



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

## **Bachelorarbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades  
„Bachelor of Arts“

im Studiengang „Soziale Arbeit“

Thema:

**„Gewalt an Schulen – Herausforderung für die  
Schulsozialarbeit“**

vorgelegt von:  
Martin Koch

eingereicht im SS 2010

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2010-0178-3

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. phil. Vera Sparschuh  
Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. phil. Joachim Burmeister

Stralsund, 10.06.2010

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	2
1. Abweichendes Verhalten als Vorstufe zur Gewalt.....	4
1.1. Begriff „Abweichendes Verhalten“.....	4
1.2. Das Funtionalitätsparadox Abweichenden Verhaltens.....	5
1.3. Anomietheorie und Labeling approach.....	7
1.3.1. Die Anomietheorie Robert Mertons.....	7
1.3.2. Labeling Approach.....	8
2. Bedeutung familiärer und schulischer Sozialisation für die Entwicklung Abweichenden Verhaltens.....	9
2.1. Die familiäre Sozialisation.....	10
2.1.1. Psychologische und Soziologische Theorien zur Entwicklung abweichenden Verhaltens im familiensozialisatorischen Kontext.....	10
2.1.2. Förderung devianter Sozialisationsprozesse durch negative Lebensverhältnisse.....	13
2.2. Sozialisation in der Schule.....	15
2.2.1. Funktionen der Schule nach gesellschaftlichen Anforderungen.....	15
2.2.2. Der heimliche Lehrplan.....	18
2.2.3. Abweichendes Verhalten von SchülerInnen.....	22
3. Gewalt in der Schule.....	25
3.1. Definition Gewalt und Gewalttätigkeit in der Schule.....	25
3.2. Ursachen von Gewalt an Schulen.....	25
3.2.1. Psychologische Theorien zur Entstehung von Gewalt.....	26
3.2.2. Soziologische Theorien zur Entstehung von Gewalt an Schulen.....	29
3.3. Formen von Gewalt in der Schule.....	30
3.3.1. Mobbing / Bullying.....	31
3.4. Charakteristiken der Gewalttäter und -opfer.....	33
3.4.1. Gewalttäter.....	33
3.4.2. Gewaltopfer.....	35
3.5. Neue Dimensionen von Gewalt in der Schule.....	37
3.5.1. Happy Slapping.....	37
3.5.2. Cyber-Mobbing.....	38
4. Die Profession „Schulsozialarbeit“ als wichtiger Bestandteil zur Prävention und Intervention von Gewalt in der Schule.....	38
4.1. Definition Schulsozialarbeit.....	39
4.1.1. Rechtliche Grundlagen.....	40
4.1.2. Zielgruppen, Aufgabenfelder und Ziele Schulsozialarbeit.....	42
4.1.3. Methoden der Schulsozialarbeit.....	45
4.2. Die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit, Eltern und LehrerInnen als Grundlage der Prävention und Intervention aggressiven und gewalttätigen Handelns von SchülerInnen an Schulen.....	46
4.2.1. Schulsozialarbeiterische Methoden zur Prävention von Gewalt an Schulen...47	
4.2.2. Schulsozialarbeiterische Methoden zur Intervention von Gewalt an Schulen.48	
5. Schlusswort und Fazit.....	50
Quellenverzeichnis:.....	53
Danksagung.....	56
Eidesstattliche Erklärung.....	58

## **Einleitung**

Gewalt in der Schule bzw. Gewalt unter SchülerInnen sind Phänomene, die in der Öffentlichkeit allzu oft Entsetzen, Ohnmacht, Unverständnis und Wut hervorrufen. SchülerInnen bedrohen, mobben und schlagen andere SchülerInnen und es entsteht, gerade im Hinblick auf die neueren, intensiveren Formen der Gewalt in Verbindung mit den Medien „Internet“ und „Mobiltelefon“ der Eindruck, als würden die Interaktionen und Kommunikationsformen der SchülerInnen zunehmend verrohen und die Gewalt würde nicht nur in der Intensität, sondern dazu auch quantitativ ansteigen.

Insbesondere dann, wenn SchülerInnen durch brutale Akte der Gewalt ins öffentliche Interesse geraten und den Opfern großes Leid zugefügt wurde, wird nicht selten die Forderung nach unnachgiebiger, kompromissloser Bestrafung laut. Im Hinblick auf die Opfer dieser Gewaltakte ist dies auch verständlich, allerdings wäre damit das Problem nicht aus der Welt geschafft und behoben, sondern nur „unter den Tisch gekehrt“. Um Gewalt an Schulen pädagogisch adäquat zu begegnen, ist es von Nöten zu verstehen wie und wo Gewalt an Schulen entsteht und daraus folgend die Handlungsmotivation des Gewalthandelns von SchülerInnen abzuleiten.

Diese Arbeit wird deutlich machen, dass Gewaltakte von SchülerInnen oftmals das Ende eines langen Prozesses sind, der zu aggressiven Tendenzen und diesen Verhaltensweisen geführt hat.

Dazu werden als erstes der Begriff „Abweichendes Verhalten“ definiert und verschiedene Theorien zur Entstehung „Abweichenden Verhaltens“ als Vorstufe zur Gewalt vorgestellt. Natürlich stellt Gewalt in diesem Sinne schon Abweichendes Verhalten dar. Um aber die besondere Schwere des Gewalthandelns hervorzuheben und da Gewalt, wie eben schon angedeutet, oftmals das Ende einer langen Prozesses, in dem das betroffene Individuum schon durch vorherige abweichende Verhaltensweisen aufgefallen ist, wird Gewalt als solches in dieser Arbeit als besonderes Abweichendes Verhalten betrachtet.

Im weiteren Verlauf wird sowohl auf den familiensozialisatorischen Einfluss zur Förderung aggressiver Tendenzen der SchülerInnen in dessen Persönlichkeitsentwicklung, aus denen

gewalttätige Verhaltensweisen resultieren können, als auch auf den schulsozialisatorischen Einfluss Bezug genommen. Dazu werden verschiedene Theorien betrachtet, die aus Sicht der familiären Sozialisation zu aggressiven Tendenzen der Heranwachsenden führen können. Zudem wird die Funktion der Schule und die daraus resultierenden Gefahren zur Förderung aggressiver und gewalttätiger Verhaltensweisen untersucht.

Die Punkte 1 und 2 stellen demnach die theoretische Grundlage für das Verständnis von Gewalt an Schulen dar.

Im dritten Punkt wird die Problematik „Gewalt an Schulen“ erläutert. Dazu wird der Gewaltbegriff als solches definiert, die Ursachen bzw. Prädiktoren von Gewalt an Schulen und damit verbundene verschiedene Theorien dargestellt und erläutert. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, wie sich die Theorien zur Entstehung von Gewalt an Schulen, mit denen der in den Punkten 1 und 2 vorgestellten Theorien zur Entstehung Abweichenden Verhaltens gleichen.

Des Weiteren werden verschiedene Formen der Gewalt an Schulen vorgestellt, wobei besonders das „Mobbing“ als ausgeprägte Gewaltform betrachtet wird.

In den letzten beiden Unterpunkten werden die Täter- und Opfercharakteristiken beschrieben und abschließend neue Dimensionen der Gewalt an Schulen vorgestellt.

Der vierte Abschnitt befasst sich theoretisch mit der Profession „Schulsozialarbeit“. Dabei werden verschiedene Definitionen der Schulsozialarbeit, die rechtlichen Grundlagen und daraus resultierend die Aufgabenfelder sowie die einzelnen Methoden der Schulsozialarbeit dargestellt. Weiterhin wird sich in der Arbeit mit der Frage auseinandergesetzt, welche Möglichkeiten der Prävention und Intervention von Gewalt an Schulen sich mit Hilfe der Schulsozialarbeit, als wichtiges pädagogisches Feld in der Institution Schule, auf tun und welche Bedeutung demnach Schulsozialarbeit im Hinblick auf die Problematik hat.

# 1. Abweichendes Verhalten als Vorstufe zur Gewalt

## 1.1. Begriff „Abweichendes Verhalten“

In der kriminalsoziologischen Fachwelt haben sich zwei Theorieströmungen durchgesetzt, die für das Verständnis von Abweichendem Verhalten von enormer Bedeutung sind. Dabei handelt es sich einmal um die „Anomietheorie“ (insbesondere von Robert Merton) und dem „Labeling Approach“.

Die Anomietheorie besagt (kurz zusammengefasst), dass in einer Gesellschaft verschiedene gültige Normen herrschen und Abweichendes Verhalten in eben jener Gesellschaft ein Normverstoß ist. Dem gegenüber steht der Labeling Approach. In dieser Theorie geht man davon aus, dass Abweichendes Verhalten hauptsächlich aus Zuschreibungsprozessen resultiert.<sup>1</sup> Das heißt, dass das Verhalten eines Individuums von der Allgemeinheit als abweichend bewertet und etikettiert (labeling = etikettieren) wird. Beide Theorieströmungen werden im Laufe der Arbeit näher erläutert.

Allerdings gibt es viele verschiedene Formen Abweichenden Verhaltens, sodass eine eindeutige Definition des Begriffs als Normverletzung nicht ausreicht, um diesen damit zu erklären. Vielmehr ist Abweichendes Verhalten, je nach Situation und Referenz, relativ<sup>2</sup>.

Die wohl geläufigste Form Abweichenden Verhaltens ist die *kriminelle Handlung* oder auch Delinquenz genannt. Das heißt, dass Individuum begeht eine Handlung, die nach Auffassung der Gesellschaft und deren Gesetze als gesetzwidrig oder illegal und somit abweichend eingestuft wird. Diese kann dann rechtlich sanktioniert werden.

Das *sozial desintegrative Verhalten* stellt eine weitere Form des Abweichenden Verhaltens dar. Menschen, die desintegrative Verhaltensweisen an den Tag legen, verweigern sich den als normal geltenden Mustern der Lebensführung und werden sozial ausgegrenzt, wenn sie im sozialen und kulturellen Leben nicht mithalten können oder biografisch scheitern.

Die institutionell gebundene Abweichung bezeichnet die Handlungsmuster und abweichende Verhaltensweisen, die nur in Institutionen (z. B. Schule) vorkommen und auch nur dort negativ sanktioniert werden.

---

1 vgl. Böhnisch 1999, S. 19

2 vgl. ebd., S. 12

Als letzte Form Abweichenden Verhaltens sind die *selbstgefährdenden oder selbstdestruktiven Handlungen* zu nennen. Diese Handlungen werden sozial geächtet und als abweichend etikettiert, weil sie dem subjektiven Scheitern des Bewältigungshandelns eines Individuums Ausdruck verleihen. Dabei reichen sie vom Risikoverhalten, über Sucht- und Abhängigkeit bis zum Selbstmord.<sup>3</sup>

Beim Abweichenden Verhalten handelt es sich um einen Konstruktionsprozess, der verschiedenen Einflussfaktoren unterliegt.<sup>4</sup> Das bedeutet wie Böhnisch und, in Auseinandersetzung mit Gewalt an Schulen, Hurrelmann es schon treffend formuliert haben, dass Abweichler und gewalttätige oder aggressive Kinder und Jugendliche nicht geboren, sondern im Laufe ihres Lebens und ihrer Entwicklung, in Wechselseitigkeit von Subjekt und sozialer Umwelt, zu solchen gemacht werden.<sup>5</sup>

In diesem Zusammenhang kann man davon sprechen, dass Menschen zu deviantem Verhalten sozialisiert werden. Damit ist der Grundstein für eine umfassende Betrachtung Abweichenden Verhaltens für die pädagogische Arbeit gelegt.

Wichtig ist hier nicht auf abweichende Verhaltensweisen an sich zu schauen, sondern welche sozialen und strukturellen Ursachen diese haben, woraus sich unterschiedliche interventionistische Handlungsweisen im Bereich der sozialen Arbeit mit delinquenten Jugendlichen ergeben.

## **1.2. Das *Funktionalitätsparadox* Abweichenden Verhaltens**

Zum weiteren Verständnis abweichender Verhaltensweisen von Menschen insbesondere von Kindern und Jugendlichen ist das *Funktionalitätsparadox*<sup>6</sup> sehr hilfreich. Es stellt verschiedene funktionale Dimensionen Abweichenden Verhaltens dar, welche sich aus gesellschaftlicher und subjektiver Sicht sozusagen als nützlich erweisen. Das heißt, das paradoxe am Abweichenden Verhalten ist, dass es durchaus einen (positiven) Zweck erfüllt.

Die erste Dimension besagt, dass Abweichendes Verhalten ein Indikator für Normwandel

---

3 vgl. ebd. S. 12f.

4 vgl. ebd. S. 14

5 vgl. ebd., vgl. Hurrelmann 2007, S. 50

6 vgl. Böhnisch 1999, S. 22f.

sein kann. Das bedeutet, Abweichendes Verhalten wird hervorgerufen, weil die bestehenden Normen soziokulturell nicht mehr zeitgemäß sind.

Dies macht sich vor allem im Jugendschutz bemerkbar, welcher Schwierigkeiten hat, mit der Entwicklung des Medien-, Konsum-, und Sexualverhaltens der Jugendlichen Schritt zu halten. Dadurch wird Abweichendes Verhalten, nach gesellschaftlichem Verständnis forciert, welches aber unter Jugendlichen als solches gar nicht verstanden wird, da dies zum Entwicklungsprozess gehört und somit natürlicher Bestandteil ihrer jugendlichen Phase ist.

Dass gesellschaftlich integriertes Abweichendes Verhalten zur Stärkung der geltenden Norm beiträgt, ist die Annahme der zweiten Dimension. Darunter ist zu verstehen, dass durch begrenzte, kontrollierte Legalisierung Abweichenden Verhaltens eine flächendeckende Verbreitung und Zunahme des legalisierten Abweichenden Verhaltens verhindert wird, da Tabus aufgelöst und klare Grenz- und Entscheidungslinien hervortreten. Bei Jugendlichen kann das dazu beitragen, dass z. B. geringer Drogenkonsum als typisches Ausprobieren in der Jugendphase verstanden wird, bei dem die Entscheidungsgewalt beim Jugendlichen liegt, woraus sich die Autonomie des Jugendlichen stärkt und eine positive Entwicklung begünstigt wird.

Auf Grund der sozialen Unsicherheit und Angst der konformen Mehrheit der Bevölkerung dient Abweichendes Verhalten auch als gesellschaftliche Projektionsfläche, welche von der eigenen Bedrohung ablenkt. Mit Hilfe dessen, kann weiterhin Sicherheit und Loyalität demonstriert werden, obwohl eigene Unsicherheit besteht.

Dass Abweichendes Verhalten als Gruppennorm den Zusammenhalt einer Gruppe fördert und u. a. Soziale Anerkennung sowie Selbstwertzuwachs bringt, deckt sich mit der Annahme, dass abweichende Verhaltensweisen, die nur in Institutionen negativ sanktioniert, in der peergroup oder Clique gegenteilig bewertet werden.<sup>7</sup>

Die fünfte Dimension besagt, dass Abweichendes Verhalten von Menschen immer auch subjektives Bewältigungshandeln ist. Durch Abweichendes Verhalten erfahren sie soziale Aufmerksamkeit und bekommen eine Stärkung ihres Selbstwertes zu spüren, welchen sie

---

<sup>7</sup> vgl. ebd., S. 13

vorher mit den ihnen zur Verfügung stehenden, gesellschaftlich anerkannten Mitteln nicht erreichen konnten. Für das Verständnis der Gründe Abweichenden Verhaltens ist dies von elementarer Bedeutung.

### ***1.3. Anomietheorie und Labeling approach***

#### **1.3.1. Die Anomietheorie Robert Mertons**

Die Anomietheorie wurde von Emile Durkheim in seinem Werk „Der Selbstmord“ begründet und vom Soziologen Robert Merton weiter differenziert.

Anomie ist nach Merton ein Zustand der sozialen Regellosigkeit, der dadurch entsteht, dass die kulturell definierten allgemeinen Ziele und die sozialen Zugänge zur Erreichung der legitimen Mittel, um diese Ziele zu verwirklichen, auseinanderklaffen.<sup>8</sup>

Das bedeutet, dass die Menschen gemeinsam definierte kulturelle Ziele haben. Diese Ziele sind sozusagen die für das Subjekt erstrebenswerten Dinge wie z. B. Wohlstand. Um diese Ziele zu erreichen, gibt es allgemein definierte legitime Mittel. Das Spektrum der Mittel zur Verwirklichung kultureller Ziele wird dabei von institutionellen Normen und Vorschriften eingeengt.<sup>9</sup> Zudem sind die Chancen, diese kulturellen Ziele mit Hilfe der legitimen Mittel zu erreichen, durch Klassen- und Schichtstrukturen ungleich verteilt. Normen- und Regellosigkeit entsteht sozusagen, wenn zum Erreichen kultureller Ziele Verhaltensweisen und Einstellungen verlangt werden, die aber durch die Sozialstruktur verhindert werden.<sup>10</sup> So lässt diese These den Schluss zu, dass es, je niedriger die soziale Schicht, umso schwieriger für die Menschen wird, die kulturellen Ziele einer Gesellschaft mit anerkannten normkonformen Mitteln zu erreichen. Zu diesem Schluss kommt Merton ebenfalls.<sup>11</sup>

Die Menschen sind also dazu gezwungen, sich entweder mit ihrer sozialen Situation abzufinden oder nach illegitimen Mitteln zu greifen, die gegen die Normen der Gesellschaft verstoßen. Merton hat in diesem Zusammenhang fünf verschiedene Verhaltenstypen des

---

8 vgl. Merton, zit. nach Böhnisch 1999, S. 32f.

9 vgl. Merton 1968, S. 287

10 vgl. ebd., S. 293

11 vgl. ebd., S. 296



Anpassungsverhaltens auf anomische Ziel-Mittel-Konstellationen einer Gesellschaft gebildet<sup>12</sup>:

*Konformität* bedeutet, dass die Menschen ihren sozialen Status und Zustand akzeptieren und sich an diesen anpassen. Dieser Typ ist in einer stabilen Gesellschaft am weitesten verbreitet.

*Ritualismus* besagt, dass auf die Ziele verzichtet wird oder die Ansprüche auf diese Ziele sehr weit heruntersetzt werden, aber gleichsam an den Normen der Gesellschaft festgehalten wird.

*Innovation* heißt, dass kulturelle Ziele akzeptiert, zur Erreichung dieser aber keine legitimen Mittel verwendet werden, sondern es werden institutionell nicht erlaubte, aber wirksame Mittel genutzt, die das Erreichen der Ziele garantieren. Dabei ist die (niedrige) soziale Struktur geradezu der Auslöser illegitimer aber wirksamer Mittel, da die Chancen kulturelle Ziele mit legitimen Mitteln zu erreichen, eben durch die soziale Struktur eingeengt und beschränkt wird.

*Rückzug* aus der Gesellschaft und von den damit verbundenen kulturellen Zielen.

*Rebellion* beschreibt das Anstreben einer neuen Sozialstruktur und somit die Auflehnung gegen bestehende Ziele und Mittel.

Die Anomietheorie Robert Mertons zeigt auf, wie Abweichendes Verhalten durch strukturelle Voraussetzungen begünstigt wird und ist für das Verständnis von Gewalt an Schulen als Abweichendes Bewältigungsverhalten von enormer Bedeutung.

### 1.3.2. Labeling Approach

Neben der Anomietheorie ist auch der Labeling Approach oder Etikettierungsansatz wichtig im Zusammenhang mit Abweichendem Verhalten.

Mit dem „Labeling approach“ sind Etikettierungs- und Zuschreibungsprozesse gemeint, in denen durch gesellschaftliche Interaktionen und in Institutionen Mechanismen wirken, durch die Verhaltensweisen von Menschen erst zu abweichenden Verhaltensweisen wer-

---

<sup>12</sup> vgl. ebd., S. 293ff., vgl. Böhnisch 1999, S. 33

den.<sup>13</sup> Der Status „abweichend“ wird also von Institutionen auferlegt und der Mensch, der sich nach gesellschaftlichem Verständnis abweichend verhält, wird somit etikettiert. Das Problematische dabei ist, dass solche Etikettierungen übernommen und internalisiert werden können und im Zuge dessen, nach diesen gelebt wird. Der Mensch verhält sich und lebt genau so, wie ihn die Gesellschaft sieht – abweichend.

In der pädagogischen Praxis z. B. bei LehrerInnen ist, in Bezug auf beständiges Abweichendes Verhalten eines Schülers, dieser Ansatz sehr wichtig zur eigenen Reflexion im Umgang mit diesem Schüler. Dadurch wird nämlich die Frage aufgeworfen, inwiefern dieses Abweichende Verhalten nur durch die Zuschreibung des Lehrers begründet ist und sich dadurch verfestigt hat. Es muss also im Sinne des Labeling-Ansatzes der Fokus auf diejenigen geworfen werden, die Abweichendes Verhalten als solches definieren und damit dazu beitragen, dass sich Abweichendes Verhalten herausbildet und im weiteren Verlauf verfestigt.

## **2. Bedeutung familiärer und schulischer Sozialisation für die Entwicklung Abweichenden Verhaltens**

Im Punkt 1.1. wurde schon kurz angedeutet, dass verschiedene Autoren (und Untersuchungen<sup>14</sup> in Bezug auf Gewalt in der Schule belegen dies auch) darauf hinweisen, dass ein Mensch nicht als Abweichler oder aggressiv geboren wird. Sicherlich gibt es auch biologische und genetische Faktoren, auf die im späteren Verlauf noch eingegangen wird, allerdings haben diese vergleichsweise zu den sozialisatorischen Bedingungen und der damit verbundenen Auseinandersetzung und der wechselseitigen Beeinflussung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt einen eher geringen Einfluss auf die Entwicklung abweichender Verhaltensweisen.

Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit. Dieser Prozess vollzieht sich dabei in wechselseitiger Abhängigkeit des Individuums und seiner Persönlichkeitsentwicklung und der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Das heißt Sozialisation bzw. die Persönlichkeitsentwicklung des Individu-

---

<sup>13</sup> vgl. Böhnisch 1999, S. 63

<sup>14</sup> vgl. insbesondere Fuchs et al. 2005, S. 157

ums findet in einem interaktiven Aneignungsprozess zwischen Mensch und Umwelt statt.<sup>15</sup> In diesem Prozess wird der Mensch insbesondere durch seine soziale Umwelt in seinem Denken und Handeln beeinflusst. Diese Theorie lässt abweichende Verhaltensweisen als Ergebnis devianter Sozialisationsprozesse, insbesondere in der familiären Sozialisation, in einem anderen Licht erscheinen.

## ***2.1. Die familiäre Sozialisation***

Die Sozialisation in der Familie wird auch als primäre Sozialisation bezeichnet<sup>16</sup>. Die Familie ist das Gefüge, in welchem Menschen in ihre Rolle als Gesellschaftsmitglied eingeführt werden. In der Familie werden bei Heranwachsenden u. a. grundlegende Gefühle, Wertorientierungen, Kompetenzen sozialen Handelns und das Gewissen herausgebildet.<sup>17</sup> Das bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass die Familie dafür verantwortlich sein kann, wenn diese Werte und sozialen Handlungsweisen nicht herausgebildet werden z. B. durch ungünstige Familienverhältnisse, wie Streit und Gewalt in der Familie.

### **2.1.1. Psychologische und Soziologische Theorien zur Entwicklung abweichenden Verhaltens im familiensozialisatorischen Kontext**

Zur Sozialisation in der Familie gibt es keine allgemein gültige alleinige Theorie. Es müssen verschiedene Theorien in Betracht gezogen werden, wobei für die Entwicklung Abweichenden Verhaltens durch die familiäre Sozialisation vor allem im Bereich der sozialpsychologischen Sichtweise die *Familien-Stress-Theorie* sowie die familiäre Sozialisation aus *sozial-ökologischer Sicht* in Frage kommt.

Die *Familien-Stress-Theorie* setzt sich mit der Frage auseinander wie die Sozialisation eines Menschen durch die Familie von Krisen, belastenden Lebensereignissen und Stress beeinflusst wird. Insbesondere der außergewöhnliche Stress, welcher durch nicht erwartbare Ereignisse entsteht, ist hierbei relevant.

Außergewöhnlicher Stress kann sich z. B. durch Trennung, Arbeitslosigkeit oder Krankheit

---

<sup>15</sup> vgl. Zimmermann 2003, S. 16f.

<sup>16</sup> vgl. Cierpka 2008, S. 21f.

<sup>17</sup> vgl. Zimmermann 2003, S. 85

äußern. Um diese Form des Stresses aushalten und durchstehen zu können ist es wichtig, dass die Familie über ausreichend Bewältigungsmöglichkeiten verfügt, um ein vernünftiges Zusammenleben zu erhalten oder wiederherzustellen.

Das Ausmaß der Bewältigungsmöglichkeiten ist abhängig davon, welche verschiedenen Ressourcen vorhanden sind.

Dabei kommt es erstens auf die persönlichen Ressourcen an, z. B. wie hoch das Selbstwertgefühl und das Bildungsniveau der betroffenen Familienmitglieder ist. Als zweites sind die inneren Ressourcen der Individuen von Bedeutung, also besonders, wie man mit den vorhandenen Problemen, mit dem Stress persönlich umgeht und zuletzt über welche außerfamilialen Unterstützungssysteme (Freunde, Verwandte, Nachbarn) die Familie verfügt und in welcher Form sie mit ihnen verbunden ist.

In welcher Form sich Sozialisation gestaltet, hängt von den eben genannten Ressourcen und der Stärke der sozialen Beziehungen ab.<sup>18</sup>

Das lässt die Vermutung zu, dass, über je weniger Ressourcen (und somit über mangelnde Bewältigungsmöglichkeiten) eine Familie in Stresssituationen verfügt, je emotional entfernter die sozialen Beziehungen innerhalb der Familie, desto eher wirkt sich das negativ auf die Sozialisation aus und begünstigt abweichende Verhaltensweisen beim zu sozialisierenden Menschen bzw. Heranwachsenden.

Die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen ist, wie mehrfach schon erwähnt, eng mit seiner sozialen und materiellen Umwelt verbunden. Das Individuum steht in einem interaktiven Prozess mit den räumlichen und sozialen Gegebenheiten um ihn herum. Die äußeren Einflussfaktoren familiärer Sozialisation werden im *sozial-ökologischen Ansatz*<sup>19</sup> untersucht.

Die Familie wird in verschiedenen Sozialisationskontexten von ihrer Umwelt beeinflusst. Dabei handelt es sich um Kontexte auf der Mikrostrukturellen Ebene in Form der heutigen Kleinfamilie, die in verschiedene soziale Strukturen, wie z. B. Wohnverhältnisse, Beruf der Eltern und der damit verbundene Status bzw. finanzielle Verdienst, integriert ist. Schwierige Wohnverhältnisse oder auch finanzielle Schwierigkeiten auf Grund geringen Verdienstes können sich, in Form des in der Familien-Stress-Theorie beschriebenen außergewöhnli-

---

18 vgl. ebd., S. 92f.

19 vgl. ebd., S. 95f.

chen Stress' erheblich auf das innerfamiliäre Zusammenleben auswirken.

Auf der Mesostrukturellen Ebene werden die Beziehungen zu anderen Familien beschrieben sowie die Beziehungen des Individuums zu Kindergarten und Schule.

Mit dem Exosystem sind Lebensbereiche gemeint, denen das betrachtete Individuum nicht aktiv zugehört. Dazu zählt z. B. Klasse oder Schule der Geschwister und der Betrieb der Eltern. Die Frage ist hierbei, wie sich verschiedene Konstellationen und Gegebenheiten, z. B. im Betrieb der Eltern, auswirken und inwieweit diese in die Familie getragen und dort positiv wie aber auch negativ verarbeitet werden und somit einen Einfluss auf die Sozialisation der Heranwachsenden haben können.

Abschließend sind die Sozialisationskontexte auf der Makrostrukturellen Ebene zu nennen. Damit sind verschiedene Rahmenbedingungen gemeint, die für die familiäre Sozialisation zur Verfügung stehen, z. B. ob die Arbeitszeitgestaltung beeinflusst oder familienergänzende Betreuung in Anspruch genommen werden kann. Gemeint sind damit die Möglichkeiten der Eltern ihre Kinder in der Persönlichkeitsentwicklung entweder selbst oder durch Fremdunterstützung positiv zu fördern.

Mit Hilfe der einzelnen Erklärungen wird deutlich, dass die soziale und räumliche Umwelt maßgeblichen Einfluss auf das innerfamiliäre Sozialisationsgeschehen haben.

Wenn Familien in sozial schwachen Regionen leben und somit die Wohnverhältnisse sehr schlecht sind, entwickelt sich Frustration und Hilflosigkeit der Eltern, welche durch Arbeitslosigkeit verstärkt werden kann. Sie fühlen sich nutzlos auf Grund der, durch die Arbeitslosigkeit begründeten, finanziellen Einschränkungen, welche Existenz- und Überlebensängste hervorrufen können.

Diese können sich dann negativ im innerfamiliären Kontext auswirken und sich in Form von Streit, Gewalt oder Isolation entladen. Durch den innerfamiliären Stress kann die Sozialisation der Heranwachsenden in erheblichen Maße negativ beeinflusst werden, was sich dann in Form von abweichenden Verhalten der Heranwachsenden als Bewältigungshandeln ihrerseits zeigen kann.

Somit ist das gewissermaßen die umgekehrte Form der von Lüscher beschriebenen Persönlichkeitsentwicklung des Individuums die er in der Form darstellt, dass er sagt, dass sich die genetischen Anlagen und Umwelteinflüsse multiplizieren und günstige Lebensverhältnisse einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums einen günstigen Verlauf nimmt.<sup>20</sup>

#### 2.1.2. Förderung devianter Sozialisationsprozesse durch negative Lebensverhältnisse

In der Frage über die Bedingungen negativer familiärer Lebensverhältnisse und den daraus resultierenden negativen und devianzfördernden Sozialisationsprozessen sind sich viele Fachliteraten einig, dass ein expliziter Zusammenhang zwischen ungünstigen ökologischen und ökonomischen Lebenslagen und der strukturellen Überforderung der Kleinfamilie besteht, die innerfamiliär Stress verursachen kann und einen devianzfördernden Sozialisationsprozess begünstigt.<sup>21</sup>

Die strukturelle Überforderung durch die ungünstigen Umweltfaktoren, in Form einer schlechten ökonomischen und ökologischen Lage in der sich eine Familie befindet, führt zu einer innerfamiliären Bedürftigkeit der Familienmitglieder untereinander. Zur Entlastung der einzelnen Familienmitglieder muss dieser Bedürftigkeit Ausdruck verliehen werden. Ist dies innerhalb der Familie nicht möglich kann sich dies in Gewalt umschlagen.<sup>22</sup> Generell kann die schlechte ökonomische Lage das Risiko erhöhen, dass sich diese negativ auf das Eltern-Kind-Verhältnis auswirkt und das Maß der Gewaltanwendung und ungünstige Erziehungsstile gegenüber den Heranwachsenden zunimmt.<sup>23</sup>

Nicht zu vergessen sind die sozialen Auswirkungen ungünstiger ökonomischer und ökologischer Lebensverhältnisse. Arbeitslosigkeit und Armut beeinträchtigen die Sozialisation durch die Familie insbesondere dann, wenn sie über einen langen Zeitraum vorherrschen. Die Auswirkungen werden dadurch deutlich, dass arme Menschen / Familien diskriminiert

---

20 vgl. Lüscher, zit. nach Zimmermann 2003, S. 96

21 vgl. dazu u. a. Böhnisch 1999, S. 112. Hurrelmann 2007, S. 52. vgl. Hurrelmann, vgl. Zimmermann 2003, S. 118

22 vgl. Böhnisch 1999, S. 112

23 vgl. Fuchs et al. 2005, S. 156

und ausgegrenzt werden. Die damit verbundene Belastung der Familie ist ein weiterer wichtiger Punkt, der zu negativem innerfamiliären Bewältigungshandeln als sozialisatorisches Mittel führt und der Abweichendes Verhalten bei den Heranwachsenden fördert.<sup>24</sup> Dabei ist auf Seiten der Heranwachsenden wiederum das Abweichende Verhalten nicht als fehlerhafte Sozialisation zu sehen. Es geht hier vielmehr um ein Bewältigungshandeln mit Hilfe des Abweichenden Verhaltens als Reaktion auf die ungünstigen sozialen und materiellen, unstrukturierten, inkonsistenten familiären Verhältnisse. In Bezug auf die pädagogische Intervention sind somit die Bewältigungsorientierungen der Familienmitglieder in Bezug auf die strukturellen, sozialen und materiellen Verhältnisse der Familie als Ansatzpunkt bedeutsam.<sup>25</sup>

Gleichsam mit den sozialen Auswirkungen wird vermutet, dass auch die psychosozialen Folgen von Armut bei Heranwachsenden eine große Rolle spielen. Armut führt in dem Zusammenhang zu einem geringen Selbstwertgefühl, fördert Misstrauen, Ungeselligkeit und Hilflosigkeit.

Vor allem das geringe Selbstwertgefühl und die erworbene Hilflosigkeit führen zu negativem Bewältigungshandeln in Form von Abweichendem oder aggressivem-, gewalttätigem Verhaltens. Die erworbene Hilflosigkeit ist zudem das Ergebnis von Prozessen rigider Anpassung und Abspaltung auf Grund ungünstiger Erziehungsmaßnahmen, hervorgerufen durch ungünstige, inkonsistente Familienstrukturen und -beziehungen. Mit Hilfe des Bewältigungshandelns soll die Selbstsicherheit und Selbstwertfähigkeit wiedererlangt und die innere Hilflosigkeit niedergemacht werden.<sup>26</sup>

Zusammenfassend kann man sagen, dass, da die Sozialisation in der Familie allgemein als primärer und somit wichtigster Sozialisationskontext gilt, sie den erheblichsten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden hat.

---

24 vgl. Zimmermann 2003, S. 119f.

25 vgl. Böhnisch 1999, S. 105

26 vgl. ebd., S. 107 und 116, vgl. Zimmermann 2003, S. 120

## *2.2. Sozialisation in der Schule*

Um dem Verständnis von Gewalt an Schulen näher zu kommen, ist es nötig die Institution Schule als solches, ihre Funktion und ihren Sozialisationskontext näher zu erläutern.

Schule ist ein, vom 6. Lebensjahr für mindestens 9 Jahre, ständiger Wegbegleiter von Heranwachsenden.

Dabei ist der Besuch nicht auf freiwilliger Basis, sondern staatlich vorgeschrieben und gesellschaftlich legitimiert. Man könnte den Besuch also durchaus als Zwangsmitgliedschaft bezeichnen<sup>27</sup>, welches vor allem von den SchülerInnen als solches empfunden wird, die sich in der Institution nicht wohlfühlen. Aufgabe der Schule ist die Sozialisation und Sozialerziehung Heranwachsender. Sie orientiert sich dabei an den herrschenden Normalitätskonstruktionen, die dazu führen, dass die Heranwachsenden beurteilt, typisiert und etikettiert werden.

### 2.2.1. Funktionen der Schule nach gesellschaftlichen Anforderungen

Sozialisation in der Schule ist in der Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender eine wichtige Komponente, weil sie, wie anfangs schon kurz angedeutet, für den Zeitraum der Kindheit und einen signifikanten Teil der Jugendphase täglicher Wegbegleiter für sie ist. In der Schule verbringen die Kinder und Jugendlichen gut ein Drittel ihres Tages, welcher als Schulalltag strukturiert wird.

Die Schule hat in diesem Schulalltag verschiedene Funktionen.<sup>28</sup>

Zuallererst sollen die SchülerInnen funktional, durch das Erlernen von Rechnen und Schreiben sowie durch das Erlernen von Kenntnissen in den jeweiligen unterrichteten Fächern qualifiziert werden. Darüber hinaus erlernen sie Einstellungen und Fähigkeiten, wie Fleiß, Ordnung, Ausdauer und Konzentration, welche als extrafunktionale Qualifikation bezeichnet werden.

---

<sup>27</sup> vgl. Böhnisch 1999, S. 168

<sup>28</sup> vgl. Zimmermann 2003, S. 128f.



Die Selektions- und Allokationsfunktion soll gewährleisten, dass die SchülerInnen gemessen an ihren schulischen Leistungen in verschiedene Schulformen (Selektion) und im späteren Verlauf durch Allokation auf verschiedene Ebenen des Beschäftigungssystems eingeordnet werden. Die Selektion erfolgt für die SchülerInnen in Form der Notenvergabe, aus denen sich dann die Endnote auf den Zeugnissen bildet, die den SchülerInnen unterschiedliche Zugänge zu entweder höheren oder niedrigeren Schulformen verschafft. Die Integration in die verschiedenen Ebenen des Beschäftigungssystems erfolgt wiederum durch Endnoten des Abschlusszeugnisses, die dann Chancen auf eine prestigeträchtige Ausbildung bzw. ein prestigeträchtiges Studium mit anschließendem hohem Einkommen offenbaren oder verwehren. Dies ist von der Art des Schulerfolgs bzw. des Abschlusses abhängig.

Um die Selektion in der Schule und die damit verbundene später stattfindende Allokation zu ermöglichen, ist es für die Schule wichtig, den SchülerInnen eine Rolle zuzuweisen, die sie unabhängig von ihrer Persönlichkeit, ihrer Herkunft und dem Milieu, dem sie entstammen, nur und ausschließlich im Sinne des Leistungsvergleichs bewertbar zu machen.

Diese Schülerrolle und das damit verbundene Rollenhandeln ist an gesellschaftliche Erwartungen geknüpft, die die Funktionalität der Schule sichern soll und deren Erfüllung Anerkennung oder Belohnung, bei Nicht-Erfüllung aber auch Bestrafung oder Sanktionen nach sich ziehen können. Es geht also nicht um die einzelnen Persönlichkeiten der SchülerInnen, sondern um die Schülerrolle, die sie nach den gesellschaftlichen Erwartungen zu erfüllen haben und durch welche die Heranwachsenden im Kontext der Schule fast ausschließlich wahrgenommen werden.

Auch die LehrerInnen haben in der Institution Schule eine Rolle zu verkörpern. Der Druck, ihrer definierten Rolle gerecht zu werden, ist für SchülerInnen aber viel höher. Alles was nicht in die Rolle passt, wird als abweichend gewertet und gegebenenfalls sanktioniert.

Diese Etikettierungen haben zur Folge, dass der empfundene Selbstwert der SchülerInnen sinkt und sie negative Auswirkungen auf die soziale Anerkennung haben.<sup>29</sup>

Die dritte Aufgabe der Schule ist die Legitimations- und Integrationsfunktion. In diesem

---

<sup>29</sup> vgl. ebd., S. 124, vgl. Böhnisch 1999, S. 170, vgl. Speck 2007, S. 32

Zusammenhang ist insbesondere der sogenannte „Heimliche Lehrplan“, der später in dieser Arbeit näher erläutert wird, von Bedeutung.

Durch die Kulturüberlieferungsfunktion, der 4. Funktion, soll die Kultur überliefert werden und damit die kulturelle Identität bei den SchülerInnen herausgebildet und entwickelt werden.

Es ist nicht falsch zu sagen, dass Schule als hoheitlich und gesellschaftlich legitimierte Institution, deren Besuch vorgeschrieben ist, von Ihren SchülerInnen als Lebensabschnitt bewältigt werden muss, um ein anerkanntes konformes Mitglied der Gesellschaft zu werden. Damit einher geht allerdings die von der Schule strukturell aufgebaute Hintergrundspannung von Konformitätsdruck und das damit verbundene Abweichungsrisiko. Die SchülerInnen sollen sich ihrer Schülerrolle fügen, die von der Schule definiert wird. Allerdings können SchülerInnen an der Bewältigung dieser Rolle im Schulalltag scheitern, wodurch Abweichendes Verhalten begünstigt werden kann.<sup>30</sup>

Die Schule weist den SchülerInnen also eine Rolle zu, die durch Normalitätskonstruktionen und gesellschaftliche Erwartungen definiert wird. Durch die Rolle „SchülerIn“ sollen die Kinder und Jugendlichen in Form eines Leistungsvergleichs, der die SchülerInnen sofort nach Eintritt in die Institution begleitet, bewertbar gemacht werden, um sie somit zu selektieren. Dies geschieht auf Ebene der Schule dadurch, dass die SchülerInnen im Anschluss an die Grundschule mit Hilfe ihrer Schulnoten in verschiedene Schulformen einsortiert werden können. Im weiteren Verlauf sorgen dann die verschiedenen Abschlüsse bzw. Abschlussnoten der SchülerInnen dafür, dass sie auf entsprechende Ebenen des Beschäftigungssystems sortiert werden.

Diese Schulleistungsbewertung und die darauffolgende Selektion in verschiedene Schulformen und im weiteren Verlauf die Zuweisung der Schulabgänger auf verschiedene Ebenen des Beschäftigungssystems ist durchaus gerechtfertigt, sofern diese wirklich eine abschließliche Bewertung der Leistung der SchülerInnen darstellt.<sup>31</sup>

Dass diese faire Leistungsbewertung aber tatsächlich überwiegt, darf bezweifelt werden, da

<sup>30</sup> vgl. Böhnisch 1999, S. 171

<sup>31</sup> vgl. Zimmermann 2003, S. 126

es im Unterrichtsgeschehen zu verschiedenen Interaktionen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen kommt, die zu persönlichen Bewertungen und Etikettierungen führen können. Wenn SchülerInnen nicht ihrer Rolle entsprechen, kann dies als Abweichendes Verhalten durch die LehrerInnen etikettiert werden. Dieses „Etikett“ entspricht dann einem negativem Bild der SchülerIn, was sich dann negativ auf die Leistungsbewertung ausweiten kann.<sup>32</sup>

Wie die Überschrift es schon andeutet, geht es in den genannten Funktionen um die Aufgaben der Schule, die an gesellschaftliche Anforderungen gebunden sind. Der letzte Absatz gibt aber zu erkennen, dass dies nur die Darstellung der Theorie, gewissermaßen 'wie es sein sollte', ist und dass dabei die interaktionären Zusammenhänge in der Schule und die Wirkung der genannten Funktionen auf die SchülerInnen, das drumherum, also der sogenannte Schulalltag, außerhalb von Lehrplänen, Richtlinien und Schulordnungen vernachlässigt werden. Die Auswirkungen des täglichen Geschehens in der Schule werden mit dem heimlichen Lehrplan erklärt.

### 2.2.2. Der heimliche Lehrplan

Der heimliche Lehrplan umfasst die alltäglichen Auswirkungen der Gegebenheiten und Funktionen der Institution Schule, die unbewusst und ungeplant, aber dennoch zwangsläufig Verhaltenskonformität hervorrufen. Der heimliche Lehrplan läuft neben dem offiziellen Lehrplan und beinhaltet das Aneignen von Verhaltensweisen durch soziale Regeln, Regelungen und Routinen, die es ermöglichen sollen, dass der Schulalltag ordnungsgemäß durchgeführt werden kann.

Die SchülerInnen müssen ihre Persönlichkeit mit verschiedenen Unterdrückungsmechanismen an die Schülerrolle angleichen. Dies geschieht dadurch, dass sie während des Unterrichts dazu erzogen werden, spontane Artikulation von Bedürfnissen und Einfällen zu unterdrücken. Sie müssen lernen, sich in eine Gruppe einzuordnen und sich mit der Gruppe dem Zwecke der Institution (Selektion und Allokation, sowie das Sozialisieren zu einem gesellschaftskonformen Individuum, mit Hilfe von Geboten) unterordnen.<sup>33</sup>

---

32 vgl. Böhnisch 1999, S. 175

33 vgl. Zimmermann 2003, S. 131

Die SchülerInnen können somit ihre Persönlichkeit und die damit verbundenen Eigenschaften und Eigenheiten im allgemeinen Schulalltag nur bedingt einbringen.<sup>34</sup>

Für den heimlichen Lehrplan sind verschiedene sozial-ökologische und interaktionistische Dimensionen relevant<sup>35</sup>, die die Einflüsse auf verschiedenen Ebenen verdeutlichen.

Die *räumlich-zeitliche Dimension* beschreibt, dass die räumliche Umwelt verstärkend auf Menschen wirkt. Das heißt, je nach dem, wie der jeweilige Raum ausgestaltet ist, führt das dazu, dass sich SchülerInnen wohlfühlen oder nicht.

Zudem wird den SchülerInnen durch die Ausgestaltung verdeutlicht, wie sich die Verantwortlichen die Rolle der „SchülerIn“ vorstellen.

Mit der zeitlichen Komponente bekommen die SchülerInnen zu spüren, dass das Lernen in der Schule in einem bestimmten Zeitraum erfolgen soll. Dabei haben nicht die SchülerInnen Einfluss auf die zeitliche Gestaltung, sondern diese wird von anderen (LehrerInnen, Schulleitung) festgelegt. Die SchülerInnen bekommen durch den heimlichen Lehrplan also zu spüren, dass die zeitliche Gestaltung fremdbestimmt ist.

Im Sinne der *Leistungsdimension* führt der heimliche Lehrplan dazu, dass die SchülerInnen sich durch die Bewertungen der Schulleistungen auch immer in ihrer Person beurteilt sehen. Gerade bei schlechten Leistungen von SchülerInnen wird dies problematisch, wenn dann zu geringem Selbstvertrauen, negativem Selbstbild und Einschränkungen in der Selbstsicherheit führt.

In der *Geschlechterdimension* wird deutlich, dass zwar offiziell gleiche Bildungsmöglichkeiten und -ziele gegeben sein sollen, durch den heimlichen Lehrplan aber, trotz der formalen Gleichheit, immer wieder Unterschiede der Schulkarrieren zwischen Jungen und Mädchen auftreten.

Die erzwungene Verhaltenskonformität durch die Schule, führt bei einigen SchülerInnen dazu, dass sie Strategien entwickeln, um das offizielle Bild des konformen Verhaltens ihrerseits aufrechtzuerhalten und somit schulischen Erfolg zu erzielen.

---

34 vgl. Böhnisch 1999, S. 169f.

35 vgl. Zimmermann 2003, S. 131f.

Dass die SchülerInnen sich ständig konform verhalten, ist für sie kaum durchhaltbar und Schule wird für sie auch nur dann interessant und befriedigend, wenn sie ihre Bedürfnisse und Wünsche einigermaßen in das alltägliche institutionelle Geschehen einbringen und somit einen gewissen Einfluss darauf nehmen können. Eben diese Strategien ermöglichen es den SchülerInnen die Anforderungen der LehrerInnen zu unterlaufen, damit sie Einfluss auf das alltägliche Unterrichtsgeschehen nehmen können. Sie eröffnen SchülerInnen zudem ein breites Handlungsfeld und die Möglichkeit eigene Bedürfnisse und Identitätswürfe zu verarbeiten, sodass das Entwickeln von Strategien und Taktiken zur Beeinflussung des Schulalltags ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung ist.

Die Dimensionen zeigen, welche verschiedenen Auswirkungen die Gegebenheiten der Institution Schule auf die SchülerInnen haben.

Insbesondere die Leistungsbewertung hat dabei einen wichtigen Stellenwert in dem Sinne, dass Leistungsbewertung von SchülerInnen als Bewertung ihrer Persönlichkeit empfunden wird. Das wiederum kann weitere Folgen in der Form haben, dass die SchülerInnen in der Schule versagen oder aber bzw. sich als Folge dessen der Schule verweigern<sup>36</sup>.

Schulversagen, also die als schlecht gewertete erbrachte Leistung der SchülerIn, wird als persönliches Versagen gesehen, wodurch das Selbstbild und Selbstwertgefühl und die damit verbundene Akzeptanz bei den MitschülerInnen enorm beeinträchtigt wird.

Allerdings werden diese Erfahrungen anhand von Leistungsmaßstäben oft schon durch die Eltern begründet. Mangelt es in der familiären Sozialisation an Unterstützung und Ermutigung in Bezug auf den Lernweg und gilt das Kind als unerwünscht, wird hier der Grundstein für ein negatives Selbstbild, ein geringes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl gelegt.

Im weiteren Verlauf kann sich dieses durch weitere negative Erfahrungen, in Form der Leistungsbewertung und dem damit verbundenem Gefühl der Bewertung der Persönlichkeit in der Schule, verfestigen und negative Formen des Selbst Bestandteil der Persönlichkeit werden.

Die Leistungsorientierung und die, dem Verständnis der SchülerInnen nach, damit verbundene Persönlichkeitsbewertung wird für die Schüler zur Bewährungssituation. Die Leis-

---

<sup>36</sup> vgl. ebd., S. 140ff.

tungsorientierung wird aus dem Grund zu Bewährungssituation, weil darüber entschieden wird, ob die SchülerInnen etwas können oder nicht können oder, transferiert auf die Persönlichkeit, ob sie einen hohen oder niedrigen Status innehaben. Daraus resultiert nicht selten Schulangst, die sich durch die Leistungsorientierung begründet.

Wenn diese drei Faktoren (negativ bewertete Schulleistungen, daraus folgend ein negatives Selbstbild und Schulangst) auftreten, dann ist anzunehmen, dass es zu einer problematischen schulischen Sozialisation kommt. Der Verlauf problematischer schulischer Sozialisation äußert sich dadurch, dass es zu Brüchen und Verzögerungen (durch Klassenwiederholungen) kommt. Daraus resultiert, was besonders wichtig im Zusammenhang mit der Entwicklung Abweichenden Verhaltens ist, dass es zu sozialen Abwertungen und Etikettierungen kommt, welche durch Kritik und Strafen der Eltern bzw. die Anerkennungsverluste in der Gleichaltrigengruppe verstärkt werden. Die mit Schulversagen verbundenen Ausgrenzungen und Belastungen müssen insbesondere von SchülerInnen, die von den Eltern unzureichend unterstützt und vorbereitet werden, ein geringes Selbstwertgefühl aufweisen und nur über eingeschränkte Ressourcen zur Bewältigung und Bewältigungsstrategien verfügen, erlebt und verarbeitet werden.<sup>37</sup> Gerade auf Grund der eingeschränkten Ressourcen und Kompetenzen im Bewältigungshandeln wird von den betroffenen SchülerInnen dann nicht selten mit abweichenden Handlungen reagiert, mit denen sie versuchen den Schulalltag und die durch diesen hervorgerufenen negativen Gefühle zu bewältigen.

Dies kann sich z. B. in Form von Schulverweigerung ausdrücken. Schulverweigerung tritt dann ein, wenn die Schule als so unangenehm empfunden wird, dass die betroffenen SchülerInnen sie meiden.

Als Schulverweigerung wird allerdings nicht nur das Schwänzen, also das generelle Fernbleiben der Schule verstanden, sondern es gibt verschiedene Typen durch die die SchülerInnen sich der Schule und damit der Leistungsbewertung entziehen.

In dem Zusammenhang gibt es einerseits die Arten der Schulverweigerung im Unterricht, in Form von passiver Unterrichtsverweigerung und aktiver Unterrichtsverweigerung. Bei der passiven Unterrichtsverweigerung steigt die SchülerIn innerlich durch Träumerei

---

<sup>37</sup> vgl. Speck 2007, S. 32

und Nicht-Teilnahme aus dem Unterricht aus.

Aktive Unterrichtsverweigerung ist gekennzeichnet durch massive Störung des Unterrichts, Verweigerung der Mitarbeit und sogar die Beleidigung der Lehrkraft.

Darüber hinaus gibt es die Schulverweigerung, die sich auf das generelle Fernbleiben der Schule bezieht. Hiermit ist einerseits die dauerhafte Schulabwesenheit, die über das normale vereinzelte (Stunden-) Schwänzen hinausgeht und auch Folgen für die SchülerInnen hat, und die psychosomatische Schulverweigerung gemeint, die durch eine ausgeprägte Schulangst ausgelöst wird.

Die Ursachen für Schulverweigerung sind, im Sinne abweichenden Bewältigungshandelns, verschieden. In erster Linie dürfte die Verweigerung, als Grund der Leistungsbewertung zu entgehen, relevant sein. Die SchülerInnen versuchen sich mit Hilfe der Schulverweigerung diesen Belastungen und Bedrohungen zu entziehen.

Weiterhin sind familiäre Verhältnisse als Grund für Schulverweigerung erachtenswert. Verschiedene Probleme und Stresssituationen, wie Gewalt in der Familie, Scheidungen, Suchtprobleme aber auch das Desinteresse der Eltern am Schulbesuch und damit auch an der Schulverweigerung ihrer Kinder, sind Auslöser oder Verstärker für Schulabsentismus. In diesem Zusammenhang darf aber nicht vergessen werden, dass Schulversagen und darauffolgendes Abweichendes Verhalten (u. a. durch Schulabsentismus) immer auch durch die Schule als Institution verursacht werden kann.

Die Struktur der Schule und ihr gesellschaftlicher Auftrag die SchülerInnen einerseits zu fördern andererseits aber durch knallharten Leistungsvergleich zu selektieren und damit sozusagen die 'Spreu vom Weizen' zu trennen, hat große sozialisatorische Einflüsse und kann, wie schon festgestellt, dazu führen, dass die SchülerInnen unter großem Druck stehen und dass sie sich in ihrer Persönlichkeit bewertet fühlen. Das Zensurensystem kann sich also negativ auf die SchülerInnen auswirken.<sup>38</sup>

### 2.2.3. Abweichendes Verhalten von SchülerInnen

Die im Schulalltag gezeigten Verhaltensweisen von SchülerInnen sind mehr oder weniger

<sup>38</sup> vgl. Perez et al. 2006, S. 390

abweichend, so dass sich feststellen lässt, dass diese Verhaltensweisen keine Ausnahme darstellen, sondern zum Schulalltag dazugehören und somit normal sind.<sup>39</sup> Dabei gelten die (abweichenden) Verhaltensweisen als normal, die sich noch im Rahmen schulischer Regeln und Normen abspielen. Als abweichend, im Sinne von aus dem Rahmen fallend, werden die Verhaltensweisen erachtet, die den Rechtsrahmen der Schule also ihre Normen und Regeln sprengen, also mit welchen die SchülerInnen gegen diese Regeln verstoßen.<sup>40</sup>

Das Abweichende Verhalten entsteht in diesem Zusammenhang dann, wenn es den LehrerInnen wiederholt auffällt und dies zu Sanktionierungen führt. Das Abweichende Verhalten wird sozusagen von den LehrerInnen als solches erfasst und den SchülerInnen im Sinne des „Labeling approach“ zugeschrieben.

Besonders die schwächeren und negativ auffallenden SchülerInnen laufen dabei Gefahr, dass sich diese Verhaltensweisen dann, durch oberflächliche Sanktionen der LehrerInnen verfestigen und sich ein Bild des „Abweichlers“ bei den LehrerInnen entwickelt.

Die SchülerInnen formen sich nach diesem Bild, sodass es nach und nach Bestandteil ihrer Persönlichkeit wird. Das heißt, sie verhalten sich genau so, wie die Verhaltensweisen, des von LehrerInnen entwickelten Bild der „verhaltensabweichenden SchülerIn“, definiert sind.<sup>41</sup>

Abweichendes Verhalten von SchülerInnen wird demnach in mehreren Schritten durch die LehrerInnen typisiert. Die LehrerInnen stufen die Heranwachsenden nach eigenen Persönlichkeitstheorien ein, was dazu führt, dass nur das Verhalten der SchülerInnen registriert wird, das von ihnen erwartet und welches eben dieses voreingenommene Bild bestätigt. Im weiteren Verlauf werden besser eingestufte SchülerInnen stärker unterstützt und gewertschätzt, damit die SchülerInnen bessere Leistungen erbringen. Im Umkehrschluss wird verhaltensauffälligen SchülerInnen Unterstützung und Wertschätzung entsagt oder in geringerem Maße zuteil, obwohl gerade ihnen höhere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Letztendlich kann die Typisierung leistungsschwacher und verhaltensauffälliger SchülerInnen dazu führen, dass das Selbstbild der SchülerInnen beeinflusst wird, in dem die negativen Einschätzungen übernommen werden und die SchülerInnen sich weniger zutrauen.

---

39 vgl. Zimmermann 2003, S. 146, vgl. Böhnisch 1999, S. 26

40 vgl. Balsler et al. 2003, S. 156

41 vgl. Perez et al. 2006, S. 392, vgl. Zimmermann 2003, S. 146, vgl. Speck 2007, S. 33



Daraus resultiert, dass abweichendes Bewältigungshandeln verstärkt wird und sich die Situation der SchülerInnen verschärft.<sup>42</sup>

Natürlich ist abweichendes Verhalten von SchülerInnen nicht nur das Ergebnis von Etikettierungen und Verhaltenszuschreibungen von LehrerInnen, im Sinne des „Labeling approach“.

Oftmals hat sich abweichendes Verhalten als Bewältigungshandeln schon im familiensozialisatorischen Kontext herausgebildet, der dann mit der Etikettierung in der Schule weiter entwickelt und verstärkt wird.

Im Punkt 2.1.1. und 2.1.2 dieser Arbeit wurde erläutert, dass verschiedene soziale und ökologische Umwelteinflüsse auf die Familie einwirken und somit auch Einfluss auf familiäre Sozialisation haben. Diese können sich dann wiederum auf die Heranwachsenden auswirken und abweichende Verhaltensweisen fördern.

Ein dritter Punkt, der Abweichendes Verhalten in der Schule begünstigen kann, ist die Struktur der Schule selbst. Schule ist mittlerweile zum Sozialraum für SchülerInnen geworden, in dem die Schulklasse und Peerkultur zusammenwachsen. Das bedeutet, dass Schule für SchülerInnen zum Treffpunkt geworden ist, in dem man den halben Tag verbringt und Freunde trifft und unter diesen Termine verabredet. Die SchülerInnen versuchen innerhalb des Sozialraums Schule die Sozialräumlichkeit freizusetzen, was, wenn die Schule diese Herausforderung mit ihrer funktionalen Struktur nicht ausgleichen kann, dazu führt, dass Schule zum unklar definierten Sozialraum wird. Das bedeutet, es bestehen keine klaren Grenzen in Bezug auf soziales Handeln. Dies wird dann dadurch deutlich, dass SchülerInnen zu Störungen neigen, die nicht mehr in die Definition der normalen Unterrichtsstörung passen. Dazu gehören auch Gewaltakte, welche für die Schule nicht mehr nachvollziehbar sind.

Die Ursache dessen, liegt in der gestörten Balance zwischen Selbstbefindlichkeit und schulischer Umwelt. Die Schule kann auf diese Selbstbefindlichkeit nicht eingehen. Somit erfahren Heranwachsende durch die eigene Blockade auf Grund der Struktur der Schule hinsichtlich des Sozialräumlichkeitscharakters eben diese als strukturelle Gewalt, gegen welche sie sich wiederum durch ungerichtete Akte aggressiver Selbstbehauptung wehren.<sup>43</sup>

<sup>42</sup> vgl. Böhnisch 1999, S. 175, vgl. Zimmermann 2003, S. 147

<sup>43</sup> vgl. Böhnisch 1999, S. 175ff.

### **3. Gewalt in der Schule**

In den Punkten 1 und 2 wurde der Begriff Abweichendes Verhalten erläutert und die verschiedenen Ursachen, besonders in Bezug auf die Schule dargelegt.

Der dritte Punkt „Gewalt in der Schule“ behandelt nun auf eine besondere Form des Abweichenden Verhaltens von SchülerInnen in der Schule, welches zunehmend (besonders bei extremen Formen von Gewalt, wie z. B. Amokläufen) auch in der Presse mehr oder weniger fachlich gerecht diskutiert wurde.

#### ***3.1. Definition Gewalt und Gewalttätigkeit in der Schule***

Gewalt ist in erster Linie eine Machtaktion, durch die sich Menschen gegen andere Menschen, auch wenn diese Widerstand zeigen, durchzusetzen versuchen. Um diese Durchsetzung mit Hilfe von Gewalt zu ermöglichen, muss ein ungleiches (asymmetrisches) Kräfteverhältnis der involvierten Personen vorliegen. Die Machtaktion geschieht in der Regel physisch aber auch psychisch. Das Opfer wird durch eine gewalttätige Handlung absichtlich verletzt.<sup>44</sup>

Im Zusammenhang mit Gewaltakten in der Schule ist diese Definition im Grunde übertragbar. Auch hier ist Gewalt zunächst einmal negatives Handeln von SchülerInnen gegenüber anderen SchülerInnen. Als negative Handlungen sind dabei die absichtliche Verletzung oder das, durch aggressives Verhalten hervorgerufene Zufügen von Unannehmlichkeiten gemeint. Gewaltakte oder gewalttätige Handlungen in der Schule können dabei psychischer, physischer aber auch verbaler und nonverbaler Natur, in Form von sozialer Isolierung sein (wobei die psychische Gewalt in der Regel die Formen der verbalen und nonverbalen Gewalt beinhaltet).<sup>45</sup>

#### ***3.2. Ursachen von Gewalt an Schulen***

Die Ursachen von Gewalt sind mitunter sehr vielfältig und vergleichbar mit denen des Ab-

---

44 vgl. Trotha 1997, S. 31, vgl. Olweus 1996, S. 23, vgl. Cierpka 2008, S. 18

45 vgl. Olweus 1996, S. 22, vgl. Hurrelmann 1996, S. 12, vgl. Wild et al. 2006, S. 262

weichenden Verhaltens an sich. So gibt es in der Literatur viele verschiedene Theorien und Ansätze<sup>46</sup>, die für die Entwicklung von Gewalt relevant sind. Allerdings werden die Risikofaktoren, die die Entstehung von Gewalt begünstigen können z. T. nicht als Ursachen bezeichnet, sondern als Prädiktoren, also in diesem Sinne Umstände, die gewisse Phänomene hervorrufen bzw. durch die sich diese Phänomene aller Wahrscheinlichkeit nach vorhersagen lassen.<sup>47</sup> Vor allem die psychologischen Vorgänge der familiären und schulischen Sozialisation und soziologischen Theorien zur Entstehung von Gewalt und speziell dem gewalttätigen Handeln an Schulen sind für das Verständnis von Gewaltakten, vor allem wenn sie scheinbar ohne Grund geschehen, von enormer Bedeutung.

### 3.2.1. Psychologische Theorien zur Entstehung von Gewalt

Wie in der Arbeit schon mehrfach erläutert wurde, wird ein Mensch zum Abweichler oder aggressiv-gewalttätigen Menschen gemacht. Gerade der Familie als primäre Sozialisationsinstanz gilt in diesem Sinne besondere Aufmerksamkeit.

Durch verschiedene psychologische Theorien in Bezug auf die Familie ist die Entstehung Abweichenden Verhaltens und darüber hinaus aggressive Verhaltensweisen sowie Gewalt erklärbar.

In dem Zusammenhang sind aus psychologischer Sicht vor allem die psychoanalytische Theorie, die Lerntheorie und die Frustrationstheorie interessant.

Die psychoanalytische Theorie besagt in erster Linie, dass Aggressionen, und daraus resultierend gewalttätiges Handeln, ein Ausdruck komplizierter Störungen der Persönlichkeit z. B. durch Traumatisierungen in der Kindheit sind.<sup>48</sup>

Diese Traumatisierungen sind z. B. das Ergebnis von erlebter und entgegengebrachter Gewalt der Kinder bzw. Heranwachsenden in ihren Familien – kurz: Gewalt in der Familie.

Diese Gewalt in der Familie wird, wie schon im Punkt 2.1.1. erklärt, in erheblichem Maß von Umständen der Umwelt im Sinne des sozial-ökologischen Ansatzes beeinflusst und,

---

46 vgl. dazu umfassend Schubarth 2010, S. 52

47 vgl. Wenzel 1995, S. 171

48 vgl. Schubarth 2010, S. 52

im Sinne der Familien-Stress-Theorie, durch nicht ausreichende Kompetenzen im adäquaten Bewältigungshandeln verstärkt. Das bedeutet, dass der entstehende äußere Druck auf die jeweiligen Familienmitglieder, innerfamiliär durch vernünftige Bewältigungsstrategien nicht ausgeglichen werden kann. In Folge dessen, können sich Frustrationen und im weiteren Verlauf Aggressionen gegen und zwischen den einzelnen Familienmitgliedern bilden. In diesem Sinne besteht dann eben auch die Gefahr zu inadäquaten Erziehungsmaßnahmen zu greifen, denn die Eltern sind trotz des Wissens, dass Gewalt gegenüber ihren Kindern negative Auswirkungen haben, durch ihre belastenden Lebenssituationen in der Erziehung überfordert.<sup>49</sup>

Schon im frühen Säuglings- und Kleinkindalter führen diese inadäquaten Erziehungsmaßnahmen, also dem Kind physische (in Form von Schlagen) aber auch verbale Gewalt (in Form von anschreien) entgegen zu bringen, zu einer unsicheren Bindung zwischen Kind und Eltern. Als Folge dessen entwickelt das Kind wichtige persönlichkeitsentwickelnde Fähigkeiten, wie Selbstwert, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen und darüber hinaus soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen und Handlungsformen nur eingeschränkt.<sup>50</sup>

Die Familie wird von dem Kind in diesem Zusammenhang als zerstörbare Umwelt erfahren, was bedeutet, dass die Familie auf die Gefühle des Kindes nicht eingeht und sie somit auch nicht rückspiegelt. Das hat zur Folge, dass beim Kind eine innere Hilflosigkeit entsteht, die entweder zwanghaft unterdrückt oder abgespalten und auf andere aggressiv projiziert wird. Diejenigen, die dann Opfer dieser projizierten Gewaltakte sind, stehen gewissermaßen für diese innerlich gefühlte Hilflosigkeit des Täters, die mit Hilfe der Projektion bekämpft werden muss.

Abweichendes Verhalten und darüber hinaus gewalttätige Verhaltensweisen von Heranwachsenden sind zu dem auch immer ein, wenn auch inadäquates und nonkonformes Mittel, um auf sich aufmerksam zu machen. Die von der Familie vernachlässigte Aufmerksamkeit soll also in anderen Kontexten erzwungen werden.<sup>51</sup>

Durch die psychoanalytische Theorie und dem damit verbundenen sozialisationstheoretischen

---

49 vgl. Cierpka 2008, S. 21f.

50 vgl. Wild et al. 2006, S. 260, vgl. Cierpka 2008, S. 22

51 vgl. Böhnisch 1999, S. 122f. u. S. 42

schen Ansatz in Bezug auf Entstehung von Gewalt wird deutlich, wie sehr inkonsistente und instabile Familienkonstellationen, die negativen Lebensbedingungen der Familie beeinflusst durch negative Umwelteinflüsse und die daraus resultierenden innerfamiliären Spannungen und Aggressionen als Konfliktlösungsstrategie zusammenhängen. Die unzureichenden Bindungs- und Beziehungserfahrungen innerhalb der Familie haben zudem erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstwertes, -bewusstseins und -vertrauens. Sie haben keine Aufmerksamkeit in der Familie erfahren und versuchen diese durch abweichende Verhaltensweisen zu bekommen.

Im Zusammenhang mit dem, durch die Lebensbedingungen beeinflussten erzieherischen Handeln wird deutlich, dass das Verhalten der Eltern zu traumatischen Störungen bei den Kindern führen kann, welche dann durch Aggressionen ausgedrückt werden. Das bedeutet, bei negativen, gewalttätigem erzieherischen Handeln ist die Gefahr größer, dass die Kinder später selber gewalttätig werden. In diesem Sinne entwickeln sich die Kinder bzw. Heranwachsenden vom Opfer zum Täter.<sup>52</sup>

Der lerntheoretische Ansatz zur Entstehung von gewalttätigen Handlungen besagt, dass diese in erster Linie im familiären Kontext vorgelebt und von den Kindern übernommen, also gelernt werden. Besonders in den frühkindlichen Entwicklungsstadien werden die aggressiven Verhaltensweisen als Mittel der Konfliktlösung erlernt. Sie werden insbesondere dann nachgeahmt, wenn die Heranwachsenden merken, dass diese Verhaltensweisen zur Durchsetzung der eigenen Interessen führen. Das heißt, wenn die Ausführenden mit Hilfe des gewalttätigen oder aggressiven Verhaltens Erfolg haben und dies zum gewünschten Ziel führt. Bei erfolgreicher Durchsetzung der Interessen mit Hilfe gewalttätigen Handlungen besteht dann auch die Gefahr, dass diese sich verfestigen und wiederholen.<sup>53</sup>

Auch beim lerntheoretischen Ansatz wird deutlich, welche Bedeutung die familiäre Sozialisation für die Entstehung von gewalttätigen und aggressiven Handlungen bei Kindern und Jugendlichen haben kann, wenn gewalttätige und aggressive Umgangsformen in der Familie an der Tagesordnung sind und somit von den Kindern und Jugendlichen als funktionierendes Mittel zur Durchsetzung der eigenen Interessen und der Konfliktlösung gelernt werden.

---

52 vgl. Wild et al. 2006, S. 260, vgl. Cierpka 2008, S. 22 u. S. 29

53 vgl. Schubarth 2010, S. 52, vgl. Schirp 1996, S. 30, vgl. Hurrelmann 2007, S. 40f.

Die Frustrationstheorie ist besonders zum Verständnis der Entstehung von Gewalt durch mangelnde Anerkennung der Persönlichkeit der Heranwachsenden und ihrer Leistungen im schulischen Kontext interessant. Mit Frustration ist eine subjektive Befindlichkeit gemeint, die dadurch ausgelöst wird, dass ein bestimmtes Bedürfnis nicht befriedigt oder ein Ziel nicht erreicht wird. Dabei ist der Grad der Frustration abhängig von der Motivation zur Erlangung des Ziels.

Im Bereich der Schule bedeutet das, dass die SchülerInnen durch Aggressionen und Gewaltakte auffällig werden, weil sie Leistungsanforderungen und Erwartungen nicht entsprechen können. Die SchülerInnen fühlen sich in ihrem Streben nach guten schulischen Leistung und der Anerkennung ihrer Persönlichkeit blockiert und die Motivation Schulleistungen zu erbringen bzw. Leistungsdefizite aufzuholen, sinkt mehr und mehr. Gleichbedeutend steigt dazu die Frustration an, welche die Ausgangslage aggressiven und gewalttätigen Handelns ist.

Aber auch Demütigung und Scham, hervorgerufen in den Interaktionen der SchülerInnen durch kleine versteckte Gesten, können dazu führen, dass Selbstwert und Stolz der betroffenen SchülerInnen verletzt werden und sich dadurch Frustrationen bilden, die in Gewalt und Aggression ausarten.<sup>54</sup>

### 3.2.2. Soziologische Theorien zur Entstehung von Gewalt an Schulen

Die soziologischen Theorien, die für die Entstehung von Gewalt an Schulen von Bedeutung sind, decken sich mit den soziologischen Theorien, die sich mit der Entstehung von Abweichendem Verhalten auseinandersetzen.

Somit sind auch zur Entstehung von Gewalt an Schulen aus soziologischer Sicht die Anomietheorie und der „Labeling approach“ von Bedeutung.

Da die beiden Theorien auch in Bezug auf die Schule in den Punkten 1.3. und 2.2.3. in dieser Arbeit hinreichend erläutert wurden, werden diese, um eine Wiederholung zu vermeiden, in diesem Punkt nur kurz dargelegt.

Der „Labeling approach“ beschreibt bekanntermaßen Verhaltensweisen, so eben auch Ab-

<sup>54</sup> vgl. Hurrelmann 2007, S. 37ff. u. S. 106

weichendes Verhalten in Form von Gewalt als Ergebnis von Zuschreibungs- und Etikettierungsprozessen. Das heißt, die betroffenen SchülerInnen werden als abweichend oder gewalttätig definiert. Abweichendes Verhalten und darüber hinaus Gewalt ist eine soziale Konstruktion, die die betroffenen SchülerInnen in eine Rolle drängt, die sie als gewalttätig oder abweichend etikettiert und stigmatisiert. Das kann dazu führen, dass eben diese SchülerInnen sich letztendlich mit der Rolle identifizieren und sich die gewalttätigen und aggressiven Verhaltensweisen verfestigen.<sup>55</sup>

Die Anomietheorie, transferiert auf die Schule und ihre gewaltfördernden Faktoren, besagt in diesem Sinne, dass die Ziele, die durch die Institution Schule definiert werden und die es für SchülerInnen zu erreichen gilt, mit den vorhandenen konformen Mitteln der SchülerInnen nicht erreicht werden können. Das führt insbesondere durch die anomischen Verhaltenstypen Innovation und Rebellion dazu, dass alternative, illegitime aber wirksame Mittel zur Erreichung der Ziele genutzt werden oder dass sich die SchülerInnen gegen die Institution Schule auflehnen. Beide Verhaltenstypen können sich durch Gewalt ausdrücken.

### **3.3. Formen von Gewalt in der Schule**

Es gibt verschiedene Formen gewalttätigen Handelns durch SchülerInnen in der Schule. Wie eben schon kurz dargestellt, sind im schulischen Zusammenhang besonders die physische, psychische, verbale, nonverbale und sexuelle Gewalt hervorzuheben. Neben diesen Gewaltformen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie in einem interaktionellen Zusammenhang zwischen Täter und Opfer stattfinden, gibt es noch Gewaltformen durch SchülerInnen in Form von Sachbeschädigungen.

Die *physische Gewalt* ist in diesem Sinne, das Zufügen von körperlichen Verletzungen durch Schläge, Tritte und Stöße. In jüngster Vergangenheit aber auch durch Erpressungen, Diebstahl und Raub.

*Psychische Gewalt* stellt sich u. a. durch Abwertung und Demütigung des Opfers dar. Verbale Gewalt beinhaltet beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Äußerungen durch die den Opfern Schaden zugefügt wird.

Mit *nonverbaler Gewalt* ist zum einen die soziale Isolierung des Opfers, die betroffenen

---

<sup>55</sup> vgl. ebd., S. 45f., vgl. Schubarth 2010, S. 52

SchülerInnen werden gemieden und aus der Gruppe ausgeschlossen, andererseits aber auch das entgegenbringen erniedrigender Gesten, wie z. B. Fratzenschneiden oder den Mittelfinger zeigen, gemeint. Oftmals vereint die psychische Gewalt die Formen der verbalen und nonverbalen Gewalt.

*Sexuelle Gewalt* ist in erster Linie körperliche oder verbale Gewalt durch Jungen gegenüber Mädchen. Verbalisierte sexuelle Gewalt drückt sich in Form von Beleidigungen und sexuellen Anspielungen aus. Physische sexuelle Gewalt beinhaltet die Überschreitung von Intimgrenzen durch körperliche Kontakte, wie z. B. das Berühren an intimen Körperstellen. Diese geschieht häufig schon auf relativ niedriger Ebene (z. B. Mädchen den Rock hochheben), wodurch sexuelle Gewalt manchmal gar nicht als solche erkannt wird. Die körperlichen Übergriffe können im Extremfall bis zur Vergewaltigung führen.<sup>56</sup>

### 3.3.1. Mobbing / Bullying

Eine besondere Form der Gewalt stellt das Bullying oder auch Mobbing dar. Mobbing vereint insbesondere die psychischen und physischen Formen der Gewalt. Mobbingopfer sind in diesem Sinne feindseligen, negativen Handlungen ausgesetzt, die sich über einen langen Zeitraum erstrecken. Die feindseligen Handlungen werden von den Tätern systematisch und absichtlich durchgeführt und umfassen neben Demütigungen, Diffamierungen, Hänseleien und Spott auf psychischer Ebene, Schläge und Tritte auf physischer Ebene. Die Täter haben Kenntnis über die Schwächen der Opfer und nutzen diese, um ihre Opfer gezielt fertig zu machen. Mobbingopfer werden also dauerhaft psychisch und physisch gequält und drangsaliert, was von den LehrerInnen meist unbemerkt bleibt.<sup>57</sup>

Mobbing ist im Grunde Psychoterror unter Jugendlichen und kann zu erheblichen langanhaltenden Traumatisierungen führen, deren Folgen z. B. von Konzentrations- und Lernstörungen bis hin zu Depressionen, schwere psychosomatische Erkrankungen und Schulphobien reichen können.

Mobbing geschieht nicht nur in der Schule, sondern auch im Umfeld der Schule. So werden SchülerInnen auf dem Schul- und Nachhauseweg Opfer von Mobbinghandlungen und

---

<sup>56</sup> vgl. Olweus 1996, S. 22f., vgl. Hurrelmann S. 1 (Internetquelle), vgl. Hurrelmann 2007, S. 64ff., vgl. Cierpka 2008, S. 18f.

<sup>57</sup> vgl. Olweus 1996, S. 22, vgl. Hurrelmann 2007, S. 76f., vgl. Gugel 2007, S. 2(Internet), vgl. Schubarth 2010, S. 109



sind auch in Schulbussen nicht gefeit davor, Opfer der Angriffe ihrer MitschülerInnen zu werden.<sup>58</sup>

Die Täter sind oftmals in einer Gruppe zusammengeschlossen und suchen sich gezielt ein Opfer aus, welches sie dann systematisch erniedrigen und quälen. Sie sind in der Regel männlich, stellen ihr Selbstbewusstsein demonstrativ zur Schau und positionieren sich lautstark als Meinungsführer. Sie sind sozusagen InitiatorInnen der Mobbingkampagne, wodurch Machtgehabe zum Ausdruck gebracht werden soll, welches andere, schwächere SchülerInnen einschüchtert bzw. einschüchtern soll. Um die jeweiligen Initiatoren oder Meinungsführer gesellt sich eine Gruppe von sogenannten MitläuferInnen. Das bedeutet, dass mobbende Handlungen in der Regel von mehreren Personen, aber auch von einzelnen Personen durchgeführt werden. Die MitläuferInnen sind eher passive Teilnehmer, greifen zwar immer wieder verstärkend in das Mobbinggeschehen ein, ergreifen aber von sich aus nicht die Initiative. Sie geben den InitiatorInnen eine Plattform für das Mobbing, indem sie es durch das Gruppengefüge stabilisieren, was dadurch begünstigt wird, dass sie in der Regel selber Angst haben Opfer von Mobbingaktivitäten zu werden.<sup>59</sup>

Mobbingopfer werden oftmals auf Grund von äußeren Erscheinungsformen, die von ihren Tätern als negativ bewertet werden, als eben solche ausgewählt. Sie fallen durch Sprache und Ausdruck, Behinderungen, körperliche (z. B. in Form von Fettleibigkeit), sowie mimische und gestische Eigenschaften auf. Zudem heben sie sich dadurch ab, dass die von ihnen getragene Kleidung nicht den allgemeinen Anforderungen des Modetrends entspricht und sie daraus resultierend als anders und ungleich eingestuft werden. Besondere Unsicherheiten, die die Opfer zeigen, können zusammen mit den Erscheinungsformen, die Gefahr erhöhen Opfer von Mobbinghandlungen zu werden.

Aber nicht nur SchülerInnen, dessen äußere Erscheinungsformen sowohl aus körperlicher Sicht als auch aus Sicht der Kleidung, den Tätern Anlass zu mobbenden Handlungen gibt, werden Opfer. Es sind zudem auch SchülerInnen, die dadurch auffallen, dass sie besonders leistungsstark sind, was bei SchülerInnen, die als Mobber in Erscheinung treten, Neid hervorrufen kann. Die Opfer werden dadurch in den Fokus der Täter gelenkt und der Neid drückt sich dann in Form von Mobbing aus. In erster Linie werden diese Opfer von der

---

<sup>58</sup> vgl. Hurrelmann 2007, S. 78f.

<sup>59</sup> vgl. ebd., S. 79, vgl. Olweus 1996, S. 44, vgl. Wild et al. 2006, S. 262

Gruppe ausgeschlossen, als „Streber“ bezeichnet, gehänselt und lächerlich gemacht.<sup>60</sup>

### **3.4. Charakteristiken der Gewalttäter und -opfer**

Im letzten Punkt wurde schon kurz beschrieben, wie sich Tätergruppen beim Mobbing zusammensetzen, wie sich das Mobbing vollzieht und nach welchen Kriterien Mobbingopfer von ihren Peinigern ausgewählt werden.

Im folgenden Punkt sollen die typischen persönlichen Charakteristiken von Gewalttätern und Gewaltopfern beschrieben werden. Dabei werden insbesondere im Hinblick auf die Charakteristiken der Täter, die Merkmale und der sie umgebenden Bedingungen dargestellt und der Zusammenhang von familiären Verhältnissen und der Persönlichkeit der Gewalttäter verdeutlicht.

#### **3.4.1. Gewalttäter**

Gewalttäter zeichnen sich durch ein hohes Maß an Aggressions- und Gewaltbereitschaft aus. Sie sind körperlich stärker als ihre Opfer und in der Regel männlich. Im Laufe ihrer Persönlichkeitsentwicklung haben Gewalttäter ein aggressives Selbstkonzept und Reaktionsmuster entwickelt und vor allem in der familiären Sozialisation Gewalt als Methode der Interaktion gelernt. Das heißt, ganz im Sinne des Modelllernens werden hier gewalttätige Handlungsweisen als Strategien zur Konfliktlösung, aber auch, um Interessen durchzusetzen, nachgeahmt. Im Laufe der Entwicklung der Persönlichkeit wird dieses Konzept internalisiert.

Die aggressive Persönlichkeit beeinflusst auch die Wahrnehmung und psychische Verarbeitung der Umgebung der Täter. Sie nehmen diese unter aggressiven Gesichtspunkten wahr. Die Täter interpretieren also gewisse Absichten und Handlungen ihrer Interaktionspartner falsch, indem sie davon ausgehen, dass diese Absichten und Handlungen aggressive Tendenzen haben und somit ihnen gegenüber feindseliger Natur sind.

Sie sind in ihrer Einstellung eher pessimistisch, haben ein geringes Selbstwertgefühl und

---

<sup>60</sup> vgl. Hurrelmann 2007, S. 77f., vgl. Olweus 1996, S. 39f.

versuchen dies mit gewalttätigem Handeln zu überspielen.

Gewalttäter haben darüber hinaus ein besonders starkes Bedürfnis Macht auf andere auszuüben, sie zu kontrollieren und zu beherrschen, was auch dadurch gestärkt wird, dass sie eine positive Einstellung zur Gewalt haben und es ihnen Freude bereitet, gewaltsame Mittel anzuwenden. Das impliziert, dass sie weder Einfühlungsvermögen noch Mitleid für ihre Opfer empfinden.

Sie sind aber nicht nur in der Schule aggressiv sondern auch im außerschulischen Kontext.

61

Wie im Verlauf der Arbeit schon mehrfach dargestellt und im letzten Punkt kurz angemerkt wurde, haben familiensozialisatorische Bedingungen, wie auch die negativen Formen erzieherischen Handelns und der familiären Interaktion begünstigende Auswirkungen zur Steigerung der Aggressivität und dem Aufkommen gewalttätiger Handlungsformen.

So sind Gewaltakte Ausdruck traumatischer Erlebnisse durch innerfamiliäre Gewalt (insbesondere durch gewalttätige Erziehungsmaßnahmen) aus denen Störungen der Persönlichkeit hervorgehen können. Zudem ist der Ansatz des Modelllernens bedeutsam.

Im Zusammenhang mit der in der Erziehung entgegengebrachten Gewalt sind vier Erziehungsbedingungen zur Förderung von Aggressionen und darüber hinaus gewalttätigem Handeln wichtig.<sup>62</sup>

Als erstes ist die *emotionale Grundeinstellung der Eltern* zu ihren Kindern bedeutsam. Fehlende oder unzureichende Beziehungen zu den Eltern, durch fehlende Wärme und Anteilnahme der Eltern an ihren Kindern, führen dazu, dass das Kind nicht in der Lage ist, Einfühlungsvermögen und Mitgefühl, sozusagen Wärme und Anteilnahme seinerseits für andere Mitmenschen zu entwickeln. Ihnen wird durch die fehlende Anteilnahme der Eltern keine Beachtung geschenkt, sodass sie diese mit Hilfe aggressiver Verhaltensweisen erzwingen. Hier wird die Annahme von Böhnisch untermauert, dass Abweichendes Verhalten und darüber hinaus aggressives und gewalttätiges Handeln immer auch Mittel ist, um auf sich aufmerksam zu machen, Anerkennung zu bekommen und dadurch das niedrige Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu stärken.

61 vgl. Schneider 2003, S. 168f., vgl. Olweus 1996, S. 44f. vgl. Hurrelmann 2007, S. 68

62 vgl. ebd., vgl. ebd., S. 48f., vgl. Wild et al. 2006, S. 261

Des Weiteren wird aggressives und gewalttätiges Verhalten auch dadurch gestärkt, dass *die Eltern dem Verhalten gegenüber tolerant und liberal eingestellt* sind. In diesem Sinne bedeutet das, dass die Eltern den Kinder in ihrem aggressiven Handeln zu wenig Grenzen setzen. Bei gewalttätigen Auseinandersetzungen unter Jungen oft auch mit der Begründung traditioneller gesellschaftlicher Floskeln, wie z. B. dass 'Jungs eben Jungs seien und lernen müssten, sich durchzusetzen'.

Der dritte Punkt beinhaltet die *Förderung kindlicher aggressiver Verhaltensweisen durch machtbetonte, gewaltsame Erziehungsmethoden*, wie z. B. körperliche Züchtigung, in Form von Schlagen, und Gefühlsausbrüche, durch Anschreien der Kinder. In diesem Sinne wird die These gestützt, dass „Gewalt Gewalt erzeugt“, schlagen und anschreien in der Erziehung traumatische Erlebnisse für Kinder sind, die durch gewalttätige Verhaltensweisen ihrerseits Ausdruck finden. Wie im vorherigen Punkt beschrieben, ist es wichtig dem Kind in seinem Verhalten Grenzen zu setzen, insbesondere dann, wenn aggressive Verhaltensweisen ausufern. Allerdings sollte dieses Grenzen nicht durch machtbetonte Erziehungsmethoden geschehen, sondern in Form von aufklärender, einfühlsamer Erziehung.

Zu diesen Erziehungsbedingungen sind die genetischen Faktoren bzw. Bedingungen von Bedeutung. Mit diesen Faktoren sind die genetischen Voraussetzungen gemeint, die zwar im Hinblick auf die drei vorher genannten Erziehungsbedingungen einen geringeren, aber dennoch nennenswerten Einfluss auf die Entwicklung aggressiver Reaktionsmuster haben. Das bedeutet, dass Kinder mit einer impulsiven Persönlichkeit bzw. hitzigem Temperament, insbesondere in Verbindung mit den genannten Erziehungsbedingungen, eher zu aggressiven und gewalttätigem Handeln tendieren.

#### 3.4.2. Gewaltopfer

Gewaltopfer haben ein niedriges Selbstwertgefühl und Selbstbild. Sie sind ängstlicher und unsicherer als die anderen SchülerInnen. Zudem weisen sie Charaktereigenschaften wie Feinfühligkeit und Ruhe auf und sind vorsichtig in alltäglichen Situationen. Sie haben ein

eingeschränktes Selbstvertrauen und reagieren in Interaktionen ängstlich und unterwürfig. Die Angst und Unsicherheit der Opfer wird durch die mobbenden Handlungen der Täter verstärkt und hat zur Folge, dass das Selbstwertgefühl weiter sinkt. Durch ihre Opferhaltung signalisieren sie, dass sie sich gegen Angriffe nicht wehren und sich ihren Peinigern unterwerfen. Sie sind im Klassenkollektiv oder der Gleichaltrigengruppe nicht anerkannt, wenig beliebt und haben Schwierigkeiten sich zu behaupten. Sie haben nicht gelernt Konflikte angemessen zu lösen, sondern verhalten sich in diesen unterwürfig oder versuchen Streitigkeiten aus dem Weg zu gehen, was durch ihre ablehnende Haltung zur Gewalt begründet ist. Zum Teil geben sie sich auch selber die Schuld Opfer von langanhaltenden Schikanen und Demütigungen zu sein.

Wie schon im Punkt 3.3.1. dargestellt, spielen auch die äußerlichen Merkmale und Erscheinungsformen, wie z. B. Fettleibigkeit, das Tragen einer Brille, Sprachauffälligkeiten, eine signifikante Rolle und sind für die Täter Anlass diese SchülerInnen zu belästigen und sie zu Opfern ihrer mobbenden Handlungen zu machen.<sup>63</sup>

Die hier beschriebenen Eigenschaften sind den als passiv / ergeben geltenden Opfern zuzuordnen.

Dem gegenüber stehen die provozierenden Opfer, die sowohl ängstliche aber auch aggressive Reaktionsmuster aufweisen. Sie haben Konzentrationsprobleme, welche Verhaltensweisen hervorrufen, die in ihrer Umgebung (z. B. Klassenkollektiv) Spannungen und Ärger verursachen. Diese Verhaltensweisen können die MitschülerInnen oder sogar die ganze Klasse provozieren, was dann negative Reaktionen hervorruft.<sup>64</sup>

Wie auch bei den Gewalttätern haben innerfamiliäre Bedingungen Auswirkungen darauf, dass das Kind Eigenschaften entwickelt und in die Persönlichkeit integriert, die sie empfänglich dafür machen, Opfer von Mobbingvorgängen zu werden.

Demnach können sich diese Eigenschaften dann entwickeln, wenn die Kinder durch die Eltern überbehütet und -beschützt (das heißt sie lernen nicht sich allein durchzusetzen) sowie verwöhnt werden. Sie lernen durch dieses kontrollierte Verhalten der Eltern sich unterzuordnen, gehorsam und demütig zu sein. Dadurch werden die Verhaltensmöglichkeiten für die Kinder derart beschränkt, dass sie wenig Gelegenheit zu sozialem Lernen außerhalb des Elternhauses haben und Beziehungen zu Gleichaltrige knüpfen. Das bedeutet, dass sich

---

<sup>63</sup> vgl. Schneider 2003, S. 170f., vgl. Olweus 1996, S. 42f.

<sup>64</sup> vgl. Olweus ebd.

SchülerInnen in einem lang andauernden Prozess zu typischen Opfern entwickeln können.

65

Im Zusammenhang mit der Entwicklung zum Gewalttäter bzw. Gewaltopfer ist erstaunlich, welche Parallelen sie in Bezug auf den eingeschränkten Selbstwert aufweisen, die sich nur durch die innerfamiliären Bedingungen, Verhaltensweisen und Prozesse im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung unterscheiden.

### **3.5. *Neue Dimensionen von Gewalt in der Schule***

Gewalt in der Schule ist ein Thema, was auch in den Medien immer wieder präsent ist. Das hat zur Folge, dass der Eindruck entsteht, die Zahl der Gewaltakte in Schulen hätte signifikant zugenommen. Dies wurde aber von verschiedenen Autoren, die sich mit den durchgeführten Untersuchungen in der Frage bezüglich der Häufigkeit der Gewaltakte in der Schule auseinandersetzen, in der Fachliteratur widerlegt.

Demnach ist nur ein leichter Anstieg der Gewaltakte in der Schule zu verzeichnen, welcher auch nur von einer kleinen Minderheit ausgeübt wird. Sie weisen aber darauf hin, dass die Intensität der Gewalt zugenommen hat und dass sich auch neue Formen der Gewalt, u. a. in Verbindung mit Medien entwickelt haben.<sup>66</sup>

#### **3.5.1. Happy Slapping**

Happy Slapping (aus dem englischen sinngemäß „lustiges schlagen“) ist eine derartige neu ausgeprägte Form der Gewalt. Beim „Happy Slapping“ werden SchülerInnen nicht nur Opfer verschiedener Gewaltformen (durch Prügel, Quälerei, sexuellen Übergriffen), sie werden zudem auch noch von den Tätern, meistens mit in Mobiltelefonen integrierten Kameras gefilmt. Diese realen Gewaltfilme werden dann im Internet zur Schau gestellt und unter Bekannten und Freunden verschickt. Das besonders perfide an dieser Art der Gewalt ist, dass die Opfer, neben den direkt zugefügten Verletzungen, durch die öffentliche Zurschaustellung ihrer Leiden, zusätzlich erniedrigt und gedemütigt werden. „Happy Slapping“,

---

65 vgl. Schneider ebd.

66 vgl. Hurrelmann 2007, S. 102

dessen zynische Bezeichnung impliziert, dass die Täter diese Gewaltform als etwas lustiges empfinden, wodurch der Verrohung der Umgangsformen Ausdruck verliehen wird, hat durch die Verbindung der direkt zugefügten Gewalt und der nachfolgenden Demütigung, in dem das Video für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird, überaus starke Traumatisierungen zur Folge.<sup>67</sup>

### 3.5.2. Cyber-Mobbing

Cyber-Mobbing bezeichnet psychische Formen der Gewalt (durch Beleidigungen, Demütigungen, Bedrohungen und Belästigungen) an Personen die im virtuellen Raum, also im Internet, oder mit Hilfe des Mobiltelefonen ausgeführt werden und die sich, mobbingtypisch, über einen längeren Zeitraum erstrecken. Die betroffenen SchülerInnen werden z. B. in Chatrooms, Sozialen Netzwerken (wie z. B. StudiVz, Facebook) und Blogs Opfer von mobbenden Handlungen. In Bezug auf das Mobiltelefon als Medium des Cyber-Mobblings werden die Opfer mit SMS, Nachrichten auf die Mailbox und wiederholte Anrufe belästigt und schikaniert.

Das Besondere am Cyber-Mobbing ist, dass rund um die Uhr in die Privatsphäre der Opfer eingegriffen werden kann, dass die Täter anonym agieren können und somit für die Opfer unentdeckt bleiben und dass sich die Gerüchte über die Opfer schnell verbreiten und oft nicht mehr entfernen lassen.<sup>68</sup>

## **4. Die Profession „Schulsozialarbeit“ als wichtiger Bestandteil zur Prävention und Intervention von Gewalt in der Schule**

Aus den ersten drei Punkten wird ersichtlich, dass die Ursachen für Gewalt an Schule in erster Linie in außerschulischen Kontexten liegen. SchülerInnen die in der Schule gewalttätig sind, haben in der Regel eine familiäre Sozialisation erlebt, die sie in einem langen Prozess zu Menschen mit aggressiven und gewalttätigen Tendenzen gemacht hat. Die

---

<sup>67</sup> vgl. ebd., S. 69f.

<sup>68</sup> vgl. URL: [saferinternet.at](http://saferinternet.at) 2010

Schule kann die auftretende Gewalt unter SchülerInnen auf Grund ihres strukturfunktionalen Systems in der Regel nicht bewältigen. Gewalt an Schulen, und gerade die verschärfte Intensität der Gewalt in Form neuer Dimensionen, die sich noch gravierender auf die Opfer auswirken, machen es im besonderen Maße erforderlich der Gewalt an Schulen präventiv und interventionistisch entgegenzutreten. Daher gewinnt Schulsozialarbeit, als schulintegriertes sozialarbeiterisches Handeln und legitimierte Profession gerade in der Prävention und Intervention von Gewalt an Schulen mehr und mehr an Bedeutung.

#### **4.1. Definition Schulsozialarbeit**

Für das sozialpädagogische Arbeitsfeld in der Schule ist „Schulsozialarbeit“ der weitgehend gebräuchlichste Begriff. Zwar gibt es in der Fachwelt weitere verschiedene Begrifflichkeiten zu diesem Arbeitsfeld (wie z. B. „Sozialarbeit in der Schule“, „schulbezogene Jugendsozialarbeit“, „schulpädagogisches Handeln in der Schule“), allerdings unterscheiden sich diese oftmals nicht in den inhaltlichen Schwerpunkten sowie in ihren Zielen von dem Begriff „Schulsozialarbeit“.<sup>69</sup>

Mittlerweile herrscht in der Fachwelt über den Begriff Schulsozialarbeit ein überwiegend gemeinsames Verständnis über die Definition, Methoden, Zielgruppen und Ziele.

So beschreibt Kersting Schulsozialarbeit als „eine Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Sie umfasst im Allgemeinen alle Aktivitäten sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Handelns, die von Sozialarbeitern oder Sozialpädagogen innerhalb der Institution Schule, unmittelbar auf Schule, Schüler und Lehrer bezogen sind.“<sup>70</sup>

Rademacker definiert Schulsozialarbeit als alle Formen kontinuierlicher Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, also der Wahrnehmung von Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe am Ort Schule durch eine sozialpädagogischen Fachkraft sowie die Zusammenarbeit dieser mit dem Lehrkörper.<sup>71</sup>

Sie umfasst laut Seithe den Zusammenhang der sozialpädagogischen Tätigkeiten im Kontext des öffentlichen Schulwesens und ist darüber hinaus als integraler Bestandteil der Jugendhilfe besonders dazu geeignet Prävention und Intervention miteinander zu verbinden.<sup>72</sup>

---

69 vgl. Speck 2007, S. 23f.

70 Kersting 1985, S.10

71 vgl. Rademacker 2009, S. 13

72 vgl. Seithe 1999, S. 76



So kann zusammenfassend gesagt werden, dass durch Schulsozialarbeit Arbeitsansätze, Handlungsformen und Ziele der Jugendhilfe in Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper in der Institution Schule realisiert werden.

Das Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit ist demnach sehr vielfältig (nähere Erläuterungen in den Punkten Aufgabenfelder und Methoden der Schulsozialarbeit). SchulsozialarbeiterInnen arbeiten sowohl präventiv als auch intervenierend, wodurch verschiedene Methoden der Sozialen Arbeit, angepasst an die Anforderungen und Adressaten der Schulsozialarbeit, angewandt werden.

#### 4.1.1. Rechtliche Grundlagen

Für die Schulsozialarbeit, sind sowohl die einzelnen Schulgesetze der Länder (hier das Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern), welche die Kooperation von Jugendhilfe und Schule rechtlich absichern, fördern und stabilisieren soll, und darauf aufbauend, als rechtliche Grundlage für die Leistungen der Jugendhilfe in der Schule das SGB VIII bedeutsam. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass Schulsozialarbeit in keinem Paragraphen des SGB VIII explizit Erwähnung findet, sodass die Frage im Raum steht, inwieweit das SGB VIII eine ausreichende Rechtsgrundlage für die Schulsozialarbeit ist.<sup>73</sup>

Im Sinne des Schulgesetzes des Landes Mecklenburg-Vorpommern sind dabei folgende Paragraphen für die Schulsozialarbeit relevant:

1. Der Anspruch auf sozialpädagogische Förderung und Begleitung ergibt sich aus den §§ 34 und 35. Demnach sollen *SchülerInnen mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zusammen unterrichtet werden* und haben *Anspruch auf diesen Förderbedarf*. Dies soll durch enge Kooperation mit der Jugendhilfe gewährleistet werden.
2. Des weiteren soll die *Öffnung der Schule* nach § 40 gefördert werden. Dies beinhaltet die Kooperation und Zusammenarbeit der Schule mit verschiedenen anderen In-

---

<sup>73</sup> vgl. Speck 2007, S. 48

stitution und Einrichtungen sowie der Jugendhilfe.

3. Nach § 59 sollen SchülerInnen und Erziehungsberechtigte, durch die *sozialpädagogische Beratung* der Jugendhilfe in Kooperation mit dem Lehrkörper, bei Lernschwierigkeiten, Erziehungsproblemen und beim Übergang in die berufliche Bildung unterstützt werden.
4. Abschließend ist § 59a für die Schulsozialarbeit von Bedeutung. §59a besagt, dass *kooperative Erziehungs- und Bildungsangebote der Jugendhilfe in die Schule installiert werden können*. Die Zusammenarbeit zwischen Schule, Schulträger und Träger der Jugendhilfe bedarf eines Beschlusses der Schulkonferenz.<sup>74</sup>

Im Bereich des SGB VIII bilden folgende Paragraphen die Grundlage für die Schulsozialarbeit:

1. Im § 1 Abs. 3 (*Jugendhilfe*) werden die Ziele der Kinder- und Jugendhilfe benannt. Diese Ziele beinhalten die Förderung von jungen Menschen, Abbau von Benachteiligungen, Erziehungsberatungen und den Kinder- und Jugendschutz.
2. Die § 80 Abs. 4 (*Jugendhilfeplanung*) besagt, dass mit Hilfe der Abstimmung der Jugendhilfeplanung und anderen überörtlichen Planungen den Bedürfnissen und Interessen junger Menschen und ihrer Familie entsprochen werden soll. Auf die Schulsozialarbeit transferiert, kann dies als Abstimmungsgebot zwischen Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung gedeutet werden.
3. Laut § 81 Nr. 1 (*Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen*) besteht eine Verpflichtung zur Zusammenarbeit und Kooperation der öffentlichen Jugendhilfe und den Schulen, sowie Stellen der Schulverwaltung.

An diese sozialgesetzlichen Grundlagen schließen sich gesetzliche Leistungen der Jugendhilfe nach dem SGB VIII an. Dabei handelt es sich insbesondere um:<sup>75</sup>

---

74 URL: Schulwesen MV 2010

75 vgl. Speck 2007, S. 49f.

4. § 11 (*Jugendarbeit*): Demnach haben alle jungen Menschen Anspruch auf Angebote der Jugendhilfe zur Förderung ihrer Entwicklung. Für die Schulsozialarbeit ist in diesem Zusammenhang insbesondere § 11 (3) Nr. 3 relevant, indem darauf hingewiesen wird, dass arbeits-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehört.
5. § 13 (*Jugendsozialarbeit*): Im Sinne dieses Paragraphen sollen Kindern und Jugendlichen sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung sowie die Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern soll. Der Paragraph richtet sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen, sodass ersichtlich wird, dass sich Schulsozialarbeit insbesondere, allerdings nicht ausschließlich, an diese Zielgruppe richtet.

Des Weiteren sind neben diesen beiden Paragraphen noch die §§ 14 (*Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz*) und 16 (*Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie*) rechtlich von Bedeutung und kommen in den Aufgabenfeldern der Schulsozialarbeit zum Tragen.<sup>76</sup>

#### 4.1.2. Zielgruppen, Aufgabenfelder und Ziele Schulsozialarbeit

Zielgruppen der Schulsozialarbeit sind in erster Linie alle SchülerInnen, deren Eltern und die LehrerInnen. In Bezug auf die Zielgruppen lassen sich verschiedene Ziele bzw. Aufgabenfelder für die Schulsozialarbeit ableiten.

Schulsozialarbeit verbindet dabei verschiedene Leistungen der Jugendhilfe, aus denen sich die verschiedenen Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit ergeben. Diese Leistungen gehen dabei, wie im Punkt 4.1.1. ersichtlich aus den Rechtlichen Grundlagen hervor.

Grundlegend dabei sind die Jugendarbeit und die schulbezogene Jugendsozialarbeit. Der

---

<sup>76</sup> vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 36

Unterschied dieser beiden Leistungen liegt darin, dass sich Jugendarbeit an alle Jugendlichen der Schule richtet, in der Schulsozialarbeit z. B. in Form präventiver Angebote, Beratung und freizeitpädagogischen Angeboten, und die schulbezogene Jugendsozialarbeit sich vor allem an Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen richtet.<sup>77</sup>

Ein weiteres wichtiges Aufgabenfeld ist die Zusammenarbeit mit anderen Stellen und Einrichtungen.

Dies sind die, in fachlichen Schriften zur Schulsozialarbeit, wichtigsten und in erster Linie genannten Leistungen, die im Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit verankert sind.<sup>78</sup>

Des Weiteren kommen die Jugendberufshilfe und Berufsvorbereitung sowie der erzieherischer Kinder- und Jugendschutz und Beratungen in Fragen der Erziehung in der Familien zum Tragen.<sup>79</sup>

Als Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit drücken sich nach Krüger und dem Kooperationsverband Schulsozialarbeit die Leistungen der Jugendhilfe folgendermaßen aus:<sup>80</sup>

**Kinder- und Jugendarbeit** am Ort Schule und dem Umfeld (Gemeinwesen). Dies beinhaltet die Aufgaben Jugendberatung, außerschulische Angebote verschiedener Bildungsformen, Früh- und Nachmittagsbetreuung, sowie Jugendarbeit in Spiel, Sport und Geselligkeit, Projektwochen und Arbeitsgemeinschaften. Gesetzliche Grundlage für das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfearbeit ist hierbei § 11 SGB VIII.

**Schulbezogene Jugendsozialarbeit** beinhaltet u. a. die schulbezogenen Hilfen für benachteiligte und gefährdete Kinder- und Jugendliche. Insbesondere sind hiermit Kinder- und Jugendliche gemeint, die ein problematisches Sozialverhalten (Aggressivität und Gewaltbereitschaft) und Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, die unter Lern- und Leistungsstörungen leiden, Schüler die Schulunlust empfinden, welche sich zur Schulverweigerung entwickeln kann bzw. Schüler die schon durch Schulverweigerung aufgefallen sind.

---

77 vgl. Krüger 2008, S. 156

78 vgl. Krüger ebd.; vgl. Speck 2007, S. 49ff.; vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 37

79 vgl. u. a. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit ebd.

80. vgl. Krüger 2008, S. 159, vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S.36

Des Weiteren berät Schulsozialarbeit Kinder- und Jugendliche bei individuellen Problemen mit Eltern und Schule, sowie umgekehrt Eltern, Lehrer und Schulleiter in Bezug auf benachteiligte Schüler. Gesetzliche Grundlage ist hierbei § 13 SGB VIII.

Die Elternarbeit und Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper haben somit für die Schulsozialarbeit enorm wichtige Funktionen zur Unterstützung der SchülerInnen und zur Prävention sowie Intervention von Gewaltakten in der Familie. Aber auch für die Prävention von Gewalt an Schulen ist diese Zusammenarbeit von enormer Relevanz.

**Jugendberufshilfe und Berufsvorbereitung** beinhaltet neben der Hilfe zur Berufsorientierung und -findung, berufsbezogene Beratung sowie Bewerbungs- und Vermittlungshilfen. Weiterhin vollzieht sie sich durch das Organisieren von Exkursionen, Informationsveranstaltungen und der Vor- und Nachbereitung von Praktika. Gesetzliche Grundlage ist hierbei § 13 (1) S.1 SGB VIII.

### **Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz**

Dieser vollzieht sich durch Beratung von SchülerInnen, dem Lehrkörper und Eltern und wird u. a. mit Hilfe von Informationsveranstaltungen, Sprechstunden und Mitteilungen an die zuständigen Stellen (Jugendamt, Polizei) gewährleistet. Gesetzliche Grundlage ist § 14 SGB VIII.

### **Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie**

Auch diese Leistung der Jugendhilfe gehört zum Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit und vollzieht sich in erster Linie durch präventive Angebote für Kinder, Jugendliche und Eltern um Erziehungsschwierigkeiten zu vermeiden und Erziehungskompetenz zu stärken. Gesetzliche Grundlage ist § 16 SGB VIII.

## **Zusammenarbeit mit öffentlichen Einrichtungen und Institutionen**

Schulsozialarbeiter arbeiten demnach mit verschiedenen Institutionen der Jugendhilfe zusammen. Sie haben in diesem Sinne eine Vermittlungsfunktion um Hilfebedürftigen die Einforderung von Leistungen nach dem SGB VIII und anderen Sozialgesetzen zu ermöglichen.

### 4.1.3. Methoden der Schulsozialarbeit

Wie oben schon, erwähnt werden für diese Aufgabenfelder verschiedene Methoden der Sozialen Arbeit angewandt. Dabei kristallisieren sich laut Speck 6 Kernleistungen für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit heraus<sup>81</sup>

**Einzelfallhilfe** in Form von individueller Beratung und Begleitung von Schülern, Beratungsgespräche bei sozialen, schulischen, persönlichen und beruflichen Problemen sowie Einzelförderung.

**sozialpädagogische Gruppenarbeit** in denen z. B. berufsorientierende Angebote, erlebnispädagogische Maßnahmen, soziales Kompetenztraining, außerunterrichtliche Projekte angeboten werden.

**offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote**, die z. B. durch Freizeitangebote, einen offenen Schülertreff oder Schülerclub angeboten werden können.

**Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und schulischen Gremien** z. B. in Klassenkonferenzen, Schulkonferenzen.

**Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten** durch Beratungsgespräche und Fortbildungen für LehrerInnen, Elterngespräche sowie Teilnahme an Elternabenden und Elternbesuche.

**Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen**, dazu zählt insbesondere die Kooperation mit dem Jugendamt und anderen Ämtern sowie freien Trägern der Jugendhilfe, weiterhin der Aufbau von Hilfestrukturen sowie die Integration von Personen, Unterneh-

---

81 vgl. Speck 2007, S. 62f.

men und Institutionen aus dem Gemeinwesen.

Das heißt, dass neben den allgemeinen Methoden der Sozialen Arbeit in der Schulsozialarbeit in Form von Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit die Zusammenarbeit und Kooperation mit dem Lehrkörper und den Eltern der SchülerInnen unerlässlich ist, um schulische und außerschulische Entwicklung der SchülerInnen zu fördern, Benachteiligungen zu verringern und somit das Wohl der SchülerInnen zu schützen und zu einem schülerfreundlichen Schulalltag beizutragen. Die Bezeichnung Kernaufgaben impliziert dabei, dass diese Methoden das Mindestmaß schulsozialarbeiterischen Handelns sind, welche im Fall der Bezeichnung „Schulsozialarbeit“ in jedem Fall gewährleistet sein müssen und auf die weitere Leistungen anknüpfen und aufbauen sollen und müssen.<sup>82</sup>

Neben diesen auf die SchülerInnen direkt bezogenen Methoden gibt es auch Methoden, die sich indirekt auf die SchülerInnen beziehen. Damit sind Supervisionen und die Selbstevaluation der SchulsozialarbeiterInnen gemeint. Das heißt SchulsozialarbeiterInnen setzen sich in fachlichen Kreisen (z. B. mit anderen SchulsozialarbeiterInnen aus dem Landkreis, Teamsitzungen beim Träger und beim Jugendamt) regelmäßig mit ihrer Arbeit auseinander und reflektieren diese, um ihre eigene Handlungsfähigkeit zu verbessern<sup>83</sup>, aber auch damit sie die Möglichkeit haben, über ihre Arbeit und vor allem über physisch und psychisch belastende Vorfälle in der Schule sprechen zu können.

#### ***4.2. Die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit, Eltern und LehrerInnen als Grundlage der Prävention und Intervention aggressiven und gewalttätigen Handelns von SchülerInnen an Schulen***

Die Auseinandersetzung mit der Problematik „Gewalt an Schulen“ in dieser Arbeit hat gezeigt: Gewalttätige SchülerInnen sind in der Regel das Produkt ihrer familiären Sozialisation.

Sie haben einen langen Prozess durchlaufen, der dazu geführt hat, dass sich aggressive Verhaltensweisen als Mittel zur Konfliktlösung, als Bewältigungshandeln und als Mittel

---

<sup>82</sup> vgl. ebd., S. 63

<sup>83</sup> vgl. ebd. S. 64

um die individuellen Interessen durchzusetzen, festsetzen.

LehrerInnen sind oft überfordert und können daraus folgend nicht angemessen auf die Gewalt reagieren. Zudem bleibt kaum Zeit die Eltern der auffälligen SchülerInnen in die Problematik mit einzubeziehen oder auf Ebene der Familie, wenn ungünstige und gestörte Familienverhältnisse vorherrschen, zum Wohle der SchülerIn zu intervenieren. Genau an diesem Punkt kann die Schulsozialarbeit im Kampf gegen Gewalt an Schulen ansetzen.

Als eigenständige Profession in der Institution Schule hat sie die Möglichkeit, und das ist auch ihre Aufgabe, präventiv aber auch interventionistisch gegen Gewalt an Schulen zu wirken.<sup>84</sup>

Dafür steht den SchulsozialarbeiterInnen ein großes Aufgabenspektrum, ganz im Sinne der Methoden der Schulsozialarbeit zur Verfügung.

#### 4.2.1. Schulsozialarbeiterische Methoden zur Prävention von Gewalt an Schulen

Als Grundlage der Prävention gilt es für die Schulsozialarbeit, die Zusammenarbeit von Schule, SchülerInnen und Eltern zu stärken, um Aggressionen und in Folge dessen Gewaltakte einzudämmen.

Zudem gilt es, möglichst viele Akteure der Schule im Sinne einer systemischen Gewaltprävention zu mobilisieren, damit diese sich den Leitzielen der Gewaltprävention verpflichtet fühlen und Gewalt im Keim erstickt wird. Die gemeinsame Erarbeitung dieser Leitziele, aus denen sich klare Regeln im schulischen Alltag ableiten lassen, sowie die Einhaltung und Durchsetzung dieser Regeln ist von zentraler Bedeutung für die Gewaltprävention<sup>85</sup>

Neben der Kooperation der verschiedenen Akteure als Fundament der Prävention von Gewalt an Schulen ist, darauf aufbauend, in erster Linie die Beratung von Bedeutung. Zu den Adressaten dieser Beratung gehören LehrerInnen, die SchülerInnen der Schule und die Eltern.

LehrerInnen können in den Beratungen über die Problematik und den Umgang mit der Problematik aufgeklärt werden. Zudem können sie durch die Beratungen der Schulsozialarbei-

---

<sup>84</sup> vgl. u. a. Schubarth 2010, S. 111

<sup>85</sup> vgl. ebd, S. 104



terInnen und den daraus folgenden Kenntnissen in Form von themenspezifischen Unterricht, und der damit verbundenen Aufklärung und Sensibilisierung hinsichtlich der Problematik bei den SchülerInnen, selber präventiv in der Klasse wirken.

Die SchülerInnen können von SchulsozialarbeiterInnen in Einzelgesprächen aber auch in Klassengesprächen über die Problematik aufgeklärt und sensibilisiert werden. Zudem kommt den Einzelgesprächen eine besondere Bedeutung zu, da sich SchülerInnen in diesen Einzelgesprächen den SchulsozialarbeiterInnen anvertrauen können, wenn sie selber Opfer von Gewalthandlungen an ihrer Schule geworden sind.

Hinsichtlich der Beratung der Eltern, läge die besondere Bedeutung darin, dass die Eltern dahin gehend sensibilisiert werden, dass sie z. B. Anzeichen erkennen, wenn ihre Kinder Opfer von Gewaltakten werden, wodurch gewalttätige Handlungen, die allzu oft auch von LehrerInnen unentdeckt bleiben, zu Tage treten, in Folge dessen sich dann interventionistische Maßnahmen anschließen können.

Mit Hilfe sozialer Gruppenarbeit können SchülerInnen soziale Kompetenzen im Sinne eines Sozialen Kompetenztrainings erlernen. In diesem Training werden die sozialen Regelungs- und Konfliktmechanismen und die Fertigkeiten sowie Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Problemen und schulischen Sozialanforderungen der SchülerInnen gestärkt. Dabei sollen die SchülerInnen vor allem lernen, Konflikte friedlich, mit- und untereinander zu lösen.

#### 4.2.2. Schulsozialarbeiterische Methoden zur Intervention von Gewalt an Schulen

Die Interventionsstrategien der Schulsozialarbeit vollziehen sich auf zwei Ebenen: bei den SchülerInnen direkt und in der Familie der auffälligen SchülerInnen als Verursacher dieser Verhaltensauffälligkeiten in Form von aggressiver und gewalttätiger Verhaltensweisen.

Auf Ebene der Familie bedeutet dies, dass innerfamiliäre Schwierigkeiten und Stressfaktoren sowie Erziehungsnotstände abgebaut werden sollen. Die Ursachen gewalttätiger Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen werden damit an der Wurzel bekämpft. Mit

Hilfe von Hausbesuchen, Elterntraining und der Vermittlung an Hilfen zur Erziehung bestünde die Möglichkeit die innerfamiliären Beziehungen zu stärken, die Eltern in Erziehungsfragen zu beraten und zu unterstützen und somit Stress und innerfamiliäre Spannungen aufzulösen, was den Abbau aggressiver Verhaltensweisen begünstigen würde.

Auf Ebene der SchülerInnen bedeutet Intervention in direkten Gewaltsituationen in erster Linie unmittelbares Reagieren auf das gewalttätige Handeln. Es ist besonders wichtig den Tätern strikt entgegenzutreten und im Sinne der konfrontativen Pädagogik die Stirn zu bieten. Dabei ist es besonders wichtig, dass LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen in Kooperation Geschlossenheit in der Intervention demonstrieren und Stärke im Durchsetzen der Grenzen zeigen. Die Grenzen und Regeln der Schule werden durch die entschiedene Intervention der SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen gestärkt und SchülerInnen wird dadurch bewusst gemacht, dass Gewaltakte gegen andere SchülerInnen strikt geahndet werden. Zudem wird den Opfern der Gewaltakte gezeigt, dass sie nicht allein sind und ihnen geholfen wird.

Intervention in Situationen, in denen zwar keine direkte Gewalt zugeführt wird, es aber bekannt ist, dass gewisse SchülerInnen mit Gewaltakten andere SchülerInnen traktieren, kann auch hier das Einzelgespräch mit den jeweiligen Tätern und Opfern hilfreich sein. Ein weitere Möglichkeit besteht darin die Täter und die Opfer, sofern die Opfer dies wünschen, an einen Tisch zu bringen und den Täter mit den Folgen seiner Taten zu konfrontieren, indem das Opfer berichtet, was es erleiden musste. Damit bekommt der Täter Einblick in das von ihm zugefügte Leid des Opfers und bekommt Gelegenheit sich mit seinen Taten auseinanderzusetzen und aus der Erfahrung zu lernen.

## 5. Schlusswort und Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Gewalt an Schulen“ in dieser Arbeit hat gezeigt: wiederholte Gewalthandlungen von SchülerInnen entstehen in der Regel nicht einfach ohne Grund. Sie sind das Ergebnis lang andauernder Prozesse in der Sozialisation.

Insbesondere die familiäre Sozialisation ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Sie kann den Grundstein für aggressive Tendenzen der Heranwachsenden legen, in dessen Folge sich abweichende, und darüber hinaus, gewalttätige Verhaltensweisen entwickeln können. Dies geschieht vor allem dann, wenn schwierige Familienverhältnisse und ungünstige soziale und räumliche Bedingungen vorliegen. Diese können dazu führen, dass innerfamiliärer Stress entsteht, von dem auch die Heranwachsenden nicht verschont bleiben. Dies drückt sich in Form negativer, gewalttätiger Erziehungsmaßnahmen aus, die psychische Traumata und darüber hinaus Persönlichkeitsstörungen bei den Heranwachsenden zur Folge haben können. Sie reagieren ihrerseits mit Bewältigungshandeln in Form von abweichendem und gewalttätigem Verhalten. Zudem können aggressive Verhaltensweisen der Familienmitglieder untereinander dazu führen, dass dieses Verhalten von den Heranwachsenden als Kommunikationsform und Mittel zur Konfliktlösung erlernt wird.

Aber auch die Institution Schule trägt ihren Teil zur Entwicklung gewalttätigen Verhaltens in der Schule bei. Sie ist auf Grund ihres struktur-funktionalen Systems nicht in der Lage auf die verschiedenen Probleme der SchülerInnen einzugehen, was wiederum aggressive Tendenzen verstärken kann. Dazu zählt auch, dass Gewaltakte unter SchülerInnen oft unbemerkt bleiben, die Täter somit nichts zu befürchten haben und diese Verhaltensweisen sich verfestigen.

Ein weiteres Problem ist die Leistungsbewertung der SchülerInnen und die damit von ihnen verstandene Persönlichkeitsbewertung, welche ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein enorm einschränkt. Um trotzdem Anerkennung und damit verbunden das Selbstwertgefühl zu steigern, kann es zu gewalttätigem Verhalten als Bewältigungs- und Aufmerksamkeitshandeln kommen.

Aber auch Stigmatisierungen der SchülerInnen durch die LehrerInnen in Verbindung mit der Leistungsbewertung können abweichendes Verhalten forcieren, indem sich die SchülerInnen in ihre als abweichend definierte Rolle einfügen und die Verhaltensweisen internali-

sieren.

Aus diesen Erkenntnissen resultiert, dass neben den SchülerInnen an sich auch die Familie und die Institution Schule in die Prävention und Intervention von Gewalt an Schulen mit einbezogen werden muss.

Der Schulsozialarbeit als eigenständige Profession in der Institution Schule kommt damit eine besondere Bedeutung zu. SchulsozialarbeiterInnen sind in der Lage einen objektiven Blick auf die Gegebenheiten in der Schule zu richten, wozu LehrerInnen als Bestandteil des Instrumentariums der Institution Schule, um deren gesellschaftlich auferlegte Funktion zu sichern, oftmals nicht mehr fähig sind.

Schulsozialarbeit ist auf Grund ihres Aufgabenfeldes und Methodenspektrums im Stande auf die verschiedenen institutionellen und interaktionellen, persönlichen Probleme als Ursachen gewalttätigen Handelns von SchülerInnen einzugehen und im Sinne einer Kooperation mit den Akteuren, also SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, diesen präventiv entgegenzuwirken.

So können beispielsweise gemeinschaftlich Regeln für den innerschulischen Umgang untereinander erarbeitet werden, die für alle Schulakteure bindend sind und dessen Einhaltung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Weiterhin stellt sie sicher, dass bei wiederholten Gewaltakten von SchülerInnen, diesen, mit dem Hintergrund des Wissens über die Entstehung solcher Gewaltakte, verständnisvoll gegenübergetreten wird und versucht im Sinne von Unterstützung und Kooperation mit den Eltern und LehrerInnen Bedingungen für die betroffenen SchülerInnen zu schaffen, die gewalttätiges Verhalten als Handlungsmöglichkeit verhindern. Das heißt, sie hilft auch den LehrerInnen abweichende Verhaltensweisen und gewalttätiges Handeln der SchülerInnen zu verstehen und somit Stigmatisierungen zu vermeiden

Verständnis auch für die Täter ist von fundamentaler Bedeutung. Sie können nichts dafür, dass sie so sind, wie sie sind. Gerade ihnen muss Hilfe zu Teil werden, die gewaltfördernde Bedingungen reduziert und durch die in Form sozialkompetenzfördernder Bedingungen adäquate Verhaltensweisen erlernt werden.

Dies ist insbesondere durch die Schulsozialarbeit als Ausgangspunkt pädagogischer Hilfen möglich. Sie kann das Problem erkennen und gegebenenfalls weitere Schritte zur Unterstützung der SchülerInnen einleiten, durch welche die Gewaltakte reduziert werden.

Es ist aber auch wichtig (gerade in direkten Gewaltsituationen) Regeln durchzusetzen und den Tätern in der Situation die Stirn zu bieten, um dem Gewalthandeln ein Ende zu setzen.

Das bedeutet abschließend, dass es wichtig ist Verständnis für das gewalttätige Handeln, als Bewältigungshandeln, zu zeigen, andererseits muss den betroffenen SchülerInnen aber klar gemacht werden, dass es Regeln und Umgangsformen gibt und die Verletzung dieser durch Gewaltakte strikt geahndet und gegebenenfalls Folgen haben wird.

## Quellenverzeichnis:

### Literatur:

**Balser**, Hartmut et al.: Netzwerkarbeit in der Gewaltprävention. In: Klees, Katharina / Marz, Fritz / Konter-Moning, Elke: Gewaltprävention. Praxismodelle aus Jugendhilfe und Schule. Weinheim u. a. 2003, S. 155 – 172

**Böhnisch**, Lothar: Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. München 1999

**Cierpka**, Manfred: und da hat er ihr einfach eine vors Schienbein gegeben, einfach so!. In: Cierpka Manfred (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen 2008, S. 13 – 33

**Fuchs**, Marek et al.: Gewalt an Schulen. Wiesbaden 2005

**Helsper**, Werner / **Wenzel**, Hartmut: Einleitung – Reflexionen zum Verhältnis von Pädagogik und Gewalt. In: Helsper, Werner / Wenzel, Hartmut: Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Opladen 1995, S. 9 – 31

**Hurrelmann**, Klaus / **Bründe**, Heidrun: Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim u. a. 2007

**Hurrelmann**, Klaus et al.: Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim und Basel 1996

**Kersting**, Heinz Jürgen: Schulsozialarbeit - Hilfen beim Übergang vom Schul- ins Beschäftigungssystem. Aachen 1985

**Kooperationsverbund Schulsozialarbeit**: Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, Nicole / Segel, Gerhard: Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zur Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden 2009, S. 33 – 46

**Krüger, Rolf:** Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. In: Henschel, Angelika et al.: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008

**Merton, Robert King:** Sozialstruktur und Anomie. In: König, Rene / Sack, Fritz (Hrsg.): Krimnalsoziologie. Frankfurt am Main 1968, S. 283 – 313

**Olweus, Dan:** Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern 1996

**Perez, Menrad / Huber, Günter L. / Geißler, Karlheinz A.:** Psychologie der pädagogischen Interaktion. In: Krapp Andreas / Weidemann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim u. a. 2006, S. 357 - 422

**Rademacker, Hermann:** Schulsozialarbeit. Begriff und Entwicklung. In: Pötter, Nicole / Segel, Gerhard: Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zur Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden 2009, S. 13 – 32

**Schneider, Hans-Joachim:** Gewalt in Erziehung und Schule aus kriminologischer Sicht. In: Krebs, Uwe / Forster, Johanna (Hrsg.): Vom Opfer zum Täter? Gewalt in Schule und Erziehung von den Sumerern bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn 2003, S. 159 – 186

**Schubarth, Wilfried:** Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart 2010

**Seithe, Mechthild:** Schulsozialarbeit. In: Chassé, Karl–August / Wensierski, Hans-Jürgen: Praxisfelder der Sozialen Arbeit, S. 78 – 89

**Speck, Karsten:** Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München 2007

**von Trotha, Trutz:** Soziologie der Gewalt. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln 1997

**Wenzel, Hartmut:** Schule und Gewalt. In: Helsper, Werner / Wenzel, Hartmut: Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Opladen 1995, S. 165 – 190

**Wild, Elke / Hofer, Manfred / Pekrum, Reinhard:** Psychologie des Lernens. In: Krapp, Andreas / Weidemann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim u. a. 2006, S. 203 - 268

**Zimmermann, Peter:** Grundwissen Sozialisation. Opladen 2003

Internetquellen:

Gugel, Günter: Handbuch Gewaltprävention.

URL:[http://www.friedenspaedagogik.de/themen/gewaltpraevention\\_in\\_der\\_grundschule/kapitel\\_2\\_2\\_gewalt\\_in\\_der\\_schule](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/gewaltpraevention_in_der_grundschule/kapitel_2_2_gewalt_in_der_schule) [Stand: 09.06.2010]

URL: <http://www.saferinternet.at/themen/cyber-mobbing/#c686> [Stand: 09.06.2010]

URL: <http://www.schulwesen-mv.de/schulgesetz-m-v/index.html> [Stand: 09.06.2010]



## Danksagung

Mit Abgabe dieser Arbeit ist mein Studium der Sozialen Arbeit (fast) abgeschlossen. Sie stellt zudem den Abschluss eines Lebensabschnittes dar, zu dem ich mich vor fast vier Jahren entschlossen hab. Ohne die Hilfe und Unterstützung der Menschen, die mich während dieses Lebensabschnittes begleitet haben, hätte ich weder das Studium noch diese Abschlussarbeit bewältigt. Ihnen gilt mein Dank:

Zuallererst möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Vera Sparschuh für die Begleitung und Hilfe bei der Durchführung dieser Arbeit bedanken.

Des weiteren danke ich allen Professorinnen und Professoren, die mich während des Studiums in Form von Vorlesungen, Seminaren und Übungen begleitet haben und von denen ich fachlich und persönlich eine Menge gelernt habe.

Gleichermaßen gilt mein Dank meinen Kommilitonen, die mich durch verschiedene Diskussionen immer wieder zum Nachdenken und somit zu neuen Erkenntnissen gebracht haben.

Meinem besten Freund und Mitbewohner Philipp gilt besonderer Dank. Ich weiß nicht, ob ich die Fachoberschule als Voraussetzung für das Studium, das Studium selbst und die Abschlussarbeit geschafft hätte, wenn er mich nicht immer wieder unterstützt und mit Rat und Tat zur Seite gestanden hätte.

Nicht zu vergessen, die Menschen, ohne die ich diese Arbeit nicht hätte abgeben können, weil mein Ausdruck, die Rechtschreibung und der Satzbau es nicht zugelassen hätten. Danke an Theresa und Judith und ganz besonders

an meine Freundin Josefine, die mich zudem während der Anfertigung dieser Arbeit immer wieder motiviert, unterstützt, aber auch durch ihre Anwesenheit und Zuwendung Halt und Kraft gegeben hat. Ich danke dir!

Zu guter Letzt danke ich meiner Familie. Sie hat mir immer gezeigt, dass sie stolz auf mich

und das was ich tue ist und mir dadurch immer wieder gezeigt, dass ich das richtige tue.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe.

Martin Koch, Stralsund 09.06.2010