drogensucht und Kriminalität.

Kompensatorische Maßnahmen, wie das "Head start"-Programm in den USA, haben sich als sehr wirkungsvoll erwiesen, um Gewalt und Kriminalität präventiv zu bekämpfen.<sup>22</sup> Sie reichen aber nicht aus, um die negativen Folgen der immer größeren werdenden Unterschiede zwischen der beruflichen und der universitären Ausbildung völlig auszugleichen.<sup>23</sup> Notwendig ist auch ein gleichwertiges Bildungsangebot für *alle* Jugendliche unabhängig von der Schicht, der sie angehören, oder der Region, in der sie leben.

-----

## Anmerkungen

1. Dieser Beitrag wurde veröffentlicht in: G. Lind (1994). Jugendliche Gewalt - Fakten und Fiktionen. *Politisches Lernen* 1.2/1994, 25-37.
2. H.-P. Nolting, 1994: "Lernfall Aggression", Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt, S. 30 ff.
3. Der Spiegel, 1992, Nr. 42, S. 36-49.
4. Siehe Schwind, H.-D. et al., 1990: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der "Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt", vier Bände. Berlin: Duncker & Humblot. Siehe auch die kritischen Entgegnungen hierzu in dem Buch von P.-A. Albrecht & O. Backes, Hg., 1990: Verdeckte Gewalt. Plädoyers für eine 'Innere Abrüstung', Frankfurt: Suhrkamp.
5. Pfeiffer, C., 1994: Politik der großen Zahl. Der Spiegel 1994, Nr. 24, S. 53-57.
6. H. Dettenborn, 1993: Gewalt aus Sicht der Schüler. In: Pädagogik 3/93, S. 31-33.
7. Kocka, J. & Jessen, R., 1990: Die abnehmende Gewaltsamkeit sozialer Proteste. In: P.-A. Albrecht & O. Backes, Hg., Verdeckte Gewalt. Plädoyers für eine 'Innere Abrüstung', S. 33-52. Frankfurt: Suhrkamp.
8. Postman, N., 1988: Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt: Fischer (Original 1985).
9. Schwind, H.-D., Baumann, J. u.a., 1990 (Anmerkung 3), S. 45.
10. Schwind, Baumann u.a., Hg., 1990 (Anmerkung 3), S. 45.
11. Der Spiegel (Nr. 24/1993) nennt eine Schadenshöhe von 200 Millionen Mark, die jährlich durch Vandalismus in der Schule verursacht werden.
12. S. Graham, C. Hudley & E. Williams, 1992: Attributional and emotional determinants of aggression among African-American and Latino adolescents. In: Developmental Psychology 28, 731-740.
13. Cube, F. v., 1993: Gewaltfreie Aggression. Zum vernünftigen Umgang mit dem evolutionären Erbe. In: Der Bürger im Staat 43, S. 103.
14. H.-P. Nolting, 1993: Aggression ist nicht gleich Aggression. Ein Überblick aus psychologischer Sicht. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Hg., Der Bürger im Staat, S. 92. Siehe auch W. Kempf, 1983: Aggression. In: E. Lippert & R. Wakenhut, Hg., Handwörterbuch der Politischen Psychologie, S. 19-26. Opladen: Westdeutscher Verlag.
15. H.-P. Nolting, 1994 (Anmerkung 1), S. 179 ff.
16. H.-P. Nolting, 1994 (Anmerkung 1), S. 59 ff.
17. H.-P. Nolting, 1994 (Anmerkung 1), S. 62. Siehe auch die Untersuchungen des Sozialpsychologen Dodge und seiner Kollegen: K. Dodge & B.A.

Richard, 1985: Peer perception and development of peer relations. In: J.B. Parey & J.D. Day, Hg., The Development of Social Cognition. New Work: Springer.

18. Erstes Experiment: Dodge, K.A., 1980: Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development* 51, 162-170. Zweites Experiment: Dodge, K.A. & Frame, C.C., 1982: Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development* 53, 620-635.
19. H.-P. Nolting, 1994 (Anmerkung 1), S. 100.
20. Zu diesem als "pluralistische Ignoranz" in der Forschung bekannten Phänomen siehe Lind, 1993, Anmerkung ?.
21. Über solche Beispiele informieren die Modellversuche zum *Just community*-Ansatz und zu dem Projekt "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES). Siehe dazu
  - ! L. Kohlberg, 1987: Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: G. Lind & J. Raschert, Hg., Moralische Urteilsfähigkeit. Weinheim: Beltz.
  - ! G. Lind, 1993: Moral und Bildung. Heidelberg: Asanger-Verlag.
  - ! F. Oser & W. Althof, 1992: Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett-Cotta. G. Lind, 1993: Moralerziehung als demokratische Bildung. In: Politisches Lernen 2/93, 20-26.
  - ! U. Steffens & T. Bargel, Hg., 1993: Erziehung und Demokratie in der Schule. Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser. In: Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule", Heft 7, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden.
22. E. Zigler & S. Muenchow, 1992: Head Start. The Inside Story of America's Most Successful Educational Experiment. New York: Basic Books.
23. Daß auch bei in Deutschland die Bildungsun-  
gleichheit bedrohliche Größe annimmt, zeigt unser Befund, daß Haupt- und Realschulabsolventen eine deutlich niedrigere Urteilsfähigkeit aufweisen als ihre Altersgenossen, die Jugendlichen, die auf die Hochschule gehen, und viele von ihnen diese Fähigkeit nach wenigen Jahren während der beruflichen Ausbildung wieder weitgehend einbüßen. Siehe Lind, 1993, Anmerkung 19.