

Sozialabweichendes Verhalten

Begriffsbestimmung Sozialabweichendes Verhalten	1
Theorien zum sozialabweichenden Verhalten	8
Lamnek2: Rekapitulation der traditionellen Theorien:	11
Beurteilung Theorien:	22
Gewalt bei Jugendlichen	23
Formen der Gewalt	23
Bedeutung und Häufigkeit von Gewalttätigkeit	24
Auslöser von Gewalt bei Jugendlichen / aggressionsfördernde Erz.-Bed.	28
Auslöser:	28
Aggressionsfördernder Erziehungsstil:	38
Medienwirkung	40
Gruppenmechanismen	41
Interventionsmöglichkeiten auf Schul-, Klassen-, persönlicher Ebene	43

Begriffsbestimmung Sozialabweichendes Verhalten

Konformes Verhalten, Abweichendes Verhalten (Problemverhalten): Nonkonformes Verhalten, Devianz/Straftat

Norm: Normsender, Normadressat, Wirkungsgrad, Sanktionsbereitschaft, Sanktionswahrscheinlichkeit. Toleranzbereich, Eingeschränkte Verhaltenstransparenz

➔ **Konformes, nonkonformes und deviantes Verhalten** (Hurrelmann et al)

Der weitaus größte Teil jugendlichen Verhaltens und jugendlicher Problemverarbeitung kann als 'konform' klassifiziert werden.

Kennzeichen devianter Formen der Problemverarbeitung: nicht nur **gesellschaftlich unkonventionell und unerwünscht**, sondern zugleich auch **förmlich geächtet & sanktioniert, weil sie gegen geschriebene oder ungeschriebene Normen verstoßen**.

Während unter **sozial abweichendem Verhalten** [DEF] i.R. sämtliche normverletzenden Handlungsweisen unabhängig von ihrer rechtlichen Strafbarkeit zusammengefaßt werden ⇔ bezeichnet **kriminelles oder delinquentes Verhalten** [DEF] diejenigen Formen, die nach gesetzlichen Festlegungen strafbar sind. Nur wenn Gesetzesverletzung vorliegt, ist nach vorherrschender Klassifikation von einer devianten Form der Problemverarbeitung zu sprechen (alle anderen: **nonkonform**). **nonkonformes Verhalten**, DEF: verstößt nicht prinzipiell gegen gesellschaftliche Werte, sondern legt sie in übersteigerter Weise aus u/o setzt sie in verfremdeter Weise um.

Zur pragmatischen **Klassifikation der verschiedenen Problemverhaltensweisen** bieten sich 2 analytische Dimensionen an:

- **Grad des 'Protestpotentials', das sich auf die soziale Umwelt richtet.** Problemverarbeitung kann sich nach **'außen'**, an die sozialen Bezugspersonen/Institutionen wenden, oder nach **'innen'** gerichtet sein (Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst).

- Sind Erscheinungsformen & Resultate der Problemverarbeitung im Endeffekt **konforme** oder **deviant** gegenüber den gesellschaftlich vorherrschenden Normen & Verhaltenserwartungen. **Übergänge Konformität-Devianz fließend**, dazwischen: **nonkonformes Verhalten**

. **Bsp:** - konfliktorientiertes nonkonformes Verhalten (soziales Protestverhalten)

- rückzugsorientiertes nonkonformes Verhalten (Orientierung an leistungsfeindlichen & hedonistischen Werten)

- deviantes konfliktorientiertes Verhalten (Kriminalität)

- deviantes rückzugsorientiertes Verhalten (Drogenkonsum).

→ **Problemverhalten** (EW-Perspektive; Entwicklungsrelevanz PV), **Normen** (Silbereisen/Kastner)

Problemverhalten, DEF: 'Problemverhalten' statt 'abweichendes Verhalten', um die entwicklungspsychologische Perspektive gegenüber devianztheoretischen Konnotationen zu betonen. In jedem Fall kann eine genaue Begriffsbestimmung nur über den Bezug zu **Normen** im präskriptiven Sinn erfolgen: Normen werden häufig mit Bezug auf Erfordernisse eines Systems begründet. Für Zusammenhang ist Unterscheidung **sozial-orientierte** und **person-zentrierte Normen** hilfreich. Der Begriff des 'abweichenden Verhaltens' ist eindeutig auf **sozial-orientierte Normen** bezogen, deren Einhaltung gefordert wird, um Probleme für das Funktionieren sozialer Systeme zu vermeiden. **Person-zentrierte Normen** lassen sich ebenfalls durch Funktionalität legitimieren, allerdings bezogen auf das Individuum. Sie sind eng mit Begriffen wie Gesundheit & Wohlbefinden verbunden und enthalten Vorstellungen über die optimale Entwicklung der Persönlichkeit. Person-zentrierte und sozial-orientierte Normen können einander **entsprechen oder widersprechen**, und ihr Verhältnis kann sich zudem in systematischer Weise über die Lebensspanne ändern. Sprechen von 'Problem' statt 'abweichendem Verhalten', um nicht einzig auf sozial-orientierte Normen abzuheben. → Bsp: Rauchen: Problemverhalten (Gesundheitsschädlich), egal ob sozial legitimiert oder nicht. Teilnahme an jugendlicher Subkultur gilt im üblichen Verständnis als abweichend, ist also Problemverhalten, kann aber zur Ausbildung eines innovativen Lebensstils im Sinne person-zentrierter Vorstellungen einer optimalen Entwicklung beitragen.

Jugend ist ein Lebensabschnitt, der sich vor anderen durch **besondere Belastungen** auszeichnet. **Problemverhalten** ist eine **Antwort auf solche Belastungen** und ist in dieser Hinsicht allen auf Entwicklung bezogenen Bemühungen gleichgestellt. Es **schafft fraglos Risiken für die Entwicklung, hilft aber auch, Entwicklungsprobleme zu überwinden** und entzieht sich damit jeder einfachen Bewertung. Wird Problemverhalten so gesehen, kann es nur im Kontext der Jugendentwicklung insgesamt verstanden werden. → **These** von der **Entwicklungsrelevanz des Problemverhaltens**. Natürlich gibt es neben Entwicklungsproblemen viele weitere Gründe & Ursachen, die am Ende zu Problemverhalten führen (Alkoholmißbrauch...). Überspitzt formuliert gilt: Problemverhalten wird nicht in erster Linie zum Problem wegen der Abweichung von sozialen Normen, sondern wegen möglicher Risiken für die weitere Entwicklung.

Eindeutiges Ergebnis: **Zwischen dem Alter (in Jahren/als Lebenslauf) und der Häufung von Problemverhalten besteht eine systematische Beziehung**. Wir sehen das mit Begriffen wie Episode/Fenster bezeichnete Muster alterskorrelierter Veränderungen als **Ergebnis zielbezogener Aktivitäten der Person**. Wichtiges Moment dürfte hierbei die **Auseinandersetzung mit Normen** sein. **Funktionelle Äquivalenz: a) Ein und dasselbe Problemverhalten kann Ausdruck & Bewältigungsversuch gegenüber unterschiedlichen Entwicklungsproblemen sein**. Gebrauch illegaler Drogen bekanntes *Bsp.* (gg Fremdbestimmung - auf Drogen zentrierte Alltagsphilosophie). **b) Unterschiedliches Problemverhalten kann Ausdruck und Bewältigungsversuch gegenüber demselben Entwicklungsproblem sein**. *Bsp.* Ausbruchversuch aus Übermaß an Fremdbestimmung (Auflehnung, Rückzug...).

→ **Delinquenz, Straftat** (Montada)

→ **Straftat:** Eine Tat/Unterlassung kann als Straftat bezeichnet werden, wenn

- sie einem im Strafrecht, Nebenstrafrecht, Ordnungswidrigkeitenrecht definierten *Straftatbestand* entspricht

- dem Täter die *Verantwortung für die Tat* zugeschrieben werden kann - also die *Freiheit* von inneren & äußeren Zwängen vorausgesetzt werden kann.

- Die **Frage Entscheidungsfreiheit - Determination** ist zentral in der Beurteilung jeder Tat. Sie muß durch eine *Vorannahme* entschieden werden: Grundsätzlich wird die Freiheit des Anders-Handeln-Könnens unterstellt, wenn nicht konkrete Umstände als Freiheitsbeschränkung zugewiesen werden können. Diese grundsätzliche Annahme der Freiheit ist nicht empirisch nachzuweisen und wird gelegentlich in Frage gestellt. s. *Psychologische Forschungen*: Der Straftäter ist für den größten Teil von beitragenden oder evtl notwendigen Antezedezbedingungen für die Tat nicht oder allein verantwortlich zu machen. Auch bei einer sehr hohen Korrelation zwischen antezedierenden Variablen & Delinquenz bleibt die Möglichkeit offen, bei der einzelnen Tat Handlungsfreiheit anzunehmen oder zu leugnen.

→ **Varianz/Wandel strafrechtlicher Normen:** Was als Straftatbestand angesehen wird, *variiert* je nach Gesellschaft und historischer Periode (Neben weitgehend gemeinsamer Grundmenge zahlreiche Unterschiede). Das Strafrecht repräsentiert in differenzierten Gesellschaften nie die moralische Überzeugung aller Bürger (s. auch *Wandel strafrechtlicher Normen*). Die Existenz von *Minoritäten* mit abweichendem Rechtsbewußtsein gewährleistet ein Potential für sozialen Wandel und läßt erwarten, daß ein Teil der Straftaten von einem Teil der Bevölkerung ohne *Unrechtsbewußtsein* begangen wird.

→ **Heterogenität der Delinquenz/Straftat:** Schon *kriminologische Klassifikationen* zeigen große Heterogenität (Wegnahme-, Sexual-, Gewalt-, politische Delikte, organisierte Kriminalität vs. Einzelfall etc). Bei *psychologischer Analyse* der Straftat wird diese Heterogenität nochmals multipliziert (Handlungsziele, normative Überzeugungen, Selbstkontrollkompetenz etc).

Es gibt **kein einheitliches Tatmuster** und **keine einheitliche Täterpersönlichkeit** (z.B. hinsichtlich Internalisierung von Normen, Defiziten in der Selbstkontrolle ihrer Affekte, Defizite bezüglich legitimer Handlungsmittel, Zukunftsperspektive...).

→ **Konformes, abweichendes, delinquentes Verhalten. Verhalten & Normen** (Lamnek 1)

→ **Kriminologie** ↔ **Soziologie:** Soziologen stellen bei der Beschäftigung mit dem Phänomen des abweichenden Verhaltens ähnliche Fragen wie die Kriminologen (Entstehung kodifizierter Normen, Ursachen zu Verhaltensabweichung von diesen Normen, Reaktion der Gesellschaft auf diese Abweichungen) - aber sie würden die Einengung des **abweichenden Verhaltens** auf **delinquentes Verhalten** (ALSO dessen ausschließlichen Bezug auf Normen des Strafrechts) zurückweisen müssen, weil auch **nonkonformes Verhalten** empirisch nachzuweisen ist, dessen Abweichung sich nicht aus der Orientierung an kodifizierten Normen ergibt.

→ **Delinquente Verhaltensweisen** sind eine *Untergruppe* aller möglichen **abweichenden Verhaltensweisen**.

Die *Soziologie* beschäftigt sich mit all jenen Verhaltensweisen, mit denen die sich Verhaltenden einen *subjektiv gemeinten Sinn* verbinden und versucht, dieses Verhalten zu *verstehen* & *zu erklären*. Daher umfaßt ihr **Gegenstandsbereich abweichende wie auch konforme Verhaltensweisen**, solange nur Bedingung der Intentionalität & Sinnhaftigkeit aufscheint [→ *Handlungstheoretischer Ansatz nach Haferkamp*, s. Lamnek 2].

→ Die *Soziologie* hat einen **weiteren Objektbereich**, denn die **Soziologie des abweichenden Verhaltens schließt mehr Phänomene ein als nur das delinquente (kriminelle) Verhalten**.

- In der konkret-wissenschaftlichen Beschäftigung hat man dem abweichendem Verhalten mehr Interesse entgegengebracht als dem konformen, und zudem wurde die Soziologie des abweichenden Verhaltens als Bindestrich-Soziologie definiert. Richtigerweise sollten jedoch **abweichendes & konformes Verhalten als Dimensionen der Verhaltensbeurteilung** angesehen und beides unter die allgemeine Soziologie subsumiert werden.

→ **Abweichung und Konformität können zwei Seiten eines Verhaltens sein.** (In Bezug auf die dreifache Verhaltensdetermination des sozialen Handelns sind sie als gleichrangige und gleichwertige Verhaltensweisen zu beurteilen - andererseits müssen zur Erklärung abweichenden Verhaltens andere Gesichtspunkte herangezogen werden.). Obgleich Abweichung & Konformität als qualitativ gleichwertige Sachverhalte angesehen werden können, bedarf es zu ihrer Erklärung unterschiedlicher Ansätze.

→ Norm und Verhalten:

- Die 3fache Verhaltensdetermination (Situation, Motivation, Verhaltenserwartung) wies schon darauf hin, daß im konkreten Verhalten eine Orientierung an den Vorstellungen anderer erfolgt; diese können als normative Orientierungen im Verhalten definiert werden, wie die Erwartungen selbst normorientiert sind.

Normkonformes und auch abweichendes Verhalten orientiert sich an Normen.

- Analytische **Trennung von Norm und Verhalten**: Legitimiert, da gleiche Normen sich in offenbar unterschiedlicher Weise in konkretem Verhalten manifestieren können, weil z.B. situationale und motivationale Faktoren divergierende Verhaltensweisen provozieren. Zudem ist leicht nachzuweisen, daß eine bewußte und intendierte Nichtorientierung an bestimmten Normen (bewußtes Abweichen) die Kenntnis der Normen und Norminhalte voraussetzt, weil erst dies die bewußte Abkehr von ihnen ermöglicht. **Abweichendes Verhalten kann demnach eine negative Normorientierung beinhalten.** → Einbeziehung von Normen in den Erklärungszusammenhang von Verhalten könnte ein gewisses Erklärungspotential darstellen.

→ Verhaltenserwartungen sind normorientiert, Verhalten selbst ist normorientiert, **Definitionen von abweichendem Verhalten erfolgen normorientiert**, Normen als potentielle Ursachen für abweichendes Verhalten - **der Norm scheint eine zentrale Position im Bereich des abweichenden Verhaltens zuzukommen.**

→ **Norm**, DEF: unterschiedliche Definitionen. Aspekt der **Bewertung**: Bewertung ist keine Konsequenz der Norm, sondern geht als deren Wertorientierung ihr voraus - Normen sind Konkretisierungen von Werten in Verhaltensregeln. Vorgeschlagen: Def. von Spittler, 1967, welche die Definitionselemente der Regelmäßigkeit und der Verhaltenserwartung verknüpft: Normen sind Verhaltensanforderungen für wiederkehrende Situationen → ein bestimmtes Verhalten wird in wiederkehrenden Situationen regelmäßig gefordert - ob das tatsächliche Verhalten die gleichen Regelmäßigkeiten aufweist, ist eine andere Frage. (erkenntnistheoretisch gesehen ist die Bedeutung dieses Normbegriffs normativ-evaluativ und nicht deskriptiv-statisch wie bei Norm als Durchschnitt).

- **Geltungs- und Wirkungsgrad von Normen**: Wenn wir von der Existenz und Verhaltensrelevanz von Normen ausgehen und Normen als Verhaltensanforderungen definieren, so impliziert dies, daß es Personen oder Institutionen geben muß, die den normativen Anspruch auf ein bestimmtes Verhaltensmuster in bestimmten Situationen stellen und durchzusetzen versuchen. Weiter muß es solche Personen oder Personengruppen geben, die sich die in den

Normen ausgedrückten Verhaltensanforderungen richten. Zudem müssen Normen sich in ihrer Aussage auf konkrete Sachverhalte beziehen - abstrakte und zu allgemeine Formulierungen verlieren ihre Verhaltensrelevanz.

Normsender (jene, die die Norm setzen), *Geltungsgrad* → **Verhaltensanforderungen**, *Sanktionsbereitschaft* → **Normadressaten** (jene, an die die Norm sich wendet), *Wirkungsgrad*.

Normsender und Normadressaten können partiell identisch sein (s. z.B. Strafrecht).

Daß die Norm bei Normsendern wie Normadressaten vollständig anerkannt und im Verhalten realisiert wird, dürfte selten sein.

→ **Geltungsgrad**: Grad der Akzeptierung einer Norm vom Normsender her. Das Ausmaß, in dem der Normsetzer selbst davon überzeugt ist, daß die von ihm aufgestellte Norm als Verhaltensanforderung sinnvoll und nützlich ist.

Wirkungsgrad: Begriff kann das Befolgen/Nichtbefolgen der Verhaltensanforderungen in Normen sogar quantitativ messen. Kann ein Kriterium zur Messung der Gültigkeit von Normen darstellen. 100%iger Wirkungsgrad von Normen ist eine Idealvorstellung.

Sanktionierung zur Durchsetzung von Normen: Wenn Normen Verhaltensanforderungen sind, muß es Mechanismen geben, die die Durchsetzung der Normorientierung im Verhalten zumindest in einem hohen Ausmaß gewährleisten. Diesen Mechanismus bezeichnet man als **soziale Kontrolle** oder auch als **Sanktion**. **Sanktionen** können im soziologischen Sinn *negativ* und *positiv* eingesetzt werden - i.R. Belohnung normkonformen, Bestrafung normabweichenden Verhaltens. **Problem** aber: Eine bestimmte Strafe für abweichendes Verhalten kann durch eine anderweitige Belohnung für eben dieses Verhalten kompensiert oder gar übertroffen werden. Normen können auch *kontradiktorisch* sein, so daß ein Konflikt in der Normbefolgung entstehen muß. **Der Sanktionsmechanismus allein kann keineswegs perfekte Normbefolgung garantieren.**

Normen als Verhaltensimperative, die funktional für das Interaktionssystem sein sollen, haben nur Sinn, wenn auf irgendeine Weise Konformität garantiert werden kann. Sanktionierung sollte nicht als individuelle Strafe für den Normabweichler verstanden werden.

→ **Prävention**: [*Sem*: Versuch, durch antizipierte Sanktion normabweichendes Verhalten zu verhindern]. Sanktionen können soziologisch gesehen nur den Sinn haben, daß für den individuellen Abweichler **zukünftiges** Verhalten normkonform ablaufen wird und für alle potentiellen Abweichler eine stärkere Normorientierung einsetzt. Die wesentliche **Funktion der Sanktionierung** ist also die Präventivwirkung (juristisch gesehen als **Spezial-/Individual-** und als **Generalprävention**). Sanktionierung dient der Normdurchsetzung. Sie legitimiert sich i.w. durch ihren Erfolg, der über einen hohen Wirkungsgrad der Norm festgestellt wird. Sie ist weniger individuell als generell und zukünftig bezogen.

→ **Die Funktionalität des Sanktionsmechanismus kann abhängen von:**

- der **Höhe der Sanktion (Strafe)**. Für abweichendes Verhalten werden 'Exempel statuiert', die abschreckende Wirkung haben sollen. Diese Funktion der Strafe als einer möglichen Sanktionsform ist allerdings nicht unumstritten (Zusammenhang Strafhöhe-Wirkung, s. Z.B. Todesstrafe).

Daß die Sanktionshöhe allein nicht entscheidend sein kann für die Erzwingung von nonkonformem Verhalten, geht schon daraus hervor, daß die **Strafandrohung nicht gleichzusetzen ist mit faktischer Bestrafung**.

- der tatsächlichen **Sanktionsbereitschaft** und

- der **Sanktionswahrscheinlichkeit**.

Beides ist **viel bedeutsamer als die angedrohte Sanktionierung**. Wollte man die Überlegungen zum **Zusammenhang** dieser Komponenten formalisieren, so müßte man eine multiplikative Verknüpfung zwischen

angedrohter Sanktionierung, Sanktionsbereitschaft und Sanktionswahrscheinlichkeit herstellen: Immer, wenn eine der 3 Variablen = 0 ist, wird also abweichendes Verhalten auftreten. **Entscheidend** ist dabei nur die **Wahrnehmung der Variablen durch den potentiell Abweichenden**.

→ **Zwischen Geltungs- und Wirkungsgrad einer Norm sowie der Sanktionswahrscheinlichkeit für normabweichendes Verhalten besteht eine wechselseitige, jedoch nicht vollständige Abhängigkeit**. Erst in ihrem Zusammenspiel kann durch deren Analyse die Angemessenheit von Normen beurteilt werden.

→ **Normmatrix**: Tabelle best. Normen nach Ausprägung der 3 Merkmale, Bsp. u.a.

- **Idealnorm**: Wirkung & Geltungsgrad & Sanktion sehr hoch, nahezu 100% (Norm, die Mord verbietet).
- **Selbstverständlichkeitsnorm**: Geltungs- und Wirkungsgrad hoch, Sanktionierung relativ gering (Duell).
- **Zwangsnorm**: Geltungsgrad & Sanktionsbereitschaft hoch, aber geringer Wirkungsgrad (Schwangerschaftsabbruch).
- **informelle Norm**: Geringer Geltungsgrad, Wirkungsgrad & Sanktionsbereitschaft hoch (jungfräulich in Ehe)
- **Exnorm**: Geltungs- & Wirkungsgrad & Sanktionsbereitschaft gering bzw. nicht mehr vorhanden.

Normen sind wandelbar.

Toleranzbereich und Verhaltenstransparenz: Die Präventivwirkung einer Sanktion hängt v.a. davon ab, daß Sanktionsbereitschaft und ~wahrscheinlichkeit besteht. Dennoch: Die **situativen und motivationalen Elemente der Verhaltensdeterminanz können so stark werden, daß sie die Norm- und Sanktionsorientierung dominieren**, es also gleichwohl zum abweichenden Verhalten kommt (s. z.B. Tatbestand des Notstandes). **Abweichungen von Normen können aber auch entstehen, weil Normen zueinander konträr sind, bestimmte Normen nicht bekannt sind, manche Normen höher bewertet werden als andere etc.**

In all diesen Fällen kann nicht rigoros sanktioniert werden, weil sonst die Wirkung der Sanktion Schaden nähme.

→ Es entsteht gewisser Verhaltensspielraum, innerhalb dessen die Verhaltensweisen mehr oder weniger normkonform, aber immer noch geduldet sind. Erst außerhalb dieses **Toleranzbereichs** greifen Sanktionen ein.

Hier ergibt sich für den Normsetzer die **Möglichkeit, auf einen geringen Wirkungsgrad zu reagieren**. Durch die Erweiterung des Toleranzbereichs kann die Sanktionsfunktion entlastet, das Ausmaß der Abweichung formal reduziert, der Wirkungsgrad erhöht werden (Verengung dagegen problematisch, Zunahme abw. Verh). Wirkungsgrad exakt zu messen, ist schwierig.

Für die Wirklichkeit sozialen Handelns ist gerade Voraussetzung, daß keine lückenlose Info über abweichendes Verhalten erfolgt: **Kein System sozialer Normen könnte einer perfekten Verhaltenstransparenz ausgesetzt werden, ohne sich zu Tode zu blamieren**.

→ Die **eingeschränkte Verhaltenstransparenz** ergänzt die Funktion des Toleranzbereichs. Die Nichtentdeckung von Normbrüchen ist v.a. zur Entlastung der Sanktionskomponente wesentlich. Damit ist sowohl der Wirkungsgrad der Norm wie auch die Wirkung der Sanktion durch die reduzierte Verhaltenstransparenz geschützt. Letztere bestimmt die Sanktionswahrscheinlichkeit mit. Wird auf die Information über das abweichende Verhalten (z.B. in Übergangsstadien des Normwandels) nicht verzichtet und ist dieses quantitativ erheblich, führt dies entweder zu einer exzessiven Vermehrung der Sanktionen (→ Qualitätsverlust der Sanktionen) oder zu einer exzessiven Vermehrung der Sanktionen (→ Ausmaß der Nichtgeltung der Norm zeigt sich); beides wirkt sich negativ auf die Konformitätsbereitschaft aus. Negative Sanktion ist nur so lange sinnvoll, als sie ein

Minderheitenphänomen bleibt. Die **Sanktion** ist auch der **Seismograph des Normwandels. Modell** der Geltungsstruktur sozialer Normen, **Popitz (1968)**.

Normen & Institutionen: Immer dann, wenn das soziale Handeln mehr durch Positions- als durch Persönlichkeitsbeziehungen bestimmt wird, dient es der Verhaltenssicherheit, wenn die Verhaltensanforderungen institutionalisiert sind.

→ **ZusF: Charakteristika von Normen:** Durch Normen artikulieren sich **Forderungen eines bestimmten Verhaltens für bestimmte Situationen. Normen werden von bestimmten Personengruppen** (auch Institutionen) **gesetzt und an spezifische Personengruppen adressiert.** Normen werden mit Hilfe von **positiven & negativen Sanktionen durchgesetzt.** Bei den Normsetzern kann empirisch feststellbarer Grad der Zustimmung zu den gesetzten Normen festgestellt werden: **Geltungsgrad.** Das Ausmaß der Befolgung einer Norm durch die Normadressaten manifestiert sich im empirisch meßbaren **Wirkungsgrad.** Normen haben so lange den oben definierten Charakter, als ihre Durchsetzung mit der Androhung einer bestimmten Sanktionshöhe, einer **Sanktionsbereitschaft** und einer **Sanktionswahrscheinlichkeit** einhergeht (jeweils >0). Als Determinanten der Sanktionshöhe, ~bereitschaft & ~wahrscheinlichkeit müssen der **Toleranzbereich** und die **Verhaltenstransparenz** einbezogen werden (können wichtige Erkenntnisse auch → Geltungs-/Wirkungsgrad liefern).

Norm & Abweichendes Verhalten: Mißt man konkretes Verhalten an einer auf dieses Verhalten bezogenen Norm, so besteht nach LABELING APPROACH die Gefahr, daß nicht hinterfragt wird, ob die der Beurteilung zugrundegelegte Norm zu Recht den Anspruch der Geltung als unbedingte Verhaltensanforderung erhebt.

→ **ZusF.:** 1. Abweichendes Verhalten kann an der Norm als Verhaltensanforderung gemessen werden. Dies bedeutet, daß abweichendes Verhalten mit der Norm selbst verknüpft und somit 'normal' ist.

Als der Norm immanente mögliche Ursachen von SAV können genannt werden:

- Tatsache & Kenntnisnahme der **interkulturellen Variabilität** von Normen
- die **intrakulturelle Variabilität** der Normen in Form des Normwandels, aber auch in Form der positionalen Zuweisung der Normadressaten (Macht- und Herrschaftsaspekt).
- Das **Festhalten an überkommenen Normen bei veränderten äußeren Bedingungen.**
- die **Möglichkeit & Wahrscheinlichkeit der Realisierung der Normen im konkreten Verhalten**
- der **Absolutheitsanspruch** und **Kontingenzcharakter** der Norm sowie
- die prinzipiell mögliche, wenn auch nicht vollständig gegebene **Freiheit der Verhaltensentscheidung.**

2. Abweichendes Verhalten kann nicht grundlätzlich als negative Einflußvariable auf die Verhaltenssicherheit klassifiziert werden.

Als mögliche positive Funktionen für das Interaktionssystem können genannt werden:

- SAV als **Stütze der Norm**
- SAV als **Stärkung des Gruppenzusammenhalts**
- SAV als **Indiz für einen einzuleitenden Normwandel.**

Festhalten: **Norm und Abweichung von der Norm gehören zusammen.** UND: alle Verhaltensweisen sind insoweit normorientiert, als die o.g. Definition von Norm, nämlich Verhaltenserwartung, diese Zuordnung determiniert.

→ **DEFINITIONEN abweichenden Verhaltens:**

Fülle von Definitionen - **Klassifikation** in Anlehnung an *Wisweders* juristische, Erwartungs- und Reaktionsdefinition: → **Normorientiert, erwartungorientiert, sanktionsorientiert.**

- **normorientiert:** hier keine Beschränkung auf *juristische Normen* (zu eng). Aber eine ausschließlich normorientierte Def (*alle Verhaltensweisen, die den Verhaltensanforderungen widersprechen* = SAV) würde vernachlässigen: → auch ohne das explizite Vorhandensein und das Bewußtwerden von Normen können abweichende Verhaltensweisen festgestellt werden, so daß auch eine ausschl. normorientierte Def **zu kurz greift**.

- **erwartungsorientiert:** erheblich größerer Objektbereich. aber: wer entscheidet, welches die konkreten Verhaltenserwartungen an bestimmte Person in bestimmter Situation sind? → Da auch abweichende Verhaltensweisen erwartet werden können, aus rein logischen Gründen jedoch Eindeutigkeit in der Def des SAV bestehen muß, kann eine erwartungsorientierte Def sozialwiss Ansprüchen nicht genügen. ebenso: quantitativ erwartungsorientierte Def. **unbrauchbar**.

- **sanktionsorientierte Def:** Sanktion nur im negativen Sinne. Diese Def z.B. LA. Paradoxon → Dunkelziffer: nach Alltagsverständnis werden best. Verhaltensweisen als abweichend perzipiert, doch nach sanktionsorientierter Def wg. fehlender Sanktion nicht. **Eine ausschl. Sanktionsorientierte Def kann auch wg. ihrer Realitätsferne nicht befriedigen**. Wenn sie sinnvoll sein soll, muß sie sich auf die Vorstellungen darüber beziehen, welche Verhaltensweisen als sanktionswürdig erscheinen.

→ Norm und Sanktion als Definitionskriterien:

- Entscheidend für die Zuschreibung einer Abweichung wird die Sanktionierungsbereitschaft bzw. die Vorstellung darüber sein, daß eine bestimmte Verhaltensweise negativ sanktioniert werden sollte, wobei sich das Sollen aus der normativen Komponente ergibt.

- Kontinuum zwischen Norm & Abweichung (Toleranz-/Ablehnungsbereich, resultierend aus Sanktionsbereitschaft)

- Normen - Macht- & Herrschaftsverhältnisse

- HINWEIS: **in einer norm- und sanktionsorientierten Def abweichenden Verhaltens dürfen keineswegs die Normen reifiziert und als gültig hingenommen werden**. Aber: Ohne Normorientierung in der Abweichungsfeststellung könnten alle Verhaltensweisen (unter identischen Bedingungen) als abweichend verstanden werden.

→ Für die deskriptive Feststellung abweichenden Verhaltens ist also eine Norm- und Sanktionsorientierung unbedingt erforderlich. Nicht minder notwendig ist unseres Erachtens auch die Untersuchung der Frage, ob Normen für sich Gültigkeit beanspruchen können, oder ob sie nicht vielmehr Macht- und Herrschaftsverhältnisse widerspiegeln, denen es an Legitimität mangelt.

SAV ergibt sich sowohl als Vergleich zwischen der konkreten Verhaltensweise und der Verhaltensanforderung einerseits, als auch aus der Sanktionsbereitschaft auf eine mögliche Diskrepanz hin.

[Glossar DEF SAV: Teilklasse des Verhaltens, das sich nur zum Teil mit kriminellem oder delinquentem Verhalten als Verstoß gegen kodifizierte Normen deckt. SAV als Verhalten zu definieren, das kodifizierte Normen verletzt, erscheint zu eng. Erwartungsorientierte Normdefinition nicht sinnvoll. Reaktionsansatz allein ebenfalls unbefriedigend.]

Theorien zum sozialabweichenden Verhalten

Labeling approach, Lerntheorie, Kontrolltheorie, Kognitive Gleichgewichtstheorie, Milieutheorie, Lerntheorie

→ **Instikttheorien (Dampfdruckkessel)** (*Mummendey*): obsolet

→ **Frustrations-Aggressions-Hypothese:** (Yale-Gruppe/Modifikationen), **Modifiziert** (*Mummendey*): Frustration schafft einen Anreiz zu Aggression, die als dominante Reaktionstendenz auf Frustration gilt. Frustration schafft also

Anreize für Aggression, ob sie sich aber in tatsächlichem Verhalten äußert, hängt von zusätzlichen Bedingungen ab. Aggression richtet sich nicht immer gegen Urheber der Frustration - Ziel- und Reaktionssubstitution sind Formen der *Verschiebung* von Aggression. Neuere Ansätze suchen nach Bedingungen, die Aggression auslösen (s. z.B. aggressive Hinweisreize).

→ **Schirp:**

- Das Erklärungsmodell für Entstehen & Virulenz von Gewalt gibt es nicht. Erklärungsansätze u.a.:

Physiologisches Erklärungsmodell (physiolog. Fehlfunktion im Nerven- & Hormonsystem)

Trieb-Instinkt-Erklärungsmodell (Freud/Lorenz)

Frustrations-Aggressions-Erklärungsmodell

Charakter-Defizit-Erklärungsmodell (Ergebnis nicht vorhandener/nicht ausdifferenzierter Wertorientierung)

Bedrohungs-Aggressions-Erklärungsmodell (Reaktion auf Verhaltensweisen anderer in Situationen, die subjektiv als Bedrohung wahrgenommen werden. Gewalt definiert sich als Abwehr tatsächlich oder vermeintlich drohender Angriffe)

Aggressions-Attributions-Erklärungsmodell (Zusammenwirken best. psychischer Prozesse und best. sozialer Situationen. Psych: dem Gegenüber werden von vornherein aggressive Absichten unterstellt & zugeschrieben. Situationen: besonders uneindeutige Situationen sind gewaltauslösend. → Menschen, die als aggressiv gelten, sind in einen Zirkel von feindseligen Zuschreibungen (Attributionen), gewalttätigem Verhalten und sozialer Etikettierung verfangen, der v.a. wirksam wird, wenn soziale Situationen ungeklärt und mehrdeutig sind)

Segregations-Aggressions-Erklärungsmodell (Ergebnis sozialer Ausgrenzung und damit verbundener reduzierter Kommunikation und sozialer Interaktion → eskalierender, selbststabilisierender Zirkel von Gewalt & Gegengewalt)

Soziale Desintegration (Zusammenwirken von Sozialisationsfaktoren, die allesamt eine soziale Entwurzelung und so Orientierungslosigkeit für den einzelnen zur Folge haben)

Modell-Lernen (Bandura...; Ergebnis eines erlernten Verhaltensmodells, das sich als erfolgreich bewährt hat oder zu dem (noch) keine als tragfähig sich erwiesene Alternative aufgebaut werden konnte)

Urteilskompetenz-Defizit (Verhalten, das stärker durch spontane, emotionale, affektive Faktoren gesteuert wird als durch eine moral-kognitive Reflexion, die das eigene Handeln begründet und sich im Sinne einer entwickelten Urteilskompetenz an überindividuellen Werten u/o Prinzipien orientiert)

- keines ist *allein stimmig* - notwendig für Gewaltprävention in Alltag & Schule: **3 Ansätze zueinander in Beziehung setzen** (soziale Desintegration/Modell-Lernen/Urteilskompetenzen-Defizit).

→ → → **HURRELMANN: streß- und anomietheoretischer Bezug!!!**: (Engel/Hurrel: Psychosoz. Belast)

Gemeinsamer theoretischer Kern (streß/anomie) liegt in einem '**Konsistenz-**' und '**Spannungsparadigma**'. **Danach entstehen bestimmte Formen psychologischer Spannungen ('strains') durch Verletzung von Konsistenznormen bzw. ~Vorstellungen.** (Statusinkonsistenz...). Neben solchen '**sozialen**' **Konsistenztheorien** sind noch die aus dem Bereich der Sozialpsychologie kommenden '**kognitiven**' **Konsistenztheorien** zu erwähnen, welche die Annahme enthalten, daß bestimmte subjektiv wahrgenommene Inkonsistenzen psychologische Spannung hervorrufen (Heider: structural Balance, Festinger: kognitive Dissonanz).

Auch das zur Erklärung devianten Verhaltens herangezogene **anomietheoretische Argument** impliziert eine 'strain explanation' in Gestalt der Schlüsselannahme, daß Gesetzes- bzw. Normbrüche (unter Jugendlichen) als Antwort auf Frustration und die Erfahrung bzw. Antizipation von Mißerfolg anzusehen sind. Diskrepanz zwischen kulturell induzierten Aspirationen und realistischere gegebenen Aussichten.

Auch aus **handlungstheoretischer Perspektiver** spielen stresserzeugende Diskrepanzen zwischen Handlungsanforderungen und der Kompetenz, diesen zu begegnen, eine zentrale Rolle.

POSTULAT: sozial bzw. strukturell induzierbare Spannungen, die sich in der einen oder anderen Form, etwa als gegen die eigene Person gerichtete emotionale oder psycho-physiologische Streß-Symptome oder als außengeleitete Formen jugendlicher Delinquenz und Gewaltbereitschaft entladen können.

Aus **anomietheoretischer Sicht** besitzt die Chancenstruktur, der sich Heranwachsende gegenübersehen, entscheidende Funktionen in der Genese abweichenden Verhaltens. Wahrnehmung der sich bietenden Chance kann spezifische Reaktionen auf strukturell streßerzeugende Situationen beeinflussen.

Ob **intra- oder extrapunktive Reaktionen** (Streß-Symptome-Aggression...), abhängig u.a. von **Kausalattributionen** für strukturell belastende Situation.

Pearlin: **Modell zur Erklärung von emotionalem Streß und physischer Krankheit** - 2 Arten von Stressoren. → (Hurrell/Mansel: *Alltagsstreß bei Jugendl*): **Soziologische Streßtheorien:** Insb. Pearlin (87). Ausgehen von sozialen & ökonomischen Rahmenbedingungen, die über Belastungsfaktoren (Stressoren) und Überforderungen ('strain') zu Manifestationen von Streßsymptomen werden können. Auch einbezogen: soziale und personale Mediatoren. Als **Belastungen (Stressoren, DEF)** werden in diesem Modell die Bedingungen verstanden, die zur Wahrnehmung einer Verunsicherung, Bedrohung oder Überforderung beim Individuum führen und aus diesem Grund Auslöser für Streßsymptome sein können. Unterscheidung folgender **Kategorien psychosozialer Risiken: Kritische Lebensereignisse, Chronische Anspannungen** (d.h.: nicht das plötzliche Auftreten eines unerwarteten Ereignisses, sondern die langandauernde und immer wiederkehrende Strapazierung des Selbstwertgefühls bedeutet den Hintergrund für 'Streß'), **schwierige Übergänge (Transitionen im Lebenszyklus)**. Dieses Modell läßt sich unkompliziert auf die Lebensphase Jugend übertragen. Die sozialen Rahmenbedingungen, die den Ausgangsprozeß jedes Streßprozesses bilden, können oft nicht durch individuelle Bewältigungsstrategien angegangen werden, sondern nur durch kollektive Handlungen oder gesamtpolitische Aktivitäten (z.B. Übergangsprozeß Schule-Beruf, Arbeitslosigkeit). In einer solchen Konstellation ist eine **strukturelle Hilflosigkeit** geradezu vorprogrammiert. Das Gefühl der persönlichen Effizienz, Steuerbarkeit, Selbstkontrolle und das Selbstwertgefühl werden nachhaltig verletzt, wenn langandauernde, chronische Rollenbelastungen & Überforderungen durch Lebens- und Arbeitsbelastungen auftreten. **Manifestationen von Streß** meist auf verschiedenen Ebenen der Gesamtpersönlichkeit beobachtbar (Organismus, Psyche, emotionaler, kognitiver, sozialer Verhaltensbereich). **Entscheidend für das Erleben von Streß ist nicht die objektive Situation, sondern die subjektive Situationswahrnehmung des Betroffenen. Chronischer Streß führt zu anhaltenden Erschütterungen des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls.**

These: wir bestehen die Belastungen & Spannungen, denen Jugendliche heute ausgesetzt sind, als Ausdruck der psychosozialen Kosten der modernen Lebensweise und als Folge von antizipierten oder tatsächlichen Schwierigkeiten bei Statusübergängen.

Daß in der Art & Weise, wie jemand auf äußere Bedingungen seiner Lebenslage reagiert, auch spezifische **Merkmale der Person** eine wichtige Rolle spielen, ist unstrittig. Auch, daß das soziale Geschehen vielfach von aktiv handelnden Subjekten gestaltet & geformt ist. Aber z.B.: soziale Chancen zur aktiven Einflußnahme primär von Position in Sozialstruktur abhängig.

Der **Prozeß der Entstehung von Abweichungen, Auffälligkeit & Beeinträchtigung**, hier verstanden als Symptombildung in Reaktion auf Streß, wird in diesem Modell als ein differenzierter Ablauf mit vielen Weichenstellungen konzipiert. Soziale Faktoren & Rahmenbedingungen werden mit personalen Faktoren & Persönlichkeitsmerkmalen verbunden, spezifische punktuelle Ereigniskonfigurationen werden mit überdauernden Belastungskonstellationen in Beziehung gebracht. Selbstkonzept & Selbstwertgefühl werden als wichtige Vermittlungsvariablen aufgefaßt, die Manifestation von Streß werden auf verschiedenen Ebenen des Organismus und der Psyche angesiedelt - RAHMENMODELL.

→ **Theorie der Kognitiven Dissonanz:**

-*Sem-Pap*: Begriff & Theorie entwickelt von Leon Festinger (57/78), um den konflikthaften Zustand zu erklären, den jemand erlebt, nachdem er eine Entscheidung getroffen, eine Handlung begangen hat oder einer Information ausgesetzt worden ist, die zu vorherigen Meinungen, Gefühlen, Werten im Widerspruch steht. → 1. Diskrepanzen zwischen 2 Kognitionen über mein Verhalten/Einstellung besteht. - 2. Erfahrung des Unbehagens. - 3. Motivation, das Unbehagen zu reduzieren. - 4. Schalte Dissozanzreduzierende Aktivitäten ein. - 5. Konsonanz der eigenen Kognitionen.

Eine der umstrittensten Theorien der Sozpsych. Problem: Kulturepoche, Zeitgeist & gesellschaftl. Wertesystem entscheiden darüber, welche Kognitionen als dissonant empfunden werden.

3 Mittel der Dissonanzreduktion: Addition neuer konsonanter Kognitionen. Subtraktion dissonanter Kognitionen (verdrängen, ignorieren). Subtraktion von dissonanten Kognitionen bei gleichzeitiger Addition konsonanter.

Durch die kognitive Dissonanz kann man Einstellungen & Einstellungsänderungen erklären.

- *Psychologie: Bedürfnis nach Konsistenz*: Eine Reihe von Psychologen entwickelten Theorien, in deren Mittelpunkt das Bedürfnis nach Konsistenz steht. Sie gehen alle von der Annahme aus, daß der Mensch nach Konsistenz strebt und motiviert ist, durch inkonsistente Wahrnehmungsprozesse erzeugte Disharmonie zu reduzieren.

Kognitive Dissonanz: Der formal am besten entwickelte Ansatz ist die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (57). Die Grundannahme dieser Theorie ist, daß der Mensch Inkonsistenz nicht ertragen kann und versuchen wird, diese - wann auch immer - zu eliminieren oder zu reduzieren. Nach dieser Theorie entsteht ein Zustand der Dissonanz, sobald eine Person gleichzeitig zwei kognitive Vorstellungen hat (Wissens-, Glaubens-, Meinungselemente), die psychologisch inkonsistent sind. Da dies ein unangenehmer Zustand ist, wird das Individuum motiviert sein, diese Dissonanz zu verringern und stärkere Konsonanz (Konsistenz) zu erreichen. Das kann dadurch geschehen, daß eines der kognitiven Elemente verändert wird oder neue hinzukommen. Die Stärke der Dissonanz hängt von der Bedeutung der kognitiven Elemente für das Individuum ab. Das Ausmaß der Dissonanz ist auch von dem Verhältnis zwischen dissonanten und konsonanten Elementen abhängig. Ausmaß der Dissonanz ist von Bedeutung für das Verständnis des Folgeverhaltens - je stärker, desto größer mein Abbaubestrebten.

→ **Kontrolltheorie - Dettenborn/Lautsch:**

Schulaggression & konkrete Opfererfahrung müßten als Gefährdungen der eigenen Handlungsspielräume, als Freiheitseinengung, als Kontrollverlust erlebt werden. Im Sinn der Kontrolltheorien (z.B. Kuhl 83) müßte nun 'Kontrollmotivation' einsetzen mit dem Ziel, Kontrolle aufrechtzuerhalten oder wiederzuerlangen. → Intensivierung des Schutzdenkens & Mitführen von Verteidigungsgegenständen als Folge erhöhter Kontrollmotivation bzw. Reaktanzphänomen. Das Ausmaß der Reaktanz steigt u.a. in Abhängigkeit davon, wie stark Einengung von Handlungsfreiheit ist und wie sie wahrgenommen wird. Dabei kann man davon ausgehen, daß nicht allein und vielleicht auch nicht so sehr die real & effektiv ausgeübte Kontrolle zur geringeren Einschätzung von Bedrohlichkeiten führt, sondern auch der Glaube an Kontrolle, die Illusion der Kontrolle. Insofern dient 'Aufrüstung' bei einem Teil der SuS eher der Selbstberuhigung durch 'scheinbaren' Kontrollgewinn. Mitführen von Verteidigungsgegenständen kann Kontrollillusion - aber auch schon bloße Gewaltbereitschaft sein.

Lamnek2: Rekapitulation der traditionellen Theorien:

→ Die **klassische Schule der Kriminologie** (Mitte 18. Jh)

Menschen gelten als vernünftige, freie Wesen, die eigenverantwortlich entschieden und handeln.

- ◆ Es sind nicht individuelle, sondern **gesellschaftliche Bedingungen**, die zu abweichendem Verhalten führen.

- ◆ Jedes Gesellschaftsmitglied kann von solchen Bedingungen betroffen sein, also kann jeder sich abweichend verhalten. Daher können nicht individuelle Täter gegenstand der Analyse sein, sondern die **Tat** ist Zentrum der Überlegungen.
- ◆ Die **Relation von Gesellschaft und Täter** ist für die Beurteilung der Abweichung von Bedeutung.
- ◆ **Sanktionen** als gesellschaftliche Reaktion auf Abweichungen haben die Sozialschädlichkeit der Tat zu berücksichtigen und (spezial-) **präventiv** zu wirken. → Deswegen ist die klassische Schule **eher reaktiv** als ätiologisch orientiert.
- ◆ Die klassische Schule ist insoweit als **Vorläufer des Labeling Approach** zu erkennen, als sie **individuelle Ursachenzuschreibungen ebenso ablehnt wie eine stigmatisierende Behandlung des Täters**. Zugleich erkennt sie, daß die **Abweichung eine definatorische Zuschreibung** ist.

→ Ende des 19. Jh entsteht die **biologische Schule des abweichenden Verhaltens**, bei der nicht mehr das soziale Umfeld, sondern an Äußerlichkeiten festzumachende genetische Determinanten das abweichende Verhalten bedingen.

→ **Die Anomietheorie** [gehört zur neu entstehenden soziolog. Betrachtungsweise Anfang 20. Jh]

Durkheim, Merton als 'Klassiker' der Anomietheorie. **Anomie**: Von Emile Durkheim (1893) eingeführter Begriff, DEF: Regel- oder Normlosigkeit. Anomie ist ein sozialer Zustand, in dem das Kollektivbewußtsein geschächt ist und die Handlungsziele unklar werden, weil die in der Gesellschaft verankerten moralischen Überzeugungen versagen oder fehlen. // Merton: **Ursachen**: Anomie entsteht als Konsequenz aus der Diskrepanz zwischen den allgemein verbindlichen kulturellen Zielen und der sozialstrukturell determinierten Verteilung der legitimen Mittel, die zur Zielerreichung zur Verfügung stehen. Prototyp des Kriminellen: hat gesellch. vorgegebene kulturelle Ziele verinnerlicht (z.B. hoher sozialer Statur), setzt aber zur Erreichung wg Fehlens legitimer Mittel illegitime ein.

- ◆ Soziologische Theorie, die durch Bezug auf **soziostrukturelle Bedingungen** eine weitestgehende gesellsch. Orientierung aufweist. Anomietheorie ist **ätiologisch**, weil sie **in den sozialstrukturellen Bedingungen die Ursachen für das Auftreten von Sozialabweichendem Verhalten (SAV) sieht**.
- ◆ **SAV** entsteht durch Anpassung der Gesellschaftsmitglieder an die widersprüchlichen kulturellen und sozialen Verhältnisse der Gesellschaft. Es wird also begriffen als **individuelle Reaktion auf strukturelle gesellschaftliche Bedingungen**. Gesellschaftliche Voraussetzungen der Norm sind nicht Gegenstand der Theorie. Ebenso wird soziale Kontrolle als gesellschaftliche Reaktion auf SAV nicht thematisiert.

- behauptete, SAV erklären zu können. umfassend definierter Objektbereich.

- Ursache für SAV: Auseinanderfallen von Zielvorstellungen & Realisierungsmöglichkeiten. → Devianz ist kein individuelles, vom einzelnen selbst & allein zu verantwortendes Phänomen, sondern Reaktion auf gesellsch. Verhältnisse.

- Wenn die Ziele der Gesellschaft geteilt werden, aber nur illegitime Mittel zur Erreichung bereitstehen (und diese dann herangezogen werden), nennt Merton diese Form der Anpassung des Individuums an die Gesellschaft **Innovation**

- keine Normhinterfragung.

- Problem: Erklärung trifft nicht in jedem Fall zu - es gibt mehr Personen, die den konfligierenden Anforderungen von kultureller & sozialer Struktur unterliegen, als es Kriminelle gibt. // evtl. sollte Persönlichkeit als intervenierende Variable berücksichtigt werden.

- Mangel: geringer Wert für Prävention & Prognose // geringe empirische Bewährung

→ **Die Subkulturtheorie:**

Geht zurück auf Studien jugendlicher Gangs (s. Chicagoer Schule der Soziologie).

- ◆ Die **Gesellschaft** ist nicht homogen, sondern ein komplexes Ganzes, das **aus kleineren (Sub-)Einheiten konstituiert** wird.
- ◆ Aufgrund der gesellschaftlichen Differenzierung sind Subsysteme vorstellbar, innerhalb **derer partiell unterschiedliche Normensysteme** Geltung haben. (z.B. Jugendliche und Erwachsene). Die **normativ orientierten Verhaltenserwartungen können** deshalb zwischen verschiedenen Subsystemen einerseits und zwischen Subsystem und Gesamtsystem **divergieren**. Das Befolgen von Normen der Subkultur ist in dieser konform, gemessen an gesamtgesellschaftlichen Normen aber abweichend und umgekehrt.
- ◆ **Intragewesellschaftliche Normenkonflikte sind also die Ursache von abweichendem Verhalten und Delinquenz**. Auch wenn die Subkultur insoweit ätiologisch ist, richtet sie gleichzeitig schon einen Blick auf die relativierende Zuschreibung des Etiketts der Abweichung.
 - Einschränkung der Reichweite: könnte zwar allgemeiner gefaßt werden, bezieht sich aber bei Theoretikern fast ausschließlich auf Bandendelinquenz männlicher Jugendlicher der Unterschicht.
 - Kritik: Keine stichhaltige & detaillierte Begründung für die Genese von Subkulturen. Subkulturen mögen Katalysator sein, schaffen aber SAV nicht - und ob alle Delinquenten einer Subkultur angehören, ist zu bezweifeln.
 - wesentlicher Verdienst: gesellschaftliche Differenzierung herausgearbeitet (gleiche Verhaltensweisen können als konform/abweichend zugleich gelten, worin sich auch gesellschaftl. Machtverhältnisse niederschlagen).
 - Positiv: nimmt das interaktive & sozialisierende Element auf und geht damit über Anomietheorie hinaus.
 - Mangel: geringer Wert für Prävention & Prognose // geringe empirische Bewährung

➔ Das **Konzept der Selbstkontrolle** nach Gottfredson & Hirschi

- Ausgangsfrage: Was ist Kriminalität? Wesen der Kriminalität als eigenständigem Phänomen?
- Kritik an konventioneller 'positivistischer' Theoriebildung.
- Selbstkontrollkonzept als 'allgemeine Theorie der Kriminalität'.
- **Menschenbild** der klassisch-kriminologischen Ansätze nimmt einen zentralen Stellenwert ein: Mensch handelt *rational* und in Verfolgung seiner individuellen Interessen. Jeder Handlung geht eine *Kosten-Nutzen-Kalkulation* voraus. Der Mensch strebt nach *Befriedigung seiner Bedürfnisse* und will Negativerlebnisse vermeiden. *Sanktionen* stellen dem (*Kurzzeit*-)Nutzen abweichenden Verhaltens hohe (*Langzeit*-)Kosten gegenüber.
- **Verbrechensbegriff**: eine Handlung, die aus *Eigeninteresse* geschieht, der *Bedürfnisbefriedigung* dient und sich von anderen Handlungen nur dadurch unterscheidet, daß sie von *staatlichen Organen mit Sanktionen bedroht* ist..
- **Merkmale krimineller Handlungen**: Versprechen *sofortige und leichte Belohnung*. Beeinhalten Eigenschaften milieutypischer traditioneller Männlichkeitsvorstellungen (Aggressivität, Körperbetontheit, Risikobereitschaft...). Haben nur *geringen Langzeitnutzen*. nur geringe kognitive Anstrengungen und geringer manueller Aufwand nötig. Setzen Täter-Opfer-Interaktion voraus. Erleichtern es, bei momentaner Verwirrung bzw. mangelnder Fähigkeit zu konformer Konfliktlösung als belastend empfundene Situationen zunächst zufriedenstellend zu verarbeiten. *Subjektiv* besteht meist ein *geringes Bestrafungsrisiko*.
- **Elemente der Selbstkontrolle**: SK entsteht durch ein Zusammenspiel von *Veranlagung & Erziehung*. Je weniger SK angeboren ist, desto mehr Erziehung erforderlich. SK ist stabiler *Bestandteil der Persönlichkeit*. Da jeder Mensch gleichermaßen auf Kurzzeitbefriedigung aus ist, ist Selbstkontrolle primär *die Fähigkeit, Langzeitfolgen in die rationale Entscheidung für eine Handlung einzubeziehen*. **Kriminalität ist eine Manifestation mangelnder Selbstkontrolle in Form der Überbetonung der Kurzzeitbefriedigung. Mangelnde SK ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für Kriminalität.**

- **Selbstkontrolle als Handlungssteuerung:** Theoretischer Anspruch G&H: Konformität und Devianz - als 2 Seiten einer Medaille - durch ein und denselben Ansatz erfassen und erklären zu können. Daraus folgt: Alle Formen von Abweichungen (also auch von Kriminalität) unterliegen der gleichen Handlungslogik und so auch der gleichen Erklärungsstruktur. Kosten-Nutzen-Kalkulationen (mit positiven und negativen Sanktionen als subjektiv perzipierten Antizipationen von Wahrscheinlichkeiten als ausschlaggebendem Faktor) leiten letztlich das Handeln. Soziale und individuelle Verhaltenskontrolle (durch Sanktion) sind entscheidend für die Wahl einer Handlung, wobei der individuellen SK entscheidendere Bedeutung zukommt.

- **Kriminalitätserklärung:** tritt offenbar dann auf, wenn niedrige SK vorliegt. Auch: situative Bedingungen + indiv. Eigenarten wirken mit. Die relevanten **Sozialisationsinstanzen** *Familie, peers, Schule, Beruf* werden nicht als direkte Ursache für Kriminalität angesehen. Sie bieten vielmehr die Möglichkeit, ein höheres Maß an Selbstkontrolle entstehen zu lassen (v.a. in *Schule* werden die Vorteile aufgeschobener Belohnungen gelernt & internalisiert). Das Ausmaß schon vorhandener SK prädeterminiert die Beziehungen des einzelnen zu den Sozialisationsinstitutionen. bis zu einem gewissen Alter können diese Institutionen einen positiven Effekt auf die Selbstkontrolle ausüben.

- **Kritik am Konzept (u.a.):** POSITIV: konservative Position, Sanktionserhöhung durch den Staat reiche zur Kriminalitätsreduzierung, wird aufgegeben. NEGATIV: Theorie ist eindeutig ätiologisch-individualistisch orientiert. Durch die theoretische Relation Sozialisation → Selbstkontrollverbesserung besteht die *Gefahr einer Schuldzuweisung an die klassischen Sozialisationsinstanzen Familie & Schule*. Rückführung geschlechtsspezifischer Unterschiede in SK auf genetische Bedingungen!! Vom LA kritisierte Etikettierung ist hier ein (notwendiges?) Element des Erziehungs- und Sanktionsverhaltens, um SK zu stärken. Andere soziale Maßnahmen als Erziehung erhalten inferioren Status (auch Resozialisierungsmaßnahmen). - Kritik an Lernkonzept von G & H (Konzept der Selbstkontrolle): Delinquente sind oft multideliktisch. V.a. aber: individuelle personale Unterschiede würden keine Berücksichtigung in der Erklärung des Verhaltens finden.

→ **Die Theorien des differentiellen Lernens:**

- Bekanntester und ausgearbeitetster Ansatz: Theorie der differentiellen Assoziation (Chicagoer Schule, erstmals formuliert: Edwin H. Sutherland).

- Alle Theorien des differentiellen Lernens bauen auf allgemeineren Lerntheorien auf (s. EW) und gehen von der **Grundthese** aus, daß das abweichende wie das konforme Verhalten erlernt wird. Da **Lernen** hier nicht nur verhaltenstheoretisch gefaßt wird, sondern **insb. als Prozeß im Rahmen der Sozialisation** verstanden wird, sind die Theorien ausgesprochen (mikro-)soziologisch. *Lernen* meint nämlich alle Prozesse, die als Interaktion mit anderen Gesellschaftsmitgliedern, z.B. in Form von Kommunikation, ablaufen und in einem gegenseitigen Abstimmungsprozeß zur Übernahme oder Ablehnung bestimmter Verhaltensweisen führen. Das '*differentielle*' bedeutet dabei die Unterscheidung zwischen als konform & abweichend definierten Verhaltensweisen, Normen, Werten. Da **SAV ubiquitär ist**, hat jeder Gesellschaftsmitglied mehr o weniger die Möglichkeit, sich an konformen wie auch an abweichenden Verhaltensnormen zu orientieren, sich mit konformen/abweichenden Personen zu **identifizieren**, abweichende/konforme Gelegenheiten wahrzunehmen, abweichende/konforme Verhaltensweisen durch Reaktionen **verstärkt** zu bekommen oder Techniken der **Neutralisierung** zu entwickeln.

Theorien betonen den prozeßhaften Charakter des Entstehens der Devianz und zeigen die **gesellschaftliche 'Beteiligung'** daran auf (in jeder Gesellschaft SAV, tritt gruppenspezifisch auf & wird entspr. weitergegeben, untersch. Quantitäten...).

- **Insgesamt gesehen sind es interaktive Kontakte mit Verhaltensweisen & Einstellungen, die abweichend sind, die nach Lernprozessen abweichende Verhaltensweisen hervorbringen.**

- Aus dieser grundsätzlichen Möglichkeit der Verhaltensorientierung als gelernte Übernahme von Verhaltensweisen auf der Basis von differentiellen Kontakten entwickelt Sutherland (→ differentielle Assoziation) seine **These**, wonach eine Person dann delinquent wird, wenn die die Gesetzesverletzungen begünstigenden Einstellungen gegenüber jenen überwiegen, die Gesetzesverletzung negativ bewerten. Nicht nur die abweichenden Verhaltensweisen an sich müssen gelernt werden, sondern auch die analogen Einstellungen. Das Lernen entspr. Verhaltensmuster und ~einstellungen setzt also deren gesellschaftliche Existenz bereits voraus (dies verweist auf eine unmittelbare Nähe zur **Subkulturtheorie**).

- Die Theorien des differentiellen Lernens gibt es in **unterschiedlichen Ausprägungen**: differentielle Assoziation, differentielle Gelegenheiten, differentielle Identifikation... Unabhängig davon enthalten **alle** das **Element des Lernens**, dessen Spektrum von sozialisationstheoretischen bis zu ausgesprochen verhaltenstheoretischen Orientierungen reicht. Alle Theorien geben **differentielle Bedingungen** an, die erfüllt sein müssen, damit SAV erlernt wird. Auch alle: Lernen durch **Interaktion**. Das differentielle Element des Lernens verweist auf sozialstrukturelle Bedingungen, die ebenso wie interaktiver Aspekt deutlich machen, daß die Theorien soziologischer Natur sind.

- ◆ **Kriminelles Verhalten wird wie konformes erlernt**, es ist nicht biologisch-genetisch bedingt. Erlernt wird es in **Interaktion** mit anderen Personen in einem **Interaktionsprozeß**.
- ◆ Das **Erlernen krimineller Verhaltensmuster** schließt das Lernen der **Techniken zur Verbrechensdurchführung** ebenso ein wie die dem kriminellen Verhalten zugrundeliegenden **Motive und Einstellungen**.
- ◆ Ob konforme oder abweichende Verhaltensmuster erlernt werden, hängt von den **differentiellen Kontakten** (mit konformen oder abweichenden Verhaltensmustern) ab, deren **Häufigkeit, Dauer, Priorität, Intensität**.
- ◆ Deshalb wird dann **Delinquenz** auftreten, **wenn** jene erlernten, die Delinquenz **begünstigenden Einstellungen gegenüber den ebenfalls erlernten konformen Einstellungen überwiegen**.

- Ausgehen von vorgegebener Def. der Abweichung, also Bezug auf kodifiziertes Strafrecht.

- halten Lernen für *notwendige* Bedingung, damit Delinquenz auftritt (weitgehend universaler Anspruch). - aber: kriminelles Verhalten wird nicht allein durch kriminelle Kontakte verursacht, wengleich immer Lernprozesse dabei ablaufen.

- SAV durch gesellschaftliche Bedingungen determiniert. Besonders: Betonung des Lernens.

- Kritik: Bedingungen, die zum Favorisieren von Devianz führen, bleiben unklar. - Da Kriminalität mit dem Vorhandensein von Kriminalität erklärt wird, ist Ansatz partiell tautologisch.

- Mangel: geringer Wert für Prävention/Prognose // geringe empirische Bewährung

- **Theorie der differentiellen Assoziation** (Sutherland & Cressey, ab 1955):

- aus Chicagoe Schule hervorgegangen

- betont den Prozeßcharakter der Übernahme krimineller Verhaltensmuster. Von einer allg. Lerntheorie ausgehend wird eine Anwendung auf die spezielle Klasse SAV vorgenommen. **Zentrale These**: Person wird dann delinquent, wenn die die Gesetzesverletzungen begünstigenden Einstellungen gegenüber jenen überwiegen, die Gesetzesverletzung negativ bewerten, wobei die Kontakte mit Kriminellen Verhaltensmuster nach Intensität, Dauer, Abfolge variieren können.

- Individuelle Faktoren (Lebensgeschichte, subj. Situationsdefinition) & Voraussetzung [für Devianz]: **differentielle Organisation der Gesellschaft** (Individuum muß Chance zum Kennenlernen *konkurrierender Situationsdefinitionen* haben).

Differentielle Kontakte allein liefern aber für das Auftreten kriminellen Verhaltens keine hinreichende Bedingung (aber notwendig). → Gelegenheit zur Ausführung krimineller Handlungen, Intensität der Bedürfnisse, Mangel an Alternativen müßten mitberücksichtigt werden.

- **Theorie der differentiellen Verstärkung** (Burgess & Akers 1966):

- Revision bzw. Reformulierung der Theorie der differentiellen Assoziation

- noch stärkere Anlehnung an Lern- und Verhaltenstheorien.

- Kriminelles Verhalten wird entsprechend den Prinzipien des **operanten Konditionierens** erlernt - Erlernen von Verhaltensweisen abhängig von Häufigkeit der Verstärkung und Abfolge ihrer Präsentation. Abweichendes Verhalten wird in (sozialen) Situationen (ohne direkten Kontakt zu anderen Personen) als auch in sozialen Interaktionen gelernt werden. KV wird hauptsächlich im Rahmen solcher Gruppen erlernt, die Hauptquellen der Verstärkung für das Individuum abgeben (Sutherland zu eng - Einfluß von Massenmedien/Gruppen, in denen Person nicht Mitglied ist, wurde ausgeklammert). Spezifische Klassen des Verhaltens & ihre Häufigkeit sind Funktion der wirksamen & verfügbaren Verstärker und der Regeln oder Normen, wie diese Verstärker angewendet werden. Erlernen von SAV greift Platz, wenn solches Verhalten in höherem Maß verstärkt wird als konformes. Stärke des SAV abhängig von Verstärkung & Verstärkungswahrscheinlichkeit. .

- **Theorie der differentiellen Gelegenheiten** (Cloward & Ohlin, 1960):

- Kriminalität als rationale Lösung des Anpassungsproblems in einer durch Widersprüche gekennzeichneten Gesellschaft.

- Unterscheidung von 3 Subkulturen: kriminelle (v.a. nützlichkeitsbezogener Diebstahl), Konflikt- (utilitaristisch, Gewalttätigkeit [als Mittel → Status] und Rückzugssubkultur (Drogen)

- Abstrahiert man von Subkulturen → **allg. Hypothesen:**

Wenn Jugendliche der Unterklasse die *konventionellen Ziele internalisiert* haben und *keinen Zugang zu legitimen Mitteln* sehen, wenn sie von Bindung & Glauben an die Legitimität best. Teile der existierenden Mittelorganisation losgelöst sind, wenn sie sich mit anderen, die in ihrer Nähe wohnen, auf der Suche nach einer *Lösung ihrer Anpassungsprobleme* verbinden, wenn sie mit angemessenen Techniken zur Handhabung der Probleme von Schuld & Angst ausgestattet sind, wenn sie für die Möglichkeit gemeinsamer Problemlösung kein Hindernis sehen, *wenn sie Zugang zu illegitimen Mitteln haben* [Das ist der Punkt hier!], dann *entstehen delinquente Subkulturen*.

- **Theorie der differentiellen Identifikation** (Glaser, 1960/61):

- Versuch einer Revision & Erweiterung der Assoziationstheorie

- **These:** kriminelles Verhalten wird umso eher ausgeführt, je mehr eine Identifikation mit Personen stattfindet, aus deren Sicht kriminelles Verhalten positiv bewertet wird → Aufmerksamkeit wird auf Interaktionen gerichtet, die die Wahl des jeweiligen Modells determinieren & auf die *Interaktion mit sich selbst*.

Kurzfassung: Wenn es Personen gibt, die SAV billigen oder gar normativ fordern und eine Identifikation mit solchen Personen (seien sie real oder nur vorgestellt) stattfindet, verhalten sich die Identifizierenden kriminell.

- **Theorie der Neutralisierungstechniken** (Sykes & Matza 1968):

- These: Jugendliche Delinquenten haben durchaus die gesamtgesellschaftlichen Normen gelernt & internalisiert (**gg Subkulturtheorie**) → oft Schuldgefühl, Scham. Zur Erklärung dieser paradoxen Situation - Mißachtung der offiziellen Normen bei ihrer gleichzeitigen Anerkennung): Bedarf an best. **Techniken, die die gesamtgesellschaftlichen Normen wirksam ausschalten oder neutralisieren können** - diese **Neutralisationstechniken werden erlernt**.

- Anwendung **kognitiver Gleichgewichtstheorien** auf die Situation jugendl. Rechtsbrecher.

- Da das normative System flexibel ist, stehen eine *Reihe von Rechtfertigungsgründen* zur Verfügung - vom Rechtssystem anerkannte (Notwehr...) und nur von Delinquenten als gültig betrachtete. **Die Rechtfertigungen/Rationalisierungen verringern die erfahrene kognitive Dissonanz und schützen den Täter vor Selbstvorwürfen und den Vorhaltungen anderer.** Techniken gelernt, **Vorbedingungen für SAV.**

Techniken:

- **Ablehnung von Verantwortung** (Spielball äußerer Kräfte)
 - **Verneinung des Unrechts** (illegitim, aber nicht unmoralisch)
 - **Ablehnung des Opfers** (→ Gerechtigkeit, Rache)
 - **Verdammung der Verdammenden** (läßt Berechtigung negativer Sanktionen anzweifeln)
 - **Berufung auf höhere Instanzen** (anderen Normen Vorrang geben im Interesse anderer - HELMUT!)
- wichtige Ergänzung des subkulturellen Ansatzes. Gewisse Erklärungskraft, gewisse Gültigkeit, aber auch gewisse Schwächen.
- Opp: Hoher Grad der Internalisierung von Normen bedarf eines hohen Grades der Akzeptierung von Neutralisationstechniken.

→ **Aggression als gelerntes Verhalten** (*Mummendey*):

- Aggression als spezifische Form sozialen Verhaltens, das nach denselben Prinzipien oder Mechanismen erworben und aufrecht erhalten werden kann wie jedes andere soziale Verhalten auch.
- **Instrumentelles Konditionieren:** Durch Formen der positiven Verstärkung wird die Tendenz, aggressives Verhalten zu zeigen, gestärkt. Dabei können die unterschiedlichsten Arten von positiven Verstärkern wirksam werden.
- **Social Modeling**, s. *Bandura*: Um mit einem Verhalten belohnende Erfahrungen zu erzeugen, muß das Individuum überhaupt dieses Verhalten kennen und auch auf die Idee kommen, dieses Verhalten als Instrument einzusetzen. Bandura (73) postuliert für diesen ersten Schritt des Erwerbs einer neuen aggressiven Verhaltensweise den Prozeß des sozialen Modeling: Individuen erwerben neue und gleichzeitig komplexe Verhaltensweisen, indem sie beobachten, wie eine andere Modellperson dieses Verhalten zeigt und welche Konsequenzen darauf folgen. [*Bobo-doll-Experiment*].

→ **Der Labeling Approach:**

- Mitte des 20. Jh (obschon eigentlich schon älter) erfährt der soziologische Ansatz des Labeling Approach wissenschaftlich weite Verbreitung und Anerkennung und in der gesellschaftlichen Praxis eine allmähliche Durchsetzung. Während die anderen soziologischen Theorien insoweit ätiologisch orientiert sind, als sie versuchen, Ursachen für das abweichende Verhalten anzugeben, verlagert sich das Interesse im LA auf die Instanzen sozialer Kontrolle als 'Produzenten' von Kriminalität und Kriminalisierung. Leitet Perspektivwechsel ein.
- Klassische Definition nach Tannenbaum: The young delinquent becomes bad, because he ist defined as bad.
- **zentraler Grundsatz des LA:** Es gibt nicht irgendwelche Ursachen, die zum Auftreten des abweichenden Verhaltens führen, sondern die Abweichung wird begriffen als Zuschreibungsprozeß des Attributes der Devianz zu bestimmten Verhaltensweisen im Verlauf von Interaktionen. Abweichendes Verhalten existiert nicht als solches, sondern wird erst durch eine Definition konstituiert. Es ist die informelle oder formelle soziale Kontrolle, die die Abweichung 'feststellt' - sie schafft damit die Abweichung, die es ohne sie nicht gäbe. Damit wird die ätiologische Orientierung im Sinne von Ursache-Wirkungs-Relationen der bisherigen soziologischen Ansätze verlassen. Labeling-Theoretiker gehen mehr oder weniger explizit auf den Normsetzungscharakter der Zuschreibung ein und **relativieren mithin die Geltung von Normen.**

- **Perspektivwechsel:** Nicht mehr die Ursachen von Devianz & Delinquenz, sondern die gesellschaftlichen Reaktionen zum Gegenstand der Analyse gemacht.

- ◆ Es sind die auf bestimmte Verhaltensweisen erfolgenden **Reaktionen der sozialen Umwelt, die abweichendes Verhalten produzieren.**
- ◆ Die Produktion abweichenden Verhaltens erfolgt in einem **interaktiven Prozeß.** In diesem Prozeß kann es sich um die **Normsetzung wie auch** um eine **Normanwendung** handeln.
- ◆ Die **Zuschreibung** des Etiketts 'abweichend' erfolgt **gruppen-, situations- und personenspezifisch, also selektiv.** Durch den Selektionseffekt ergibt sich, daß **gleiche Verhaltensweisen** sowohl als **abweichend** als auch als **konform** definiert werden können.
- ◆ Verhaltensweisen als abweichend zu definieren ist **informell u/o formell** durch offizielle **Instanzen der sozialen Kontrolle** möglich.
- ◆ Erfolgen solche Definitionen nicht verhaltens-, sondern **personen- oder rollenspezifisch,** werden die konformen Handlungsmöglichkeiten der Person reduziert und es bleibt ihr nur noch der Zugriff zu illegitimen Mitteln - es entsteht eine **abweichende Karriere.** Durch weitere Definitions- und Zuschreibungsprozesse entwickelt sich eine **abweichende Identität, in der sich abweichende Verhaltensweisen verfestigen.** Zirkel schließt sich.

→ **radikale/gemäßigte Position:** gemäßigt: betrachtet die gesellschaftl Reaktionen als *eine* Ursache abweichender Handlungen, erkennt also auch noch andere Bestimmungsgründe an und möchte die bislang eher vernachlässigten Etikettierungsvorgänge mehr in den Vordergrund rücken - radikal: Ablehnung jeglicher Ursachenforschung.

- Mangel: geringer Wert für Prävention/Prognose (noch geringer als bei ätiologischen Theorien; strukturell-theoretisch angelegte Schwäche). // geringe empirische Bewährung

- **Entwicklung:** Mit den Ansätzen, die sich auf die Grundlagen des LA beziehen, ist eine relativ neue Richtung der Soziologie abweichenden Verhaltens eingeschlagen worden, die sich immer breiteren Raum in der wissenschaftlichen Diskussion reserviert. Obgleich die ersten Gedanken des LA schon 1938 formuliert wurden (Tannenbaum), war sein Einfluß auf die wissenschaftlich-praktische Diskussion sehr gering. Erst in den 50ern gewann er an Bedeutung und konnte Ende der 60er in der BRD Fuß fassen. Dann relativ weite Verbreitung. Seine Rezeption führte zu zT. erheblichen Modifizierungen.

Tannenbaum (1938)

Lemert (1951)

Labeling-Klassiker

Becker (1963)

Kitsuse (1962)

Erikson (1962)

- **Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Richtungen:**

- ◆ Anders als Theorien der Anomie, Subkultur, differentielle Assoziation sind sie **nicht ätiologisch orientiert.** Sie suchen nicht die Ursachen, die vor dem Auftreten des SAV liegen, sondern **Abweichung wird als Zuschreibungsprozeß des Attributs der Devianz zu best. Verhaltensweisen im Rahmen von Interaktionen** verstanden.
- ◆ Inhaltliche Unterscheidung von o.g. Theorien: Dort wird das abweichende Verhalten als fixe Größe, als feststellbar und normbezogen definiert und wurde nicht hinterfragt ⇔ Die labeling-Theoretiker gehen - mehr

oder weniger explizit - auf den Normsetzungscharakter der Zuschreibung ein und **relativieren** mithin **die Geltung von Normen**.

- ◆ Unterschied zu ätiologischen Theorien auch: **Tendenzielle Erweiterung des Objektbereichs auf die Reaktionen auf SAV hin**. Einbeziehung der sozialen Reaktionen auf abweichendes Verhalten.
- ◆ **Alle Autoren müßten sich auf die folgenden Thesen verständigen können:**
 1. Der LA beschäftigt sich mit der sozialdeterminierten Normsetzung; **jene, die durch die hierarchische Organisation der Sozialstruktur Macht haben, können jene Normen durchsetzen, die in ihrem Interesse liegen**. Erste Voraussetzung für die Klassifikation als SAV ist die Normsetzung selbst.
 2. Normsetzung allein konstituiert noch nicht SAV. **Erst durch die Anwendung von Normen wird Verhalten zu konformen/abweichendem Verhalten**.
 3. Klassifikation als SAV kommt durch gesellschaftliche Definitions- und Zuschreibungsprozesse zustande.
 4. Diese Definitions- und Zuschreibungsprozesse werden **selektiv** vorgenommen insoweit, als die Normsetzung wie die Normanwendung makrosoziologisch durch das sozialstrukturelle Machtgefälle determiniert werden. Also haben offizielle & gesellschaftliche Institutionen in besonderer Weise die Möglichkeit der Definition.
 5. In der selektiven Normanwendung v.a. durch offizielle Instanzen werden Zuschreibungsprozesse initiiert, die gesellschaftlich allgemein wirken und den Verhaltensspielraum der gelabelten Individuen entscheidend reduzieren. Hierbei werden v.a. die als konform definierten Verhaltensmöglichkeiten eingeengt.
 6. In Ermangelung ausreichend konformer Verhaltensmöglichkeiten wird der Ausweg in den als abweichend definierten Verhaltensweisen gesucht. Das **'Labeln'** führt also **zu sekundär abweichendem Verhalten**.
 7. Wegen der Zuschreibung des Abweichens und der Praktizierung solcher als abweichend klassifizierter Verhaltensweisen und deren interner Konformität (abweichende Verhaltensweisen & abweichende Persönlichkeit) bilden sich **abweichende Selbstdefinitionen** heraus, die zu einer Identität der Person führen, die die Übernahme der zugeschriebenen abweichenden Rolle als persönlichkeitskonform perzipiert.

→ **Begründung des LA durch Tannenbaum** ('Urvater' des Etikettierungsansatzes - aber geringer Einfluß):

Böses Tun ist nicht im einzelnen angelegt, sondern wird durch die Umweltreaktionen provoziert. Erst die Reaktion der sozialen Umwelt macht dem Abweichler seinen besonderen Status bewußt und provoziert damit gerade diejenigen Verhaltensweisen, deren man ihn beschuldigt (Beschuldigungen werden akzeptiert → Veränderung des Selbstkonzepts → Erwartungen der Gesellschaft werden perzipiert, entspr. wird gehandelt. Andere Verhaltensweisen stehen mit diesem Selbstkonzept und den Erwartungen im Widerspruch. **Das zentrale Element des LA, Zuschreibung der Abweichung durch soziale Reaktion auf Handeln, schon angelegt.**

→ **Primäre & sekundäre Devianz bei Lemert** (hat als erster Def-Ansatz Ts wieder aufgegriffen, müßte als Wiederentdecker der Labeling-Schule gelten. Verdienst wird aber Becker zugeschrieben):

Auf Lemert geht die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Devianz zurück, wobei die sekundäre Devianz im Rahmen der labeling-Perspektive von größerer Bedeutung ist. **primäre Devianz**, DEF: kann auf solche Ursachen zurückgeführt werden, die in den anderen, ätiolog. Theorien genannt wurden - verschiedenartige, aber nicht nachforschenswerte Ursachen (Rolle, Status & Selbstdefinition des Betroffenen sind keiner Reorganisation unterworfen) ⇔ **sekundäre Devianz**, DEF: . Organisation der Identität um ein 'deviantes Verhaltensmuster'. beruht auf einer in der Folge eines bestimmten Verhaltens vorgenommenen Rollenzuschreibung seitens der sozialen Umwelt als Abweichler, durch gesellschaftliche Reaktion verursacht. *Bsp: älter, gepflegte Dame und ungepflegter, alkoholisiert Mann beim Schwarzfahren.*

- Das Wirken der **Kontrollagenturen** führt dazu, daß sie Devianz nicht nur verhindern, sondern sie erst schaffen. Ist das Individuum erst mal als **deviant stigmatisiert/etikettiert**, wird es durch die Reaktion der anderen, konformen Gemeinschaftsmitglieder gezwungen, sich mit diesem Etikett auseinanderzusetzen. Eine wichtige Rolle spielt deren **Stereotyp von Devianz** [= 'implizite Devianz-/Kriminellentheorien'??], ihren Vorstellungen von dem, was Abweichung ist und wie man sich einem Abweicher gegenüber zu benehmen habe. Das kann zu einem Unterschieben von Daten und Eigenschaften führen, die mit dem Normbruch in keinem logischen Zusammenhang stehen und sich nicht aus objektiv beobachtbarem Verhalten ableiten lassen. → Einfluß auf soziale Position des Individuums & Verhalten in der Interaktionssituation. Betreffender ist gezwungen, sich mit Etikett 'Abweicher' und entspr. Erwartungen auseinanderzusetzen → erhöhte Wahrscheinlichkeit einer Zerstörung der Integration bestehender Rollen und eine Reorganisation auf der Basis neuer Rollen. **Selbstdefinition wird (in Bemühung um Konsistenz) der Fremddefinition angenähert** → Reorganisation des Selbst auf der Grundlage einer **devianten Rolle** und u.U. im sozialen Kontext einer devianten Subkultur. **Unklar:** liegt der entscheidende Anteil bei der Entstehung der sekundären Devianz mehr in der sozialen Reaktion der Interaktionspartner oder der Veränderung der subjektiven Identitätsauffassung der Betroffenen.

- **Die Stabilisierung abweichenden Verhaltens läßt sich als Aufschaukelungsprozeß darstellen.**

Prozeßcharakter: auf der Basis primärer Abweichung mit dem Endpunkt sekundärer Devianz.

- Soziale Kontrolle erscheint mehr als Ursache denn als Wirkung abweichenden Verhaltens, obgleich offizielle Strafen allein noch nicht notwendig zu stabilisiertem, abweichendem Verhalten führen (s. Prozeßcharakter).

- **Unterschied zu manchem LA-Anhänger:** Umweltreaktionen allein führen nicht notwendigerweise zu sekundärer Devianz.

→ **Grundlegung des LA durch Becker**

Erkenntnisinteresse klar bei sekundärer Devianz, obschon auch primäre Devianz einbezogen wird. B gilt als **gemäßigter Vertreter des LA**, weil auch die Art des zugrunde liegenden Verhaltens (pr.D) bzw. die psychische Struktur von Personen und entspr. soziale Ursachen als Bestimmungsfaktoren für Etikettierungsprozesse nicht ganz vernachlässigt werden. Zur Entwicklung abweichender Verhaltensmuster müssen stets auch gewisse Vorbedingungen oder Faktoren gegeben sein. Prozesse als Abfolge von Schritten, die jeweils Bedingung für den nächsten sind → Begriff der **Laufbahn (=Karriere)**. Damit eine Person eine nonkonforme Handlung ausführt, müssen best. Voraussetzungen gegeben sein & ein gewisses Ausmaß an Entfremdung zu konventionellen Gesellschaft. → trotz starker Betonung von Etikettierungsvorgängen auch Wirken anderer Faktoren anerkannt (⇔ radikale Position).

- Keine Verhaltensweise an sich enthält die Qualität abweichend. Abweichendes Verhalten besteht zunächst im Verstoß gg von der Gesellschaft geschaffene Regeln, wobei in der Regelsetzung der **Machtaspekt und soziale Ungleichheit betont** werden. Gesellschaftliche Gruppen schaffen SAV, indem sie Regeln aufstellen, deren Verletzung SAV konstituiert, und daß sie diese Regeln auf best. Menschen anwenden, die sie zu Außenseitern stempeln. Die Gruppen, deren soziale Stellung ihnen Waffen & Macht gibt, sind am besten imstande, ihre Regeln durchzusetzen. Alters-, Geschlechts-, ethnische-, Klassenunterschiede sind sämtlich bezogen auf Machtunterschiede, die wiederum für Grad der Regelsetzungsfähigkeit verantwortlich sind.

Die Festlegung der Regeln, die Normsetzung, hängt von politischer & wirtschaftlicher Macht ab. Neben dem Bewertungsschema (Norm) ist auch der Bewertungsvorgang als Zuschreibevorgang zu berücksichtigen. Unterbleibt die Normanwendung, so ist die Qualität der Abweichung aus der Sicht des LA nicht existent.

- Nur ein Teil der Regelverletzer wird durch Normanwendung als Abweicher definiert, es findet also **Selektion** statt, wobei Täter, Opfer, Zeitpunkt, Folgen von Bedeutung sind. Gleiche Verhaltensweisen werden situations- und personspezifisch unterschiedlich definiert. Erst durch die Normanwendung werden als Normverletzern Abweicher.

→ **Matrix mit 4 Möglichkeiten der Etikettierungen.**

- Ein Verhalten kann nur insofern als abweichend bezeichnet werden, als es eine Norm verletzt.

- B weist wie L auf die **Bedeutung der Selektivität und den Prozeßcharakter von Abweichungen** hin: mittels Etikettierung werden **Mechanismen der self-fulfilling prophecy** wirksam; der als abweichend Bezeichnete wird sich abweichend verhalten. Über eine entscheidende Reduktion der konformen Handlungsmöglichkeiten werden abweichende Karrieren initiiert.

- Unterscheidung zwischen **abweichendem** ⇔ **regelverletzendem Verhalten** (verstößt gg Regeln, braucht aber nicht als abweichend von anderen empfunden zu werden).

→ **Makro- und mikrosoziologische Prozeß-Aspekte: Erikson und Kitsuse:**

- Sanktionsmacht haben in jeder Gesellschaft unmittelbare Interaktionspartner und offizielle gesellschaftliche Sanktionsinstanzen. → Notwendig: **Unterscheidung zwischen offiziellen und informellen Sanktionen** als Reaktion auf Verhalten (gab es bei o.g. nicht). Nach Erikson ist es sinnvoll & wichtig, hier zu differenzieren, weil

Sanktionsmacht & Sanktionsmaßnahmen sehr unterschiedlich sein können,

man so den **Prozeßcharakter des Definierens von Abweichungen** noch deutlicher machen kann.

Im Regelfall gehen den offiziellen labeling-Prozessen die informellen voraus. (z.B. Situation des Verdachts).

Im informellen Bereich tritt eine erste Selektions- & Filterwirkung ein, im formellen Bereich eine weitergehende Verfestigung. **Kriminalitätsraten (dem Makrosozialen zugehörig) sind Produkt der formellen Sanktionsinstanzen.** -- 'Abweicher' werden im mikrosozialen Bereich etikettiert.

→ **Der 'radikale' Ansatz: Sack**

Radikale Position: alles, was vor der Tat geschah, erhält nur einen untergeordneten Stellenwert zugesprochen. Keine Suche nach Ursachen - **SAV werden allein durch gesellschaftliche Reaktionen als Definitionsprozesse von 'Abweichungen' determiniert.** Vernachlässigung, ja Ablehnung aller anderen Ursachenforschung ⇔ 'LA-Klassiker'. -- weiterer Unterschied zu LAs: Forderung, der LA müsse in eine **übergeordnete, gesamtgesellschaftliche Theorie eingebettet werden.** Berufung auf **explizit marxistischen Ansatz.** -- weiterer Unterschied: **dagegen, daß Normen eindeutig sind, kaum Spielraum für Variationsmöglichkeiten lassen** (v.a. Abgrenzung zu ätiologischen Ansätzen - bei Sack pointierter als bei anderen LAs).

- Durch diese kritischen Einstellungen **erhält der Machtaspekt** bei Sacks **entscheidende Bedeutung.** Deutlicher Hinweis: soziale Reaktionen als Zuschreibung werden nicht nur im Rahmen formeller sozialer Kontrolle wirksam - besonderes Abstellen auf die **Alltagsinteraktion**, in der Defs an der Tagesordnung sind.

- **marxistischer Ansatz:** Annahme, die **Klassenstruktur determiniere auch die Verteilung der Kriminalitätszuweisung** (wieder gerät Macht- und Herrschaftsaspekt ins Blickfeld).

- **Position:** Der Klassencharakter der sozialistische Sozialstruktur bedingt die Normsetzung & Normanwendung. (Normsetzung und Sozialstruktur determinieren Verhalten nicht - Unterstellung eines davon unabh. Verhaltenspotentials). Die sozialstrukturell spezifische Normanwendung durch informelle Gruppen (Alltagsinteraktion) und formale Instanzen konstituiert die Def des SAV und damit die Verteilung von Kriminalität in der Gesellschaft (offizielle Instanzen mit größerem Gewicht im Zuschreibungsprozeß).

→ **Gemeinsamkeiten & Variationen im LA**

→ **inhaltliche Differenzierungen** (Typologie Rùthers, 75):

Selektions-Labeling: Bezug auf das Selektionsphänomen der differentiellen Reaktion auf best. Verhaltensweisen (nur Teil der realen Kriminalität geht in offizielle Kriminalitätsraten ein).

Definitions-Labeling: Besonderer Betonung des Aspekts, daß in Interaktion auf der Basis von Situationsdefinitionen Normen gesetzt & angewandt werden - in interaktivem Prozeß können - fast beliebig - *Verhaltensweisen* als abweichend definiert werden.

Zuschreibungs-Labeling: Grundlage der Zuschreibung ist die *Person*; sie wird als abweichend etikettiert, woraus sich auch entspr. Beurteilungen ihrer Verhaltensweisen ergeben.

Verursachungs-Labeling: obgleich viele Autoren den ätiologischen Anspruch ihrer Theorie verneinen, kann der LA so verstanden werden. Wenn best. Umweltreaktionen als **Etikettierungsprozesse** erst abweichende Verhaltensweisen hervorrufen, können diese als **Ursache für die Devianz** angesehen werden.

Forcierungs-Labeling: Stellt man auf das Kriterium der abweichenden Karriere ab, wo Umweltreaktionen als Verstärker für SAV wirken, dann FL.

→ **Unterscheidungen nach übergeordneten allg. Theorien, denen Ansatz verpflichtet ist** (z.B. *interaktionistisches Karriere-Modell* - Abweichende Karriere wird durch Interaktionsprozesse 'bilateral' produziert -, marxistisch-interaktionistisches Modell - s. Sack)

Kritik an extremer Variante (ausschließlich Reaktionsorientiert): Definition eines Verhaltens/Person als abweichend ist nicht nur eine Angelegenheit des Etikettierenden, sondern er nimmt Bezug anhand der Designata der Abweichungsdef auf den Akt/die konkrete Person und fällt Entscheidung, ob Designata zutreffen oder nicht. Bedeutsam wird des **deskriptive Charakter von Abweichungsdefs** für den Etikettierten: Unter Bezugnahme auf die deskriptiven Aussagen der Etikettierenden kann der Angeklagte den Vorwurf zurückweisen ('nein', Lüge nachweisen). **Kurzatmig** ist der Etikettierungsansatz also deshalb, weil er soziale Wirklichkeit auf die Etikettierenden reduziert und die **Wirklichkeit des Etikettierten**, auf die diese sich beziehen, **unterschlägt**.

Beurteilung Theorien:

→ Anomie-, Subkultur-, differentielles Lernen-Theorie: **ätiologisches Paradigma** ⇔ Labeling Approach: **Kontrollparadigma**.

ätiologisches Paradigma:

- Frage, welche Ursachen welche Wirkungen zeitigen → Suche nach Bedingungen, die das Auftreten des abweichenden Verhaltens verursachen und so auch erklären.
- Universalitätsanspruch.
- Annahme, daß normkonformes & normwidriges Verhalten (bzw. Akteure) distinkte Klassen von Verhalten (Akteuren) bilden. Außer bei Subkulturtheorien wird nicht erkannt, daß gleiche Verhaltensweisen konform & abweichend zugleich sein können.
- Keine Frage nach Entstehung von Normen; normaffirmative Wirkung.
- ahistorisch.
- Erklärung des abweichenden Verhaltens ist vergangenheitsorientiert-statisch-statistisch.
- gehören tendenziell der analytischen Wissenschaftstheorie an.

Kontrollparadigma:

- prinzipieller Unterschied beim Verständnis von abweichendem Verhalten. SAV als durch soziale Verhältnisse in interaktiven Beziehungen sich realisierende Situationsdefinitionen.
- Ablehnung des affirmativen Charakters/ontologischen Status der Norm
- prozeßbartiges Verständnis von SAV

- keine grundsätzliche Verneinung einer Erklärungsfunktion (untersch.), aber untergeordneter Stellenwert. statt *warum* v.a. Frage nach *wie, wozu* eines Verhaltens.
- subjektivistische Betrachtungsweise des Objektbereichs. situationsspezifische Orientierung.
- historisch

Gewalt bei Jugendlichen

Formen der Gewalt

→ Hurrelmann/Engel:

intrapunitiv, gegen das Selbst gerichtete Reaktionen (auf sozialstrukturelle & soziokulturelle Bedingungen) letztlich bestrafender Natur wie Rückzug, psychosomatische Streß-Symptome. **extrapunitiv** Verhaltensweisen - v.a. gewaltbezogene Aktivitäten gegen Personen oder Sachen

→ Dettenborn/Lautsch:

Weltweit akzeptierte **Unterteilung von** Feshbach (64) bzw. Irwin (61): **expressive** (spannungsbefreiend, meist affektiv untersetzt, mehr oder weniger gerichtet; Ärger, Wutausbrüche [z.B. wg. gesellschaftl., schul., familiärer Frustration]), **hostile** (Aggression um der Aggression willen, mit der Lust an der Schädigung anderer), **instrumentelle Aggression** (Mittel zum Erreichen nichtaggressiver Ziele mit aggressiven Mitteln; Hilfe beim Problemlösen [z.B. alterstypische Variante des kompensativen Selbstwertaufbaus über Geltung und Gruppenstatus unter Gleichaltrigen]).

→ Olweus:

→ **Gewalttätigkeit/Mobbing, DEF:** Ein SoS ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt oder über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer SoS ausgesetzt ist - und: wenn ein asymmetrisches Kräfteverhältnis (Kräfteungleichgewicht) vorliegt.

NICHT: gelegentliche, nicht ernsthafte negative Handlungen, die mal diesen mal jenen bei versch. Gelegenheiten treffen, NICHT: wenn SuS, die körperlich/seelisch etwa gleich stark sind, miteinander kämpfen/streiten.

Negative Handlung, DEF: Wenn jemand absichtlich einem anderen Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zufügt. Sie können **verbal** (Drohen, Spotten, Hänkeln, Beschimpfen...), **mit Körperkontakt** (schlagen, treten, stoßen, festhalten, kneifen...) oder **nonverbal** (Fratze, Gesten - Ausschließen...) begangen werden.

mittelbare (verhältnismäßig offene Angriffe) ↔ **unmittelbare Gewalt** (gesellschaftliche Ausgrenzung, absichtlicher Ausschluß - weniger sichtbare Form der Gewalt).

3 Motive für Gewaltanwendung (s. o.D/L über Feshbach):

- starkes Bedürfnis nach **Machtausübung & Herrschaft** und **Genuß, andere zu kontrollieren & zu unterwerfen**
- familiäre Bedingungen, unter denen viele von ihnen heranwachsen, lassen vermuten, daß sie gegenüber ihrer Umgebung **Feindseligkeiten** entwickeln; solche Gefühle & Impulse führen wohl dazu, daß es sie **befriedigt, andere zu beleidigen & zu quälen** [bostil?!]
- **instrumentelle Komponente** → materielle Bereicherung / Prestige [instrumentell]

Gewalttätigkeit kann auch als **Komponente eines allg. sozialfeindlichen und gesetzesbrechenden** ('verhaltensgestörten') **Verhaltensmuster** angesehen werden. Deutlich erhöhtes Risiko aggressiver Jugendlicher, später kriminell zu werden.

→ Niebel et al:

DEF: **Gewalt & Aggression** als **gerichtete oder intentionale Verhaltensweisen, die andere schädigen bzw. destruktiv oder aversiv sind. Die Zuschreibung von Gewalt hängt dabei im Alltag von Bezugssystemen der Beurteiler ab bzw. auch von situativen und normativen Kriterien der Angemessenheit.**

- auch verbale & nonverbale Drohungen, umgangssprachlicher Gebrauch von Gewaltausdrücken ist Gewalt.

→ **Gewalt-HA:** Gemäss den Forschungen von Siegrist (1999) können wir mindestens unter sechs häufig auftretenden Formen unterscheiden (S.12):

- *Vernachlässigung:* Eine angemessene Dienstleistung (Aufmerksamkeit) wird dem Opfer (Objekt) absichtlich oder unabsichtlich v o r e n t h a l t e n .
- *Körperliche Misshandlung:* Deren Spuren sind sichtbar und erregen oft viel Aufsehen, obwohl sie Indiz für höchste Überforderung (z.B. Unmöglichkeit einer verbalen Konfliktlösung) ist. Im gewalttätigen Verhalten mancher Jugendbanden sehen deren jüngere Mitglieder Vorbilder für ihren eigenen Umgang mit Gewalt.
- *Psychologische Ausprägungsformen:* Explizite Gewaltandrohung (bedrohen, beleidigen), ausgeprägte Überwachung des Handlungsraums, krankhafte Eifersucht, verbale Degradierung, Isolierung (abwerten) werden oft nicht als Gewalthandlung verstanden, obwohl diese tiefe Narben hinterlassen können.
- *Materielle Ausbeutung:* Der Besitz einer abhängigen Person wird zeitweise oder dauernd von einer unberechtigten Person benutzt.
- *Missachtung von Rechten:* Die allgemeinen Menschenrechte werden missachtet.
- *Selbstschädigung:* Diese Gewaltform (oben beschrieben) wird vom nahen Umfeld nicht wahrgenommen oder verhindert.

Bedeutung und Häufigkeit von Gewalttätigkeit

→ **Mansel-Artikel (→ u.a. auch Labeling Approach):**

- **Registrierung von Gewalthandlungen Jugendlicher & öffentliche Debatte:** Nach der *polizeilichen Statistik steigt der Anteil v.a. jugendlicher Gewalttäter in den letzten Jahren stark & kontinuierlich* an, z.B. Anteil 14-18-jähriger Tatverdächtiger in NRW wg. Roheitsdelikten, Straftaten gg pers Freiheit, Körperverletzung um über 50% erhöht - bei 14-16-jährigen Anteil Körperverletzungsdelikte sogar um fast 80%. Aus diesen Daten jedoch auf eine tatsächliche Zunahme des Anstiegs jugendlicher Gewalttäter zu schließen, ist verkürzt wegen: Registrierung als *Tatverdächtiger* beweist noch keine Straftat; in Statistik ist nur kleiner Anteil potentiell kriminalisierbarer Handlungen erfaßt; nicht nur Handlungsausführung, sondern auch Bekanntwerden der Tat ist Voraussetzung für Registrierung. → s. Labeling- (Etikettierungstheoretische) Ansätze: Daten der Statistiken spiegeln weniger die Verhaltensweise von Bevölkerungsgruppen, sondern sind vielmehr Resultat der Aktivitäten der Statistiken erstellenden Institutionen und so Indiz der Anzeigebereitschaft der Bevölkerung. Veränderung des Anzeigenverhaltens denkbar. Bisher vertrat *Mansel* daher die **These**, daß der öffentlich/medial beklagte Anstieg und über Statistiken belegte Anstieg primär Resultat sei von a) Ausweitung des Gewaltbegriffs; b) Sensibilisierung weiter Bevölkerungsteile gegenüber unerwünschtem oder vermeintlich abweichendem Verhalten, Folge: Aufmerksamkeit gegenüber potentiell strafrechtlich relevanten Handlungen steigt, ebenso Bereitschaft, Tat als Gewalttat zu definieren und anzuzeigen. Auch Bagatellen zunehmend kriminalisiert, und so → wächst Anteil offiziell registrierter Gewalttäter schneller als der Anteil der Jugendlichen, die tatsächlich Gewalthandlungen ausgeführt haben.

Für fundierte Aussagen braucht man andere Quellen: Aussagekraft: **Dunkelfeldforschung** (Selbstangaben von Personen verschiedener Populationen). → *Projekt 'Problembelastung Jugendlicher in unterschiedlichen sozialen Lebenslagen', SuS in NRW, Sek I (Längsschnitt, 86-91) + HBSC-Befragung 94.* (s. Hurrelmann/Engel).

- *Abgefragte Delikte:* 'Sachbeschädigung', 'Körperverletzung', 'Erpressung', 'Raub/Deibstahl unter erschwerenden Umständen.

- **Entwicklung des Verbreitungsgrads von (selbstber.) Gewalttätigkeiten:** Entwicklung in den Berichten scheint die Ausgangshypothese, daß die steigende Zahl offiziell registrierter jugendlicher Gewalttäter weniger auf Verhaltensänderung basier, eindeutig zu widerlegen - **Anteile derjenige, die im letzten Jahr mindestens 1x1Tat angaben, stiegen im Zeitablauf deutlich an.** Besonders auffällig bei den Jugendlichen der 9. Kl. (Steigerungsrate 86-94 über 60%, Körperverletzungsrate nimmt weitgehend kontinuierlich zu). Steigerungsrate für Einzeldelikte aber unter der offiziellen Marke von 50%. Deutlich geringere Steigerung bei 7. Kl. Gleichzeitig wird **deutlich, daß die**

Altersunterschiede im unter. Zeitr. **abnehmen** (früher jüngere viel öfter, 94 Differenzen minimal). Aber auch hier Steigerungsraten hoch. ABER, OBACHT: berücksichtigen, daß Forscher hier evtl. Verhaltensweisen skandalisieren, die ebenso unter jugendliches Spielverhalten/Alltagsverhalten subsumiert werden können. DESHALB: Vergleich jugendl. **Mehrfachtäter** vor Hintergrund der Annahme, daß sich bei ihnen Abweichende Verhaltensweisen im Sinn der **sekundären Devianz** z.T. verfestigt haben. → Anteile wesentlich geringer, aber auch hier **deutliche Steigerung**: Nicht nur bei Anteil der Jugendlichen, die entspr. Handlungen zugeben, sondern auch zunehmend mehr Jugendl. zunehmend mehrere unterschiedliche Delikte. (9.Kl). Bei 7. Kl wieder geringer.

- **Hintergründe für selbstberichtete Delinquenz im Jugendalter**: OBACHT: auch hier muß Ergebnis kein Beleg für Verhaltensänderungen sein - mögliche andere Hintergründe: a) **Verändertes Antwortverhalten**: *Hypothese 1*: öffentliche Debatte hat auch Jugendliche sensibilisiert, betrachten eigene Handlungen kritischer & erinnern sich deshalb besser an potentiell strafrechtliche Handlungen. (pro: verstärkter Anstieg im Zeitraum der öffentlichen Debatte). *Hypothese 2*: Jugendliche führen zwar nicht häufiger Gewalthandlungen aus, kommunizieren über entspr. Aktivitäten aber lustvoll und diese sind so lange zentrales Thema, werden besser erinnert. *Hypothese 3*: Männliche Jugendliche & Jugendliche aus unteren sozialen Positionen könnten versuchen, sich ihrer männlichen Identität durch Darstellung eigener Gewalt zu versichern (Anteil bei männl. & niedrigem Bildungsniveau müßte überprop. zunehmen - *falsifiziert!* →). **Geschlechtsunterschiede**: relativ gesehen **vermindert** sich der Geschlechtsunterschied, **absolut** bleibt er auf **gleichem Niveau** (Jungen über 20% über Mädchen). **Schultypus**: Höhere Belastung der Hauptschüler 86 hat sich 94 **nivelliert** - gilt für **Quantität**; **Qualität** der Handlungen dürfte hins. Geschlecht/Schultyp noch deutlich unterschiedlich sein.

Hypothese 1 aber plausibel - heißt aber nicht, daß es keinen Anstieg gibt - nur wohl geringer, als die Daten ausweisen.

→ **Dettenborn/Lautsch**:

- Ursachen & Auswegen **sehr kontrovers diskutiert**. Hinsichtlich der **Häufigkeit** scheint sich aber der **Grundtenor einer rapiden Zunahme** durchzusetzen - Feststellung im *Gewaltgutachten 89 (Schwind et al!)*, daß "Gewalt an den dt. Schulen grundsätzlich kein zentrales Thema ist", scheint den jüngsten Entwicklungen nicht mehr standzuhalten. Weiterhin fehlt repräs. Zahlenmaterial & schlüssige Untersuchungen.

- **BEDEUTUNG: Aggression ist selbst Kommunikation. Sie birgt Botschaften wie Bedürfnisnot, Appelle, Feindseligkeiten. Sie ist zwar fehlgelaufene Kommunikation, aber doch dienlich als Ersatz für andere Kommunikationswege, zu denen Bereitschaft oder Befähigung fehlt.** → Dringlichkeit, soziales Lernen zu initiieren.

→ **Montada**:

- Delinquenz variiert in Art & Häufigkeit mit dem Alter. Kriminalitätsbelastung steigt in der Pubertät an, erreicht bei 18-25 ihren Höhepunkt, fällt nach dem 30. LJ deutlich ab. [Hinweis: Anwachsen Kriminalität korreliert mit den geburtenstarken Jahrgängen in belastetem Alter].

→ **Engel/Hurrelmann**:

- Heranwachsende haben die höchste, Erwachsene die niedrigste Verurteilungsquote.

- Vergleich der letzten 30 Jahre: relativer Kriminalitätsanstieg bei Jugendlichen mit durchschnittlich 11% am höchsten. Anstieg registrierter Jugenddelinquenz. Im längerfristigen Vergleich gestiegene Deliktbelastung von K&J.

- Gesamttrend der Jugendkriminalität i.w. durch Eigentumsdelikte bestimmt, Gesamtanstieg i.w. auf Diebstahlsdelikte zurückzuführen. höhere Steigerungsraten in speziellen Deliktbereichen - z.B. **Körperverletzung**.

- **Bedeutung**: eine der zentralen Ausgangsannahmen: Delinquenz, Aggressivität & psychische Auffälligkeiten & gesundheitliche Beschwerden können als Reaktion auf die vielfältigen Belastungsmomente angesehen werden, denen

sich junge Menschen in modernen Industriegesellschaften täglich ausgesetzt sehen. → *Ergebnis Studie*: Jugendliche reagieren auf Risikokonstellationen in ihren Lebensbedingungen tatsächlich mit verschiedenen Symptomen, die auf psychosoziale Belastung schließen lassen, wobei unterschiedliche Ausgangsbedingungen die eine oder andere Reaktionsform begünstigen können. Als zentrale '**Risikofaktoren**' erwiesen sich z.B. **überzogene elterliche Erwartungen an die schulische Leistungsfähigkeit ihrer Kinder, starke Beanspruchung durch schulische Anforderungen**, tatsächliches **Schulversagen**, **Struktur des Freundeskreises** oder **Deprivationserfahrungen** im Vergleich zu Freunden und gleichaltrigen Bezugspersonen. In vielen Fällen sind dabei an der Entstehung psychosozialer Reaktionen **soziale Spannungen im Elternhaus** beteiligt - der neben der **Wahrnehmung einer unsicheren schulischen & beruflichen Zukunft** zweite Faktor, der in der Genese psychosozialer Belastungen eine zentrale Rolle übernimmt.

→ **Hurrelmann/Mansel:**

Die tatsächliche **Verbreitung krimineller Verhaltensweisen** ist schwer zu erfassen - es muß von der sozialen Umwelt wahrgenommen, als solches kategorisiert und anderen mitgeteilt, und die Definition des Verhaltens als deviant (kriminell) muß von anderen geteilt werden → **erhebliche Dunkelziffern**. **Kriminalstatistiken der Polizeibehörden** spiegeln Ansteigen der Kriminalität in letzten 2 Jahrzehnten bei allen Altersgruppen, aber eine **überdurchschnittlich hohe Steigerung bei Jugendlichen** - unter 25jährige stellen fast die Hälfte aller von der Polizei registrierten Tatverdächtigen - Tendenz steigend, v.a. bei weiblichen Jugendlichen, die bislang gering vertreten waren. Unter den registrierten **Typen kriminellen Verhaltens** dominiert eindeutig der Diebstahl, dann Sachbeschädigung, dann - mit erhebl. Abstand: Gefährliche Körperverletzung, Raub, räuberische Erpressung. Es sind v.a. **Jugendliche aus zerrütteten & unvollständigen Familien und Familien mit ungünstigen materiellen & wohnbedingungen**, die überrepräsentiert sind - außerdem in letzten Jahren Anteil der Jugendlichen **ohne Ausbildung und ohne Beschäftigung** steigend. Die **Bedingungsfaktoren für Jugendkriminalität** liegen demnach **zum großen Teil im sozialen & sozialstrukturellen Kontext**; kriminelles Verhalten ist als Reaktion auf Mängellagen zu werten - mit fatalen Auswirkungen für den weiteren Lebenslauf und die weitere Persönlichkeitsentwicklung. **Kriminelles Verhalten muß zumindest teilweise als eine deviante Form der Problemverarbeitung bewertet werden, die typisch für die Lebensphase Jugend mit ihrem Übergangscharakter in den Erwachsenenstatus ist, denn sie spiegelt in besonderer Weise Probleme des sozialen Integrationsprozesses wider**. Es kann überwiegend als Reaktion auf unterprivilegierte Lebens- und ungünstige Sozialisationsbedingungen sowie auf Brüche oder Blockaden im sozialen Integrationsprozeß zurückgeführt werden - **gravierendes Symptom der Problembelastung**. **Jugendliche, die zu diesem problematischen Handlungsmuster Zuflucht nehmen, finden keine anderen Wege, um eine Bewältigung der Handlungsanforderungen in wesentlichen öffentlichen Handlungsbereichen zu erreichen**. Es gelingt ihnen keine sozial anerkannte Form der Leistungserbringung in Schule und Beruf und keine hierauf aufbauende Entwicklung eines gesellschaftlich akzeptierten autonomen Lebensstils.

→ **Silbereisen/Kastner:**

Delinquenz: Datenlage hins. prospektiver Längsschnittstudien weit ungünstiger. Hervorstechend v.a. Elliott et al (83), der eine für USA repräsentative *Stichprobe* Jugendlicher & junger Erwachsener *untersucht*. *Ergebnis*: zeigt **wie beim Drogengebrauch, daß ein breites Spektrum delinquenten Verhaltens seinen Schwerpunkt im Jugendalter hat**. Auch Delinquenz stellt also unter der Lebensspannenperspektive **eher eine Episode** dar. **Alterskorrelierte Verläufe:** Unter Aspekt von **Verurteilungen: Häufung bei Jugendlichen & jungen Erwachsenen eindeutig** (1983: meiste Verurteilungen 18-21jährige und 21-25jährige). Verurteilungen wg Straftaten gg Person oder

Gewaltkriminalität v.a. bei 18-21jährigen. Die **Dunkelfeldforschung** zeigt, daß **delinquentes Verhalten weit verbreiteter ist**. Lebenszeitprävalenzen vieler Bagatelldelikte sind beträchtlich. Elliot et al (83) berichten für verschiedene Deliktbereiche einen den Drogengebrauchsraten vergleichbaren Altersverlauf für Zeitraum zwischen 11 und 21 J. Für alle Deliktbereiche gilt: **Jahresprävalenz nimmt nach 19. Lebensjahr stark ab**. Deutlichen Abfall in Prävalenz zeigten auch Schlägereien mit Gleichaltrigen und Kämpfe zwischen Banden (höchste Prävalenz zwischen 15 und 17). Nach den Ergebnissen der gleichen Studie gibt es eine **zeitliche Entsprechung zwischen dem Rückgang der Prävalenzen und der Bewältigung normativer Lebensübergänge**. Durchgängig gilt: Verheiratete besitzen niedrigere Prävalenzen als Unverheiratete. **Prävalenz**, DEF: Häufigkeit des Auftretens eines Symptoms (z.B. Gebrauch best. Droge) in einer spezifizierten Bevölkerungsgruppe in einem definierten Zeitraum. Unterschieden werden Lebenszeit-Prävalenz (Symptom jemals im bisherigen Leben aufgetreten), Jahres-Prävalenz (Jahr vor Erhebung), Monats-Prävalenz (Monat vor Erhebung) und Tages-Prävalenz (Symptom an mehr als 20 Tagen des Monats vor Erhebung aufgetreten. Hiervon zu unterscheiden. **Inzidenz**. DEF: gibt Auskunft darüber, wieviel neue Fälle eines Symptoms aufgetreten sind. Auch hier lassen sich Zeiträume unterscheiden. Häufig wird zur Charakterisierung der Inzidenz angegeben, welcher Anteil unter den Personen, die bislang ohne Symptom geblieben waren, zu gegebenem Zeitpunkt das Symptom zeigten.

Historische Trends: BRD, Verurteilenziffern der letzten 30 J: **Häufung im Jugend- und frühen Erwachsenenalter hat sich offenbar noch verstärkt:** Während in den Altersgruppen jenseits 25 die Verurteilenziffern i.A. ständig fielen, sind sie für Jugendliche zwischen 14-18 drastisch gestiegen (unklar aber: inwieweit dies durch größere Aufklärungserfolge, erhöhte Anzeigenbereitschaft, Rechtsreformen erklärbar ist). wie beim Drogengebrauch, wenn auch weniger ausgeprägt, **holen Mädchen bei nahezu allen Delikten auf:** Kriminalitätsbelastung hat sich zw. 80-83 für Mädchen zwischen 14 und 16 fast verdreifacht, bei 16-18 mehr als verdoppelt; besonders betroffen: Kleindelinquenz. Dieser **Trend auch in anderen hochindustrialisierten Ländern**. Seit Mitte 70er sind weiterhin intrakulturelle Unterschiede von Tendenz zur Nivellierung betroffen (z.B. Gefälle zwischen Stadt und Land).

→ **Dann: Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule:**

- **Arten der hinterfragten aggressiven SuS-Handlungen:** Physische Auseinandersetzungen, Drohen & Erpressen, verbale Auseinandersetzungen.

- **Ergebnisse:** Für die gravierenden Aggressionsprobleme kann an den Haupt- wie Grundschulen (*wo Lehrer befragt wurden*) nicht von einer Erhöhung gesprochen werden. Bei den weniger gravierenden Aggressionsereignissen muß man durchaus von einem Anstieg an Grund- und Hauptschulen ausgehen.

→ **Auswirkung von Gewalt/Aggression an Schulen:** Für die Arbeit an Schulen können Fälle von Aggression/aggressiven SuS zu einer **enormen Belastung** werden. Jeder Einzelfall ist bereits ein Problem, weil er sich auf alle Anwesenden und auf das gesamte Interaktionsgefüge negativ auswirkt. Ein **einzig aggressiver Schüler** in einer Klasse kann das **Klassenklima** und die **Qualität der sozialen Beziehungen** einschneidend stören, wie auch die **fachliche & erzieherische Arbeit** der Lehrkraft schwer beeinträchtigen. Zudem wird das **Vertrauen** in den Erzieher untergraben, wenn er die schwächeren & sensibleren SuS nicht wirksam schützen kann. Falls es sich um **Aggression in Gruppen** handelt, können **ganze Schulen** in ihrer **pädagogischen Kultur** tangiert sein. Die relative Hilflosigkeit der **Lehrkräfte** solchen Problemen gegenüber stellt nicht zuletzt für diese selbst hinsichtlich ihrer **beruflichen Entwicklung** eine ernste Gefährdung dar.

→ **Olweus:**

Gewalt in der Schule bedrohlich für **Opfer** (Drangsal, Selbstwertgefühl, Selbstmordgefahr...) - Verstoß auch gg demokratische Grundrechte; für **Gesellschaft** (welche Werte werden übernommen?). **Täter** (kriminelle Karriere).

Auslöser von Gewalt bei Jugendlichen / aggressionsfördernde Erz.-Bed.

Auslöser:

→ Hurrelmann/Engel (→ Streß-/Anomietheorie):

- Delinquentes & kriminelles Verhalten bildet oft den Endpunkt einer langen Kette von Belastungen durch ungünstige Sozialisationsbedingungen in der Familie, geringen Schulerfolg, fehlenden Schulabschluß, mangelhafte/fehlende Ausbildung, Arbeitslosigkeit - Befund unterstreicht die Bedeutung der Jugendphase als vielfach erschwerte, komplikationsbeladene und auch blockierte Passage im Rahmen der Bildungs- und Berufskarriere.

- Als zentrale 'Risikofaktoren' erwiesen sich z.B. **überzogene elterliche Erwartungen an die schulische Leistungsfähigkeit ihrer Kinder, starke Beanspruchung durch schulische Anforderungen**, tatsächliches **Schulversagen, Struktur des Freundeskreises** oder **Deprivationserfahrungen** im Vergleich zu Freunden und gleichaltrigen Bezugspersonen. In vielen Fällen sind dabei an der Entstehung psychosozialer Reaktionen **soziale Spannungen im Elternhaus** beteiligt - der neben der **Wahrnehmung einer unsicheren schulischen & beruflichen Zukunft** zweite Faktor, der in der Genese psychosozialer Belastungen eine zentrale Rolle übernimmt.

- Jugenddelinquenz und ~kriminalität bleibt weitgehend episodenhaft (nicht Weg in kriminelle Karriere), verweist ebenfalls auf strukturelle Besonderheiten der Jugend als Interimsphase.

- **Jugenddelinquenz ist in ersten Linie als Antwort auf unterprivilegierte Lebensverhältnisse und Hemmnisse & Blockaden im Prozeß der sozialen Integration der nachwachsenden Generation zu sehen.** Offenbar nehmen Js v.a. dann zu delinquenten & kriminellen Handlungen Zuflucht, wenn sie daran (zu) scheitern (drohen), soziale Anerkennung und Selbstbestätigung durch sozial akzeptiertes Verhalten zu finden und so einen gesellschaftlich akzeptierten Lebensstil zu entwickeln.

- **Jugend & Bildungskapital:** Konkurrenz im Gesamtsystem nimmt zu - es liegt im Eigeninteresse jedes Einzelnen, Qualifikationsvoraussetzungen zu erwerben, die gute Perspektiven eröffnen (aber Ausgangsvoraussetzungen ungleich). Längere Zeit permanent Leistungsanforderungen. Die gehobenen Abschlüsse entwerten sich aufgrund der höheren Abschlußzahlen - keine Garantie mehr, qualifikationsadäquaten Ausbildungsplatz zu finden. hohes Maß an Antizipationsunsicherheit.

Bei höher geschraubten Bildungszielen, aber nicht entsprechend optimierten Voraussetzungen erhöht sich die Anzahl enttäuschter Aspiranten - v.a., wenn die Jugendlichen die Rollenerwartungen (→ Status & Erfolg) teilen. Der (per Schulformwahl) eingeleitete soziale Aufstieg kann wegen des evtl. damit verbundenen Bezugsgruppenwechsels und Wertekonflikts auf Seiten des Jugendlichen - aber auch in der Familie - Belastungsreaktionen hervorrufen.

- **Eltern & Gleichaltrige:** vielfach verlängerte materielle Abhängigkeit vom **Elternhaus** wegen längerer Verweildauer im Bildungssystem. Schwieriger Übergang Schule-Beruf. Herkunftsfamilie ist der Hauptrepräsentant der an die Jugendlichen gerichteten qualifikationsbezogenen Karriereerwartungen. Jugendliche sehen sich klaren Abschlusserwartungen seitens ihrer Eltern gegenüber. → potentielle Auseinandersetzungen. Diese Auseinandersetzungen aufgrund von nicht genügend erfüllten Erwartungen können zu selbsterfüllenden Prophezeiungen werden. Es ist in starkem Maß das Risiko abwärtsgerichteter sozialer Mobilität in der Generationenfolge aber auch die Chance sozialen Aufstiegs, welche Statusunsicherheit zu einem grundlegenden Kennzeichen der Jugendphase macht. Vermutung: Streit & Meinungsverschiedenheiten im Elternhaus sind entscheidend an der Entstehung psychosozialer Belastungen im Jugendalter beteiligt. Weiterhin schwierig: Familie

selbst ist unter den herrschenden Wettbewerbsorientierten Verhältnissen ökonomischen & sozialen Risiken ausgesetzt (Scheidung, Arbeitslosigkeit...), die das Familienleben belasten können. Eltern bleiben in wichtigen Fragen zentrale Bezugspersonen und Ansprechpartner. Mehrzahl der Jugendlichen beurteilt Verhältnis gut.

Gewachsener Einfluß der **Peer-Group** und der damit verbundenen Jugend- und Freizeitkultur. Die Gleichaltrigengruppe ist heute als zentrale komparative und normative Bezugsgruppe des Jugendlichen anzusehen. Peer-Group ermöglicht die aktive & erprobende Auseinandersetzung unter Gleichgestellten, bietet Forum zur Selbstdarstellung und Entfaltung eines eigenständigen Lebensstils, in dessen Rahmen die Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten erfolgt, Wertvorstellungen geformt werden und auch ein aktives Einüben der stark durch Medien & Werbung suggerierten jugendbezogenen Stereotype, Leitbilder und sozialen Rollen stattfinden kann. Risiken: Vergleiche, bei denen der Jugendliche ungünstig abschneidet. Marginale Stellung / inferiore Position im Spiegel des sozialen Vergleichs in der Gruppe (emotionaler Rückhalt & Selbstwertgefühl gefährdet). Statusdeprivation. Orientierung der Gruppe an devianten Zielsetzungen. - *Ergebnisse* (12-16J): **Aktuelle Probleme aus der Sicht der Jugendlichen:** Reihenfolge: schulleistungsbezogene Probleme (mit Abstand), Probleme mit Gleichaltrigen & Probleme im Elternhaus; nach großem Abstand: Geld, Freizeit, Aussehen, Gesundheit, Sinn, Religion, Zukunft, Beruf. → Jugendzeit ist Lebensphase, in der sich die Heranwachsenden spürbar mit leistungsbezogenen (Rollen-)Erwartungen auseinandersetzen müssen. **Wertpräferenzen:** Gesundheit, Arbeit/Geld/Auskommen, Status und Erfolg (es zählt, *gute* Arbeit & *guten* Beruf zu haben - Erfolgs- bzw. Statusorientierung), Freundschaft/Freunde... **Finanzielle Ressourcen:** Freizeit setzt nennenswerte finanzielle Ressourcen voraus, will man als Jugendlicher nicht bei vielen gemeinsamen Aktionen unter Gleichaltrigen im Abseits stehen. Deprivationserfahrungen sind gerade in an demonstrativem Konsum orientierter Jugendkultur eine Quelle psychosoz. Belastungen und auffälligen Verhaltens. Mangel fördert auch jugenddelinquente Verhaltensweisen. **Selbstwertprobleme:** Die Achtung, die eine Person für sich selbst empfindet, ist in starkem Maße von der Achtung abhängig, die sie von anderen erfährt. Ein starkes Selbstwertgefühl ist viel weniger anfällig gegenüber äußeren Belastungsmomenten und sozialen Spannungen - doch erst einmal muß ein Individuum Gelegenheit haben, ein hinreichend starkes Selbstwertgefühl zu entwickeln. Eine solcherart stabile Kompetenz ist jedoch nicht von heute auf morgen zu erwerben. Personen mit geschwächtem Selbstwert können sich im sozialen Geschehen kaum in der gleichen Weise durchsetzen wie Personen mit starkem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und einem entsprechendem Selbstwertgefühl. Nicht-erwartungsgemäße *Schulleistungen* und echte Versetzungsprobleme sind verstärkt mit Selbstwertproblemen verbunden. Ebenso - damit zusammenhängend - unsicherer Zukunftsbezug. Dies v.a., wenn der Mißerfolg auf die eigenen Fähigkeiten und nicht auf äußere Faktoren zurückgeführt wird. Die *Gleichaltrigengruppe:* Selbstwertgefühl hat höchst soziale Grundlage: soziale Bewertungen der Person durch andere Mitglieder ihres sozialen Netzwerks. Marginale Position biegt Risiko eines sozial nur unzureichend abgestützten Selbstwertes - *belegt*. Der soziale Vergleich von Schulleistungen ist mit nennenswerten Selbstwertproblemen verbunden. Statusdeprivation (→ Prestigedimension) ist eindeutige Voraussetzung für jugenddelinquentes Verhalten und echte Quelle von Selbstwertproblemen - nimmt wahrscheinlich kausale Rolle ein. **Starke Integration in Peer-Group begünstigt extrapunitive Reaktionen, wirkt aber andererseits der Entstehung intrapunitiver Reaktionen entgegen; kann weiterhin soziale Konflikte im Elternhaus unter best. Umständen fördern wie abschwächen.**

- **Delinquenz & Aggressivität: These:** Es ist nicht die Abwendung der Akteure von einem sozialen System, für das Erfolg & Überlegenheit inzwischen sakrosante Werte darstellen, sondern im Gegenteil der hohe Grad, in dem diese, das soziale System tragenden Werte geteilt werden, der desintegrative Wirkungen entfaltet. Deviante

Verhaltensweisen entstehen im Grunde durch Verfolgung zentraler gesellschaftlicher Werte: Erfolg & Status. → Anomietheorie. Die als 'Innovation' bezeichnete Variante ist zumindest in übertragenem Sinn auf die Situation in der Jugendphase übertragbar. Im Falle schulischen Scheiterns wird der Weg zu vielen Formen, Statusüberlegenheit / Statusgleichheit auf gehobenem Niveau versperrt sein. Statusüberlegenheit kann - bei Unterstellung eines impliziten Wandels der Bezugsgruppe - aber auch auf andere Weise zu erreichen versucht werden, etwa durch bewußte, sozial sichtbare Formen von Regelverletzung, aber v.a. auch durch die demonstrative Anwendung von physischer Gewalt. Coser (67) nimmt an, **daß demonstrative Gewalt als letzter Weg dann bleibt, Status per Leistung zu erzielen, wenn alle übrigen (legitimen & illegitimen) Kanäle blockiert sind. Es wäre also eine Reaktionsform, die das weithin geteilte Ziel statusorientierten Erfolgs beibehält, es jedoch auf allgemein nicht akzeptierte Weise zu erreichen sucht.** Dabei ändert sich allerdings zumindest der Bezugsrahmen, in dem sozialer Status gewonnen werden kann: Ist dieser primär durch die gesamtgesellschaftlich verankerte Allokation von Positionen gegeben, **wird die Erlangung von sozialem Status per demonstrativer Gewalt üblicherweise auf den Kontext primärer (Gleichaltrigen-)Gruppen beschränkt sein. Kritisch ist aber zu bedenken, daß das, was als 'legitimes' oder 'illegitimes' Mittel gilt, selbst kultureller Definition und so auch möglichem kulturellem Wandel unterworfen ist.** [LA!!!] Aggressivität scheint akzeptiertes Attribut sozialen Verhaltens zu werden.

Der Bildungshintergrund in der Herkunftsfamilie ist nur schwach mit den Delinquenzindikatoren korreliert. Stärker mit schulbezogenen Leistungen.

Rekrutierungsbedingt wurde die **niedrigste Delinquenzrate für die Gymnasien** ermittelt.

Aus anomietheoretischer Sicht ist das Ziel gesellschaftlichen Erfolgs jedoch keineswegs nur auf die umfassende Sozialstruktur bezogen. **Gerade für Heranwachsende ist das Ziel, einen 'passenden' Status zu erwerben, auch stark auf das soziale Leben in der Gleichaltrigengruppe bezogen.** Hierbei spielt der **Grad der Verfügbarkeit über geeignete 'Statusgüter'** eine wichtige Rolle (über begehrte, nicht von jedem zu erlangende Güter wird System sozialer Ränge etabliert). → Deprivationserfahrungen als Quelle devianten Verhaltens im Jugendalter. Ungünstige soziale Voraussetzungen wirken sich v.a. dann aus, wenn mit ihnen zugleich Deprivationserfahrungen verbunden sind.

Delinquenzwahrscheinlichkeit wird auch durch die **Chance der Rückgriffs auf abweichendes Verhalten** geformt - z.B. (verstärkt): Integration in die Clique & starke Integration des Freundeskreises.

Deviantes Verhalten kann im allgemeinen auch durch eine **soziale Struktur** begünstigt sein, die nicht oder nur eingeschränkt die Eigenschaft besitzt, sozialem Konflikt und v.a. interpersoneller Aggression vorzubeugen. → criss-cross.

Auch objektive **Leistungsprobleme** sind ein entscheidender Risikofaktor in der Genese sozialer Devianz, doch ist genauso von Bedeutung, wie der aktuelle Leistungsstand im Spiegel der sozial verankerten Definition dessen, was eine akzeptable schulische Leistung darstellt, eingeschätzt wird.

Die Wahrscheinlichkeit devianten Verhaltens ist auch eine Funktion der **wahrgenommenen Fairneß der schulischen Leistungsbewertung.** → mit extrapunitiven Verhaltensweisen ist zu rechnen, wenn sich K&J sehr unfair behandelt fühlen.

- **Drogen:** Konsum als Form der Bewältigung von entwicklungs- und lebenslagenspezifischen Belastungen im Jugendalter. Mit verstärktem Alk- und Tabakkonsum ist in Situationen und Konstellationen v.a. der schulischen Belastung und der ungesicherten Integration in die Gleichaltrigengruppe zu rechnen. Stark altersabhängiges Verhalten - geschlechtsspezifische Unterschiede dagegen nur in wenigen Teilbereichen erkennbar. Illegale Drogen v.a. von in feste Clique integrierten Jugendlichen konsumiert.

→ **Mansel-Artikel:**

- OBACHT MIT ZAHLEN (Statistik, Selbstangaben).

- veränderte Lebensbedingungen und deren subjektive Aneignung: Als *soziale Hintergründe* für Gewalthandlungen im Jugendalter wurden an anderer Stelle die **aus den Individualisierungsprozessen resultierenden Verunsicherungen einerseits im Alltagshandeln und andererseits hinsichtlich der Realisierbarkeit individueller Zukunftspläne**, ebenso **Erfahrungen von Desorientierung & Desintegration** und die **fehlende intergenerationale Kommunikation über Norm- und Wertvorstellungen** herausgearbeitet. *Gesellschaftliche Prozesse* als Hintergrund. Über diese Prozesse hinausgehend sind noch weitere *Aspekte im sozialen Lebensumfeld von Jugendlichen von Bedeutung für die Entwicklung einer Disposition zu Gewalthandlungen*: Anhand eigener Daten ein **MODELL** entwickelt, nach dem aus den **Diskrepanzen zwischen den Ansprüchen der heranwachsenden Generation an ein erfülltes Leben und den fehlenden Möglichkeiten, diese Ansprüche im Rahmen des eigenen Sozialisationsprozesses in die Tat umzusetzen** → starke **Unzufriedenheit, Enttäuschung, Verdruß, Mißmut, Deprivation, Verbitterung**, die die Basis für ein Potential bzw. die Bereitschaft zur Ausführung von Gewalthandlungen darstellt bzw. verantwortlich dafür ist, daß eine in früheren Lebensphasen entwickelte Gewaltbereitschaft nicht zurückgebildet wird, auf hohem Niveau erhalten bleibt oder sogar verstärkt wird.

Selbstverwirklichung wird zu einem zentralen Anliegen in der Lebensplanung der heute heranwachsenden Generation - interessante Tätigkeiten, Weiterentwicklung nach eigenen Interessen & Bedürfnissen - **aber genau dies wird ihnen im Rahmen des schulischen und z.T. auch des beruflichen Sozialisationsprozesses verweigert. Jugendliche schreiben der Schule eine primär instrumentelle Funktion zu**, Nutzeffekt erst in späterer Lebensphase. Beim Übergang in die **berufliche Ausbildung** kann ein nicht unerheblicher Teil der Js **berufliche Optionen nicht realisieren, muß sich umorientieren, Interessen zurückstellen/revidieren.** → **Die Realisierung eines zentralen Lebensinhaltes, Selbstverwirklichung, wird ihnen vorenthalten.** Will man dies als Frustration klassifizieren, kann dieser Ansatz als Modifikation/Spezifikation der Frustrations-Aggressions-Hypothese eingeordnet werden - greift aber nach *Mansel* zu kurz, denn in dem Modell sind eine Vielzahl weiterer moderierender Faktoren & Reihe von Zusatzbedingungen enthalten, die durch eine solche Einordnung ausgeblendet werden. Zum einen ist diese Aktivationshemmung eine Ausgangsbedingung auch für interiorisierende Formen problematischer Belastungsreaktionen, die im Jugendalter viel häufiger auftreten als exteriorisierende.

Zusätzlich sind die Annahmen in **streßtheoretische Konzeptionen** eingebettet: Die **Wahrnehmung, Interpretation & subjektive Bewertung** einerseits von Situationen bzw. **aktuellem Stand des Prozesses der Person-Umwelt-Transaktion** und andererseits von **individuellen & sozialen Bewältigungsressourcen** und die **aus der Antizipation der Lösungsmöglichkeiten resultierende Neudefinition der Situation** stellen demnach **wichtige moderierende Faktoren** dar, bei denen sowohl Kognitionen als auch Emotionen eine ausschlaggebende Rolle spielen.

Weiterhin stellt die individuelle Übernahme der Verantwortung für die eigene Situation einen nicht zu vernachlässigenden Faktor dar. Infolge gesellschaftl. Zuschreibungsprozesse & Erklärungsmodelle gelangen Jugendliche zu der Überzeugung, daß sie selbst versagt haben.

Für das **Umschlagen von Gewaltbereitschaft in tatsächliche Gewalthandlungen sind eine Reihe weiterer Faktoren von Bedeutung**: Hierbei hat v.a. die im Rahmen der eigenen Entwicklung (als Opfer) gemachte **Erfahrung, daß Gewalt ein Mittel zur Interessendurchsetzung sei, also zu Erfolg führe**, eine ausschlaggebende

Bedeutung. Im Gesamtmodell sind also auch Prozesse integriert, die sich Begriffen des **operanten Konditionierens** und des **Modellernens** klassifizieren lassen. Ausschlaggebend dabei: Erfahrungen, die die eigene Entwicklung unmittelbar tangieren. → **Unzufriedenheit mit schulischer Situation** korreliert relativ hoch mit Häufigkeit gewaltsamen Verhaltens - **Aber Ausmaß & Dauer des TV-/Videokonsums, also medial dargestellte/vermittelte Gewalt ist kaum von Bedeutung.**

Insg. MODELL: umschreibt es Zusammenhänge zwischen sozialer Lebenssituation & indiv. Disposition zu gewalthaltigem Verhalten richtig, so ist der ermittelte **Gewaltanstieg u.a. darauf zurückzuführen, daß die Schere zwischen den Ansprüchen an ein erfülltes Leben und den erfahrenen Möglichkeiten, diese im Rahmen der eigenen Sozialisation und im Prozeß der Entfaltung der Persönlichkeit umzusetzen, zunehmend auseinanderklafft, die Kluft zwischen innerer Realität & den Einflußmöglichkeiten auf die Gestaltbarkeit der äußeren, materiellen & sozialen Umwelt entsprechend den eigenen Interessen lagen in der subjektiven Repräsentation der Welt größer und unüberbrückbar wird.** (→ Gewaltbereitschaft nicht zurückgebildet - so erklärt sich vielleicht auch, daß 9.-Klässler 94 anders als 86 nicht mehr seltener als 7.-Klässler Gewalttaten angeben. Aufgrund der Diskrepanzen bleibt Gewaltbereitschaft erhalten. Da diese **Diskrepanzen** zwischen Ansprüchen & Realisierungsmöglichkeiten weitgehend **unabhängig von Schulform** wahrgenommen werden, kann Modell auch erklären, **weshalb die trad. Unterschiede nach Schultypen zunehmend nivelliert** wurden und quantitativ nicht mehr vorhanden sind).

→ **Montada:**

- Verschiedene soziologische Theorien der Delinquenzgenese gehen von den Sozialisationswirkungen des jeweils einflußreichsten sozialen Bezugssystems aus. → evtl. für Rückgang nach 30: Peergruppen werden aufgelöst, heterosexuelle, langfristige Beziehungen begründet.

- **explanatorische Diskontinuität:** gleiche Phänomene in unterschiedlichen Altersperioden haben unterschiedliche Antezedenzbedingungen (Voraussetzungen & Umstände der Straftaten variieren mit dem Alter).

- Interpretation von Einflußgrößen: es muß Verschachtelung vorliegen, Deckvariablen müssen mit den eigentlichen Einflußgrößen kovariieren, Interaktionen sind wahrscheinlich. **Forderungen: a)** für präventives Handeln ist nicht nur eine deskriptive Korrelation, sondern eine empirisch abgesicherte Zusammenhangstheorie gefordert. Bsp: **Kriminalität eines Elternteils wurde regelmäßig als Korrelat jugendlicher Delinquenz ausgemacht - Gründe?** (vererbte Anlage? Auswirkungen privater Stigmatisierungen? laxer Kontrolle?). **b)** Unter EW-Perspektive ist nach lebensaltertypischen Einflußfaktoren zu fragen oder nach Wandel der Kovariation zwischen Antezedenzbedingungen und Delinquenz.

- Unter den Experten scheint Konsens zu bestehen, daß die Einflüsse in der **Kindheit** im Ausmaß beträchtlich, in wesentlichen Dimensionen bekannt, in ihren Auswirkungen lange andauernd sind. Unter Risikofaktoren werden neben wirtschaftlicher Armut (+chaotische Lebensführung) v.a. inkonsistente, laxer Kontrolle kombiniert mit harten Sanktionen genannt.

Im **Jugendalter** ist die Zugehörigkeit zu einer Delinquenzbelasteten Peer-Group im Gegensatz zu einem sozial angesehenen Verein als Risiko anzusehen; weiterhin früher Abbruch von Schule & Ausbildung, frühes Anstreben von im Vergleich zur Ausbildung besser bezahlten Jobs, Arbeitslosigkeit, nächtlicher Kneipenbesuch. = *Umständedaten.*

Persondaten. Auf dem Niveau konkreter Wertüberzeugungen besteht gegenüber SAV deutlicher Zusammenhang, Veränderung in Wertüberzeugungen nach Jessor & Jessor recht sensibler Prädiktor für Normverletzungen in naher Zukunft. Das moralische Urteilsniveau ist dagegen offenbar kein valider Prädiktor für moralisches Handeln.

- **Entstehungs-, Auslösebedingungen, disponierende Personalfaktoren.**

→ Dettenborn/Lautsch:

Befragung von 2533 SuS; alle Schultypen, 7. & 10. Klasse, Ost-/Westberlin → Sichtweise auf schulische Aggression & auf Eigenbeteiligung.

Ziel Befragung: Annahme, daß die Kenntnis von Alltagstheorien der SuS das Selbstverständnis & die pädagogische Handlungskompetenz von Lehrern fördern können.

Theorien: Aggressionstheorien; psychologische Kontroll & Reaktanztheorien

- **Problemstellung:** Thema Aggression & Gewalt in der Schule wird seit 70ern in Häufigkeitstendenzen- Bei Erforschung der **Ursachen** werden ebenfalls erhebliche Mängel beklagt (nur allg Schüler-/Umgebungsmerkmale beschrieben, Faktoren aufgelistet, Komplexität des Ursachengefüges vernachlässigt, Theorien einseitig favorisiert). **zu den strittigsten Fragen gehört, ob es eine spezifische Ursachentheorie für aggressives Verhalten im Schulbereich überhaupt gibt oder geben könne. Überwiegend wird dies verneint. Meist werden die gängigsten Aggressionstheorien** (Lerntheorien, Aggressions-Frustrationstheorien, Triebtheorien, Labeling-Ansätze) **auf den Schulbereich projiziert.** Zu den kontroversen Positionen zählt ferner, **inwieweit schulinterne oder schulexterne Faktoren dominant sind.**

- **Fragestellung Untersuchung:** → Entwicklungsbeobachtung, Ursachendenken, Schutzdenken und ~handeln, Kommunikationsbedürfnisse, Eigenbeteiligung.

-**Häufigkeitsentwicklung:** Der Anteil der SuS, der eine Gewaltzunahme beobachtete, beträgt allg. 56%.

OBACHT: alterstypisches Streitverhalten/subjektive Urteilstendenzen... **Geschlecht:** Cluster 'generelle Zunahme' (1) für Jungen und 'generell wenig Zunahme' (2) für Mädchen typisch. **Klassenstufe:** Für alle Einzelitems (Vandalismus, Gruppengewalt, tätliche Gewalt, Gewaltandrohung, allg. Gewaltanwendung, feindselige Stimmung) ist Bejahung für 7. Kl typisch, für 10. atypisch. **Schultypen:** Gesamt- und Hauptschule zu Cluster 1, Gymnasium & Realschule Cluster 2.

→ **Insgesamt:** **Geschlecht, Alter, Schultyp erwiesen sich als Prädiktoren für Ausmaß der Zunahmebeobachtung.** dies läßt Folgerungen auf reale Belastung durch Schulaggression zu.

Überraschend: **Opfer wie Täter** gaben in den Items **Zunahme** an; Für **Nichtbetroffene** war '**generell wenig Zunahme**' typisch. Aggressive Handlungstendenzen werden durch das Einbezogensein intensiver erlebt und selektive Wahrnehmungstendenzen ausgelöst.

Je ausgeprägter die Vermutung zunehmender Schulaggression, desto typischer das Schutzdenken. Ebenso stieg das Mitführen von Verteidigungsgegenständen als Vorbereitungshandlung zur Gegenwehr an.

ABER: **Je ausgeprägter die Vermutung einer Aggressionszunahme, desto geringer Bereitschaft, sich mit erwachsenen Bezugspersonen über Schulaggression zu unterhalten und bei ihnen Rat zu suchen.** (evtl aufgrund von Negativen Erfahrungen. evtl. Sozialisationsmängel im Hintergrund.

- **Ursachendenken:** Unbestritten, daß Ursachentheorien von SuS eng verknüpft sind mit sozialkognitiven Prozessen, mit handlungsleitenden Kausalattributionen und Lebensweltbedeutungen - deshalb besonders relevant für pädagogische Intentionen.

→ **Insgesamt:** Die **Alltagstheorien von SuS stimmen mit den in der Wissenschaft anerkannten Aggressionsdimensionen in den Hauptursachen der Motivation prinzipiell überein.** Am häufigsten genannt: **Frustrative** [Äquivalente zu Frustrations-Aggressions-Theorie]. Hypothese, daß sich **Streben nach Anerkennung und Geltung** (als zentrale Bedürfnisse in diesem Alter) als exponierter Faktor findet, bestätigt - an 2. Stelle. wo Frustrationen permanent & intensiv wirken steigt die Wahrscheinlichkeit, daß Identitätserschütterungen, Selbstwertlabilisierungen eintreten und Aggression als eine unter anderen Handlungsmöglichkeiten der Aufwertung

vor sich selbst und vor anderen genutzt wird. **Die** Auffassung **der** SuS zu den Ursachen gibt es nicht, aber Schwerpunkte und Tendenzen.

- **Schutzdenken & ~handeln:** Bezug auf Kontrolltheorien und Reaktanztheorien → Annahme, daß die Beachtung zunehmender Schulaggression als Kontrollverlust, Freiheitseinengung oder Verhaltensbeschränkung erlebt wird und zur Intensivierung des Schutzdenkens führt sowie das Mitführen von Verteidigungsgegenständen wahrscheinlicher macht. (bestätigt, s.o.) **Schutz- & Gegenwehrstrategien:** Gewaltfreie Reaktionen (Worte, Ausweichen) dominieren - aber Anteil der gewaltorientierten Vorsätze beunruhigend. Für Jungen sind gewaltorientierte und für Mädchen gewaltfreie Strategien typisch. Präferenzierung defensiver & verbaler Schutzvorsätze durch Gymnasiasten. Für **Täter wie Opfer sind gewaltorientierte Vorsätze typisch.** → **eskalative Tendenzen.** 26% der SuS gab an, Verteidigungsgegenstände bei sich zu tragen - wesentlich mehr Hauptschüler als Gymnasiasten. Vorsatzbildung korrelierte mit Vorbereitungshandlung.

→ **Insgesamt Hinweis auf eine Aktivierung in diesem Bereich als Folge des objektiven Problemdrucks durch Schulaggression.**

- **Bedürfnis nach Kommunikation über Schulaggression:** Schulaggression ist für Mehrzahl der SuS ein **belastendes Problem**

Ca ¾ der SuS akzeptierten die Eltern als Gesprächspartner zu diesem Thema und über 80% finden unter ihren Lehrern solch, mit denen sie darüber sprechen würden - bemerkenswert & erfreulich (zeigt Potenzen, die hier für Gespräch mit SuS liegen). Geringere Gesprächsbereitschaft von Jungen. Gesprächsbereitschaft mit den Eltern in Klasse 7 typisch, in Klasse 10 schon nicht mehr (Ablösung). Kommunikationsfreundlicheres S-L-Verhältnis an Gymnasien. Für Hauptschüler ist Gesprächsbereitschaft mit Lehrern, nicht aber mit Eltern typisch. **Für SuS, die eine Aggressionszunahme beobachten und für SuS, deren Schutzdenken ausgeprägter ist, ist typisch, daß sie mit keinem oder allenfalls mit Lehrern über Schulaggression sprechen würden** (paradox). Geringere Kommunikationsbereitschaft bei SuS, die sich für gewaltorientierte Verteidigungsstrategien oder Verteidigungswaffen entschieden haben (Kontrollillusion?). **Opfer kommunizieren allenfalls noch mit Lehrern.**

→ **Insgesamt:** Je näher SuS gedanklich oder in ihren realen Sozialbezügen dem aggressiven Verhalten in der Schule sind, desto geringer ist ihre Bereitschaft, sich mit erwachsenen Bezugspersonen und v.a. Eltern zu dieser Problematik auszutauschen. **Wo Kommunikation am nötigsten wäre, ist sie am schwersten** (z.T. gemeinsame Gründe wie fam. Sozialisationsmängel, schulische Desintegration?). **Außerdem ist zu bedenken: Aggression ist selbst Kommunikation.**

- **Eigenbeteiligung & Urteilsbildung:** Anteil Täter wie Opfer gleich hoch, jeweils 27%. **Verquickung von Opfer- und Täterstatus** - Wahrscheinlichkeit, Täter zu sein ist für Opfer größer und umgekehrt. Belastung der Jungen höher als der Mädchen.

→ **Hervorzuheben:** a) **inhaltliche Nähe der Denkstrukturen von 'Opfern' und 'Tätern':** offenbar dominieren Gemeinsamkeiten in Problemlagen und Bedrohungsgefühlen. → Nach Autoren spricht die Gleichläufigkeit dafür, **Aggression als Bestandteil & Folge von Interaktionsprozessen zwischen Personen zu verstehen, die zunehmend konflikthaft und kommunikationsbehindert sind und zu aggressiven Kreisprozessen führen, nicht aber einseitig als Merkmal bestimmter Gruppen.** Schulaggression als interaktives Geschehen, s. auch personale Verquickung Täter-/Opferstatus. Evtl. auch gleichartige Mangelmilieueinflüsse.

b) **Hinweise auf eskalative Verläufe:** Aggressive Aktivität steigt mit dem Opferwerden und dem Ausmaß des Opferstatus. Dabei geht es zwangsläufig auch um Ursachen weiterer Aggressionen. Logik dieser **spiralförmigen Prozesse:** Anteil der Aggressiven wird immer größer, wenn nicht gestoppt.

→ Schirp:

- Das Erklärungsmodell für Entstehen & Virulenz von Gewalt gibt es nicht.
 - *keines* ist *allein stimmig* - notwendig für Gewaltprävention in Alltag & Schule: **3 Ansätze zueinander in Beziehung setzen** (soziale Desintegration/Modell-Lernen/Urteilskompetenzen-Defizit).

→ **Soziale Desintegration:** weist auf wachsende Vereinzelung & Isolation der Menschen hin, Individualismus, Lockerung/Nichtgelingen der sozialen Verankerung, fortschreitende Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Lebensraums in eine Vielzahl untersch. Bereiche mit untersch. 'Mitgliedschaftsregeln' und handlungsanleitenden Grundsätzen. - Verlust & Verfall sozialer Ordnung, sozialer Bindung, informeller Kontrolle & Konfliktregelung. - häufiges Nichtgelingen von Sozialisations- und Erziehungsprozessen in heutiger pluralistischer, multikulti, fortschrittsorientierter 'Medien'gesellschaft. Oft geben TV & Videos das Orientierungsmuster vor (Gesetz der Bilder, nicht der Argumentation).

Gewalttätiges Verhalten von K&J muß auf diesem Hintergrund als soziales Anschlußverhalten verstanden werden. Es offenbart Defizite, Verzögerungen, Verletzungen auch in der emotionalen Entwicklung. und natürliches 'Antriebspotential' von K wird heute nicht aufgenommen und konstruktiv genutzt, kaum Entfaltungsmöglichkeiten. So können K&J oft **keine persönliche Handlungsmacht** aufbauen.

→ **Modell-Lernen:** Mit diesem Konzept wird einerseits erklärt, daß gewalttätige Kinder überdurchschnittlich häufig aus **Familien** kommen, in denen aggressives Klima und gewalttätige Verhaltensformen existieren - zum anderen erklärt es den Zusammenhang von visuellem **Gewaltkonsum in TV & Video** und dem aggressiven Verhalten von K&J.

→ **Urteilskompetenz-Defizit:** Entscheidende Aspekte des Ansatzes: Gelingt es überhaupt, eine *Reflexionsphase* zwischen Gewaltmotiv und geplanter Aktion einzuschleiben? Gelingt es, solche Reflexionsphasen zu internalisierten Begründungen des eigenen Verhaltens auszubauen? Gelingt es, die Begründungen für das eigenen Handeln an Kriterien der Verallgemeinerungsfähigkeit festzumachen? → **Entwicklung moral-kognitiver Urteilskompetenz ist besonders schwierige, aber notwendige Leistung, die gerade von der Schule erwartet werden muß.** → Lernen, daß man über eigene Handlungen nachdenken kann und sie rechtfertigen muß. daß Handlungsweisen verantwortet werden müssen. daß es tragfähige Alternativen zur affektiven Konfliktlösung durch Gewalt gibt.

→ Petermann/Petermann:

sozioökonomische Faktoren, familiäre Risikofaktoren; **Personal:** aggressive Kinder zeichnen sich durch gesteigerten Aktivitätslevel, mangelnde Impulskontrolle, negatives Selbstkonzept aus. Entwicklungsdefizite: oft niedrige Ausprägung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten, Unterlegen in Fähigkeit zu Rollenübernahme (Opferperspektive kann nur bedingt eingenommen werden); abweichende moralische Standpunkte, unterentwickelte moralische Urteilsfähigkeit, gestörtes Rechtsempfinden.

Auslöser aggressiver Handlungen kann auch eine **einseitig verfälschende Wahrnehmung und Mißdeutung sozialer Situationen** sein - Neigung, in provozierenden Situationen den Gleichaltrigen feindliche Intentionen zu unterstellen und aufgrund dieser Interpretation feindselig zu reagieren.

Selbstbeschreibung: meist als Eskalations- oder Protesteskalation.

→ Niebel et al (über Olweus)/ Olweus:

Aus entwicklungspsychologischen Analysen von **Olweus** waren **4 außerschulische Faktoren** bekannt, die zu gehäufte Aggression von K&J führen:

- Negative emotionale Einstellung der Erziehungsberechtigten gegenüber dem Kind.
- Permissivität gegenüber aggressivem Verhalten der Kinder

- Physische Bestrafung und vehemente emotionale Reaktionen auf ein Fehlverhalten des Kindes
- Persönlichkeitsfaktoren des Kindes (Aggressivität, aktives Temperament)

Schulfaktoren:

- Lehrer unternehmen aktiv zu wenig gg Gewalttaten → ihre Einstellung gegenüber dem Gewaltproblem und ihr Verhalten in entspr. Situationen ist von großer Bedeutung
- Eltern wissen zu wenig über Aggressionen (von Opfern und v.a. von 'Tätern')
- Schule selbst ist Ort der häufigsten Gewalttaten
- Große Schulen oder Klassen oder auch Großstadt aber KEIN Prädiktor.
- KEIN Hinweis, daß schlechte Zensuren oder Versagen in der Schule war Ursache sei

Opfer:

- äußerliche Abweichungen spielen eine viel geringere Ursache als vielfach angenommen
- *passiver /ergebener Opfertypus*: ängstliches, zurückgezogenes Verhaltensmuster in Verbindung mit körperlicher Schwäche - Merkmale tragen dazu bei, sie zu Opfern zu machen. Verbindung Körperkraft-Beliebtheit (daher hohe Körperkraft auch guter Schutzfaktor)
- *provokierender Opfertypus*, viel seltener: Kombination von ängstlichem wie auch aggressivem Verhaltensmuster. Oft Konzentrationsprobleme, spannungsauslösendes Verhalten, oft viele/ganze Klasse provoziert

Täter:

- *aktiv*: oft impulsiv, starkes Bedürfnis, Macht über andere auszuüben. typisch: aggressives Verhaltensmuster in Verbindung mit körperlicher Stärke (Jungen). 3 Motive für Gewaltanwendung: Machtausübung, Feindseligkeit/Befriedigung, instrumentell.
- Gewalttätigkeit kann auch als **Komponente eines allg. sozialfeindlichen und gesetzesbrechenden** ('verhaltensgestörten') **Verhaltensmuster** angesehen werden. Deutlich erhöhtes Risiko aggressiver Jugendlicher, später kriminell zu werden.
- *passiv, Mitläufer, Gefolgsleute*: wohl ziemlich gemischt

Entwicklung Gewaltproblem in Klasse, Bsp:

spaßige Raufereien - wenn Gewalttäter dabei → Interaktionen werden grober, heftiger; Täter reagiert oft heftig & aggressiv. - wenn Opfertyp in Klasse → wird bald von Täter entdeckt werden: ideales Ziel (wehrlos, Reaktionen liefern Machtgefühl und Befriedigung) → Täter verleitet seine Freunde, auch gg Opfer vorzugehen. - Erwachsene schreiten nicht ein. - auch andere Kinder beteiligen sich, denn Opfer ist problemloses Angriffsziel, und die 'harten Jungs' der Klasse quälen ihn ja auch → steigende Ausgrenzung & Statusverlust Opfer - 'man' darf zT schon nicht mehr mit ihm zusammen gesehen werden - vollständige Isolation Opfer

Faktoren, die Gewaltprobleme schaffen/vergrößern - A ↔ Faktoren mit gewaltsteuernder/abschwächen-der Wirkung - B. A:v.a ungünstige Kindheitsbedingungen im allgemeinen und familiäre Probleme im besonderen.

B: Einstellungen, Routinen, Verhaltensweisen des Schulpersonals, v.a. der Lehrer als entscheidende Faktoren. Auch: Einstellungen & Verhaltensweisen der SuS selbst und ihrer Eltern.

→ Mummendey:

Nach Tedeschi et al (85) machen **7 Faktoren** Drohungen oder Bestrafungen im Verlauf einer sozialen Interaktion wahrscheinlich:

- Norm der Selbstverteidigung/Reziprozitätsnorm
- Forderungen von Autoritäten

- intensiver Konflikt über die Verteilung von Ressourcen
- Selbstpräsentation
- Bedürfnis nach Aufmerksamkeit
- Bedürfnis nach unmittelbarer Kontrolle über andere Personen
- Vernachlässigung zukünftiger negativer Folgen

➔ **Funk/Passenberger: Determinanten der Gewalt an Schulen**

Ergebnisse aus der Nürnberger Schüler-Studie 1994 ➔ Zusammenfassende Interpretation:

- die überwiegenden Anzahl der signifikanten Prädiktoren der gewalttätigen Schülerhandlungen finden sich auf die

Individualebene: Geschlecht: Jungen sind verbal & physisch gewalttätiger als Mädchen.

Persönlichkeitskonstrukte: gewaltverstärkender Einfluß des individuellen Stimulationsbedarfs / gewaltmindernder Einfluß der indiv. Gewissenhaftigkeit.

ein zentrales Ergebnis: Bestätigung der Relevanz unterschiedlicher Sozialkontexte als Hort der Prädiktoren gewalttätiger Schülerhandlungen. Im **Kontext der Familie** ist der Einfluß der perzipierten **Erziehungsstile** eher gering. Lediglich 1x gewaltverstärkender Einfluß nachgewiesen. die Relevanz subjektiv als positiv erlebter sozialer

Beziehungen zu den Eltern schlägt sich dagegen in dezidiert verbale & vandalistische Gewalt mindernden Einflüssen nieder. Hinsichtlich aller 3 Gewalthandlungen fällt die **starke Determinationskraft der Gewalttätigkeit der Peergruppe** auf. Kausalität dieser Beziehung allerdings nicht eindeutig: Erhöht die gewalttätige Gleichaltrigen-Gruppe die Gewaltaffinität der Jugendlichen - oder schließen sich gewalttätige Jugendliche eher gewalttätigen Peergruppen an? Auf jeden Fall v.a. hinsichtlich Prügeln kommen Prädiktoren aus Sozialkontext Gleichaltrigen-Gruppe eindeutig verstärkt zur Geltung - & Vandalismus. Die Beurteilung der **Wohnsituation & Stadtteils** bleibt dagegen weitgehend wirkungslos.

Aus dem **Sozialkontext Schule** lassen sich deutlich gewaltmindernde Einflüsse des Lehrer-Schüler-Verhältnisses nachweisen. ➔ grober Indikator für Relevanz eines guten schulischen Sozialklimas zur Verhinderung von Gewalthandlungen.

Im Kontext der unabhängigen Variablen kommt dem **Konsum horrorhaltiger Filme** nur für Vandalismus eine nennenswerte gewaltverstärkende Determinationskraft zu. Erneut Frage nach Kausalität. Die **Nationalität** der SuS erlangte keinen bedeutsamen Einfluß.

Auf der **Klassenebene** wirkt sich ein steigender Anteil von Jungen gewaltverstärkend aus; Vandalismus scheint davon nicht beeinflusst zu sein.

Wenig Einfluß geht vom **Schulkontext** aus. Lediglich hinsichtlich Vandalismus sind Größe der Schule & quantitatives Lehrer-Schüler Verhältnis bedeutsam. Kein Einfluß geht hingegen vom **Schultyp** aus. Haupt-, Realschulen & Gymnasien haben also nicht generell und unabhängig von den SuS, die dort beschult werden, ein mehr oder weniger gewaltaffines 'Klima'. **Die Ebene der Klasse oder der Schule vermitteln vielmehr weitgehend die Einflüsse, die über die individuellen SuS dort hineingetragen werden.**

➔ **Kühnel/Matuschek:**

- *Ergebnisse, Untersuchung:* Jugendliche, die in vielfältigen und integrierten Beziehungen aufwachsen, weisen eine etwas geringere Devianzneigung in der Schule auf als Jugendliche, die mit eingeschränkten und weniger integrierten Beziehungen konfrontiert sind. Bei stärker integrierten Netzwerken spielen v.a. familieninterne Bedingungen für die Erklärung schulischer Devianz eine Rolle, bei eher desintegrierten Beziehungskonstellationen kommen zu den familialen Faktoren noch schulinterne Einflüsse dazu. ➔ einseitige Ursachenzuweisung - an Jugendliche, Familien, Schule - sind verfehlt. Vielmehr scheinen alle diese Bereiche miteinander in Zusammenhang zu stehen, wenn es um

die Erklärung devianten Verhaltens in der Schule geht. **Lösungsstrategien, die nur an einem Punkt ansetzen, sind daher begrenzt.** Wichtig: Unterstützung & Aufbau vielfältiger sozialer Beziehungsnetzwerke, mit denen Jugendliche hinreichende soziale Handlungs- und Beziehungskompetenzen im Umgang mit der individualisierten Welt entwickeln, Aufgabe von Familie & Schule.

Aggressionsfördernder Erziehungsstil:

→ Niebel et al/Olweus:

Aggressionsfördernd nach Olweus:

1. **Negative emotionale Einstellung** der Erziehungsberechtigten gegenüber dem Kind (wichtig v.a. erste Bezugsperson, emotionale Einstellung in früher Kindheit). Negative Emotionale Einstellung ist charakterisiert durch **fehlende Wärme & Anteilnahme.** → deutlich erhöhtes Aggressionsrisiko.

2. **Permissivität** gegenüber aggressivem Verhalten der Kinder

→ **1&2: zuwenig Fürsorge und Liebe und zuviel 'Freiheit' in der Kindheit sind Vorbedingungen dafür, daß sich ein aggressives Reaktionsmuster stark ausprägen kann.**

3. **Anwendung 'machtbetonter' Erziehungsmethoden**, z.B. physische Bestrafung und vehemente emotionale Reaktionen auf ein Fehlverhalten des Kindes. Es ist wichtig, klare Grenzen & Regeln zu setzen, aber nicht durch körperl. Züchtigung o.ä.

4. **Temperament des Kindes** (erbliche Faktoren)- aktiv & 'hitzköpfig' eher aggressiv. Auswirkungen dieses Faktors *kleiner* als der der anderen!

→ **Liebe & Anteilnahme der Person(en), die ein Kind erzieht(en), deutliche Grenzen, was erlaubt ist und was nicht, und Anwendung nichtkörperlicher Erziehungsmethoden schaffen harmonische und unabhängige Kinder.**

Weiterhin wichtig:

- Gerade wenn Kinder dann im Teenageralter sind: **Aktivitäten außerhalb der Schule so gut wie möglich beaufsichtigen** und sehen, was das Kind tut und wer seine **Freunde** sind.

- Erziehungsfaktoren sind nicht unabhängig von dem Verhältnis der Erwachsenen in der Familie untereinander: **Häufige Konflikte, Zwietracht, offene Auseinandersetzungen zwischen den Eltern** sollten **vermieden** werden → verursachen unsichere Beziehungen für die Kinder und führen zur Anwendung wenig geeigneter Erziehungsmethoden. **Familiäre Probleme:** konfliktgeladene Beziehung Eltern, Scheidung, psych. Krankheiten, Alkoholismus...

Nicht im Zusammenhang mit Aggressionsniveau:

- **sozioökonomischen Bedingungen der Familie.** Anteil an 'guten'/weniger 'guten' Eltern war auf allen sozioökonomischen Ebenen ungefähr gleich. ABER OBACHT: in skandinavischen Ländern sind Unterschiede nicht groß - in Ländern mit großen sozioökonomischen Unterschieden ist das evtl. anders.

→ **Engel/Hurrelmann:**

- In starkem Maße mit delinquentem Verhalten verbunden: Schulversagen, Wahrnehmung ungünstiger Zukunftschancen, schlechte, durch **Aggression & punitiven Erziehungsstil gekennzeichnete Familienatmosphäre.**

- Als zentrale **'Risikofaktoren'** für die Reaktion mit psychosozialen Belastungssymptomen erwiesen sich z.B. **überzogene elterliche Erwartungen an die schulische Leistungsfähigkeit ihrer Kinder**, [...]. In vielen Fällen sind dabei an der Entstehung psychosozialer Reaktionen **soziale Spannungen im Elternhaus** beteiligt - der neben

der **Wahrnehmung einer unsicheren schulischen & beruflichen Zukunft** zweite Faktor, der in der Genese psychosozialer Belastungen eine zentrale Rolle übernimmt.

→ **Petermann/Petermann:**

Liegen starre Rollenverteilungen in einer Familie vor und ändern sich die Erwartungen der Eltern gegenüber ihren heranwachsenden Kindern nicht, dann sind **Konflikte zwischen den Generationen** vorprogrammiert.

Massive Konflikte im Jugendalter entstehen, wenn

- Jugendliche sich von einer Familienideologie loslösen wollen
- wenn Jugendliche unerfüllte Wünsche der Eltern stellvertretend für diese realisieren sollen

Probleme auch in Familien

- die Konflikte scheuen (Fähigkeit zum Austragen & Aushalten von Konflikten nicht entwickelt)
- Gebote, Verbote, Unterstützung scheuen - Verunsicherung, Hilflosigkeit bei K&J, keine Chance, sich im Schutzraum der Familie mit Regeln, Verboten, Anforderungen, kontroversen Meinungen auseinanderzusetzen
- wo übergroße Strenge, extrem einengende Vorschriften und Regeln bis hin zu deprivierenden Bedingungen herrschen.

Jugendliche aus o.g. Familien entwickeln keine Unabhängigkeit & Eigenständigkeit, erfahren deshalb nicht, daß sie mit ihrem Handeln etwas bewirken können.

→ **Schirp:**

→ **Modell-Lernen:** Mit diesem Konzept wird einerseits erklärt, daß gewalttätige Kinder überdurchschnittlich häufig aus **Familien** kommen, in denen aggressives Klima und gewaltaffine Verhaltensformen existieren - zum anderen erklärt es den Zusammenhang von visuellem **Gewaltkonsum in TV & Video** und dem aggressiven Verhalten von K&J.

→ **Psycho-Buch:**

- Alles in allem läßt sich kaum eine geeignetere Umwelt zum **Erlernen von Aggression** denken als ein durchschnittlich strafendes Elternhaus. Wenn Eltern ein Kin, das sich aggressiv verhält, bei aggressivem Verhalten immer bestrafen, wird dieses wohl bald lernen, aggressive Akte in Gegenwart seiner Eltern zu unterlassen - aber nach Bandura würde imitatives Aggressionsverhalten gelernt; es würde in anderen Situationen ausgeübt. Und so ist es auch. Paradoxerweise fördern Eltern, die ihr Kind wegen Aggression körperlich bestrafen, als Modell gerade das Verhalten, das sie zu eliminieren versuchen.

- Eltern können auch auf andere Art zu Aggressivität erziehen. Wenn sie ihrem Sohn sagen, er solle sich wie ein Mann verhalten, immer zurückschlagen, seine Fäuste gebrauchen..., erziehen und ermutigen sie ihn geradezu, sich anderen gegenüber aggressiv zu verhalten. Solche Eltern verzeihen aggressives Verhalten nicht nur, sie verlangen & belohnen es.

- Auch das weitere kulturelle Umfeld kann gewalttätiges Verhalten fördern, durch Vorgabe vieler aggressiver Modelle, Gutheißen gewalttätiger Akte, Prestige für solche → Gemeinschaft kann so Druck auf den einzelnen ausüben, sich den aggressiven Normen anzupassen.

→ **Funk/Passenberger: Determinanten der Gewalt an Schulen**

Ergebnisse aus der Nürnberger Schüler-Studie 1994 → Zusammenfassende Interpretation:

- Im **Kontext der Familie** ist der Einfluß der perzipierten **Erziehungsstile** eher gering. Lediglich 1x gewaltverstärkender Einfluß nachgewiesen. die Relevanz subjektiv als positiv erlebter sozialer **Beziehungen zu den Eltern** schlägt sich dagegen in dezidiert verbale & vandalistische Gewalt mindernden Einflüssen nieder.

→ **HA Öffnung Schule:**

Was sind nun diese im Spiegel genannten Gesellschaftsmisereen, die ein Ansteigen der Kriminalität verursachen? Viele Ursachen sind hier im Elternhaus zu suchen.

Laut H.J. Schneider sind hier vor allem zerrüttete Familien verantwortlich, die in dauerndem Streit leben und die Eltern sich nicht ausreichend um ihre Kinder kümmern. Der Vater bietet oft kein ausreichendes Rollenmodell mehr, mit dem sich Kinder identifizieren können. Dies kann zu einem gespannten Verhältnis gegenüber der väterlichen Autorität führen. Diese Fehlerfahrung im Umgang mit Autorität kann sich natürlich auch auf die Schule und die Lehrerrolle übertragen und den Schüler in eine Außenseiterposition drängen, welche delinquentes Verhalten begünstigt.

Medienwirkung

→ Olweus:

- Breit angelegte internationale Forschung läßt erkennen, **daß K&J, die viel Gewalt in TV, Videos, Film sehen, oft aggressiver werden und weniger Mitleid mit Opfern von Gewalt haben.** Obwohl in keiner Erhebung direkt untersucht wurde, welches die möglichen Auswirkungen der Medien auf Gewalttätigkeit sind, ist es berechtigt anzunehmen, **daß die Medien bis zu einem gewissen Grad die Häufigkeit der Gewalt durch solche Programme fördern.**

→ **Psychobuch:** Laborexperimente, Feldstudien und Korrelationsstudien haben gezeigt, daß Sehen von Gewalt die Entwicklung von Aggressivität begünstigt. Forschungsergebnisse sprechen i.A. für Theorie des sozialen Lernens (Gewalt in Medien wirkt als Modell und liefert einen Hauptfaktor zur Förderung antisozialen Verhaltens).

→ **Mummendey: Wirkung von Mediengewalt:** Eine Reihe von Korrelationsstudien zeigt übereinstimmend einen positiven Zusammenhang zwischen Häufigkeit des Konsums von aggressiven Fernsehsendungen und Häufigkeit eigener aggressiver Verhaltensweise.

- Eindruck, Individuen würden unm. vom TV beeinflusst, kritisiert → Fernsehen findet in sozialen Kontexte statt. Individuen interagieren miteinander, sprechen miteinander über die Filme und können sich dabei in ihren aggressiven Verhaltenstendenzen beeinflussen. *Studie:* Die Richtung der Wirkung wurde beeinflusst durch bestimmte Aspekte des Kontextes, in dem ferngesehen wurde (submissives mit dominantem Kind: aggressionssteigernd - submissives mit anderem submissivem Kind: aggressionsvermindernd).

- In der überwiegenden Zahl der Labor- und Feldversuche wurden nur kurzfristige Effekte von Mediengewalt auf Aggressionstendenzen der Zuschauer aufgezeigt. *Längsschnittstudie:* Korrelationsmuster unterstützt Hypothese, daß vergleichsweise hohe Aggressivität der jungen Erwachsenen auf vergleichsweise häufiges Sehen von Gewaltfilmen in der Kindheit zurückzuführen war.

- Häufiges Sehen von gewalttätigen Szenen im TV steigert nicht nur unmittelbar die Bereitschaft, sich im eigenen Leben aggressiv zu verhalten, es beeinflusst auch im weiteren Sinne aggressionsrelevante Einstellungen → Wahrscheinlichkeit überschätzen, selbst Gewaltopfer zu werden, Mißtrauen, mehr staatliche Mittel zur Verbrechensbekämpfung & härtere Strafen fordern...

→ Mansel-Artikel:

Für das Umschlagen von Gewaltbereitschaft in tatsächliche Gewalthandlungen sind eine Reihe weiterer Faktoren von Bedeutung: Hierbei hat v.a. die im Rahmen der eigenen Entwicklung (als Opfer) gemachte **Erfahrung, daß Gewalt** ein Mittel zur Interessendurchsetzung sei, also **zu Erfolg führe**, eine ausschlaggebende Bedeutung. Im Gesamtmodell sind also auch Prozesse integriert, die sich Begriffen des **operanten Konditionierens** und des **Modellernens** klassifizieren lassen. Ausschlaggebend dabei: Erfahrungen, die die eigene Entwicklung unmittelbar tangieren. → **Unzufriedenheit mit schulischer Situation** korreliert relativ hoch mit Häufigkeit gewaltsamen

Verhaltens - **Aber Ausmaß & Dauer des TV-/Videokonsums, also medial dargestellte/vermittelte Gewalt ist kaum von Bedeutung.**

→ **Funk/Passenberger:** Determinanten der Gewalt an Schulen

Ergebnisse aus der Nürnberger Schüler-Studie 1994 → Zusammenfassende Interpretation:

Im Kontext der unabhängigen Variablen kommt dem **Konsum horrorhaltiger Filme** nur für Vandalismus eine nennenswerte gewaltverstärkende Determinationskraft zu. Auch hier wieder Kausalität fraglich: Erhöht der Konsum von Horrorfilmen das Ausmaß vandalistischer Handlungen oder schauen 'Vandalen' vermehrt Filme mit Horrorelementen?

→ **Schirp:**

→ **Modell-Lernen:** Mit diesem Konzept wird einerseits erklärt, daß gewalttätige Kinder überdurchschnittlich häufig aus **Familien** kommen, in denen aggressives Klima und gewaltaffine Verhaltensformen existieren - zum anderen erklärt es den Zusammenhang von visuellem **Gewaltkonsum in TV & Video** und dem aggressiven Verhalten von K&J.

Bekannt: *Effektstudien zur Medienrezeption bei K&J* fallen stellenweise SEHR KONTROVERS aus. Aber: es bildet sich ein Aussagetrend wie folgt heraus:

- These, Gewalt in den Medien habe reinigende, psychisch entlastende Wirkung: von *neueren Forschungsberichten* nicht gestützt - eher Gegenteil wahrscheinlich.

- Im Zusammenhang mit best. sozialen Situationen können durch Mediengewalt **Angst-, Verunsicherungs-, Verstärkungs- und Aggressionszustände verstärkt und zu durchgängigem Wahrnehmungsmuster aufgebaut** werden - v.a. in Bereichen, wo eigene alternative Erfahrungsmöglichkeiten fehlen.

- **Psychische Effekte:** entstehen dadurch, daß durch mediale Gestaltungsmittel **Erregungszustände** erzeugt werden, **die in Ärger, Nervosität und aggressives Verhalten umschlagen können.**

- **Emotionale Effekte:** zu beobachten, wo besonders schockierende Szenen aggressionssteigernd wirken und manchmal sogar 'traumatische' Langzeitwirkungen haben.

- **Kognitive Ebene:** Gefahr, daß durch Mediengewalt **Modelle von Konfliktlösungen erzeugt** werden, die durch **A- und Irrationalität, von Gewaltdominanz & Triumph krimineller Energien** geprägt sind. Die schlichte **Menge** medial-gealttätiger Szenen, mit denen K&J via TV konfrontiert werden, führt offensichtlich dazu, 'Gewalt' als alltäglich & normal anzusehen, auch wenn die eigene soziale Wirklichkeit viel weniger 'gewalttätig' ist.

→ **HA Öffnung Schule:**

Bedenkt man, daß Kindern die Trennung zwischen der realen und der Ferschwelt schwerer fällt als uns Erwachsenen, so ist das Risiko eines Realitätsverlustes bei häufigem Fernsehen relativ hoch. Werden häufige soziale Kontakte, wie z.B. Spielen mit anderen Kindern, in einem Sportverein aktiv sein oder mit anderen Personen kommunizieren, durch Fernsehen ersetzt, besteht die Möglichkeit, daß die Kinder die Bildschirmwelt nicht mehr von der realen Welt unterscheiden können. Peter Struck bringt hier das Beispiel der Comic-Figuren „Tom und Jerry“. In diesen Zeichentrickfilmen werden Unfälle jeglicher Art schadlos überstanden, sei es der Sturz von einem Hochhaus oder eine heftige Auseinandersetzung mit anderen Figuren. Dies begünstigt eine Herabsetzung der Hemmschwelle gegenüber Gewalt und beein-flußt das Schuld- und Unrechtsbewußtsein. Können Kinder Erfahrungen wie z.B. Raufereien nicht im Umgang mit anderen Kindern „erlernen“, es also an einem natürlichen Sozialisationsprozeß fehlt, so kann es bei Konfliktsituationen zu Fehl-einschätzungen kommen. Die Folgen von Verletzungen sind nur aus dem Fernsehen bekannt und dort führen sie zu keinen wesentlichen Schädigungen. Die Folgen einer Rauferei mit anderen können also schlecht abgesehen werden und es kann zu ernst-haften Verletzungen kommen.

Gruppenmechanismen

→ **Olweus:**

- Gewalttätigkeit ist auch ein Gruppenphänomen - viele Erhebungen haben gezeigt, daß Kinder wie Erwachsene sich **aggressiver** verhalten, **wenn sie einen anderen, ein 'Vorbild', bei gewalttätigem Verhalten beobachtet haben. Stärkere Wirkung, wenn der Beobachter das Vorbild positiv einschätzt.**

Bei Situation Gewaltopfer/Gewalttäter: **Gewalttäter handelt als Rollenvorbild**. Am meisten werden so wahrscheinlich SuS beeinflusst, die selbst etwas unsicher und abhängig sind, keinen natürlichen Status unter Gleichaltrigen haben und sich selbst bestätigen möchten (*passive Mitläufer*). → **Soziale Ansteckung**.

- Weiterer & eng verbundener Mechanismus: **Nachlassen der Kontrolle oder der Hemmungen gegen aggressive Tendenzen**. Diese Reaktion erfolgt nach dem Hauptprinzip, daß, wenn ein Beobachter das **Rollenvorbild für aggressives Verhalten 'belohnt'** sieht ('Sieg' über Opfer/Fehlen negativer Sanktionen), seine **eigenen 'Hemmungen'** gegen die eigene Aggressivität **geschwächt** werden. **Umgekehrt setzen negative Folgen für das Vorbild oft die hemmenden Kräfte im Beobachter frei & verstärken sie.** → wichtig, daß Erwachsene & Gleichaltrige bei Gewaltsituationen einschreiten und so in Kenntnis dieser Reaktionsmechanismen den Ablauf der Kette unterbrechen.

- 3. Faktor, warum best. SuS, die gewöhnlich nicht aggressiv sind, bei Gewalttaten mitmachen: **abgeschwächtes Gefühl individueller Verantwortlichkeit**. Einzelner empfindet die eigene Verantwortlichkeit für negative Handlung erheblich gemindert, **wenn mehrere Personen daran teilnehmen**. 'Unschärfe' in der Abgrenzung/'Verwässerung' der Verantwortlichkeit → Nach der Tat sind auch **Schuldgefühle geringer**.

Im Lauf der Zeit können dann **Änderungen in der Wahrnehmung des Opfers** bei den SuS auftreten → Opfer als Mensch, der fast zur Gewalt auffordert und Quälerei verdient → **Schuldgefühle schwächen sich ab**.

→ **Mummendey**:

- **Individuen zeigen in Gruppen weitaus intensiveres, aggressives Verhalten**, als wenn sie einzeln handeln. Die Situation in der Gruppe scheint offensichtlich zu bewirken, daß aggressive Auseinandersetzungen brisantere Formen annehmen, schlimmere Folgen für die Beteiligten in Kauf genommen werden. **2 Erklärungsvarianten**.

- **Deindividuationsannahme**: Deindividuation, DEF: besonderer Zustand des Individuums, in dem allgemein die Kontrolliertheit des eigenen Verhaltens nachlässt. Deindividuation wird durch bestimmte Eingangsbedingungen befördert, z.B. Anonymität, Diffusion von Verantwortlichkeit, Gegenwart einer Gruppe... Erwartung: Wenn Individuen in Zustand der Deindividuation geraten, werden übliche Hemmungen reduziert und impulsives Verhalten wie Gewaltausbrüche oder auch Vandalismus wird möglich. *empirische Ergebnisse* unterstützen diese Annahmen nicht uneingeschränkt. **Insgesamt** wird jedoch an der allgemeineren Sichtweise festgehalten: Gruppen- oder Massensituationen wirken sich auf Individuen deindividuiierend aus - deindividuierte Individuen verlieren ihre sonst üblichen Hemmnisse gegenüber aggressivem Verhalten.

- Ganz im Gegensatz zu den Annahmen dieser Theorie: Turner & Kilian (72): **'emergent-norm'-Theorie**: Extreme Verhaltensweisen werden in Massen- oder Gruppensituationen wahrscheinlich, weil in Gruppen besondere spezifische Normen neu entstehen, an die sich in betreffenden Situationen alle halten, die situationsspezifisch sozial geteilt sind. Es ändert sich also in solchen Situationen nicht unbedingt das Ausmaß der normativen Kontrolliertheit, sondern möglicherweise die Normen selbst, an denen sich das Verhalten der einzelnen orientiert. → aggressives Verhalten würde in solchen Situationen, weil hier normkonform, gerade dann gefördert, wenn Individuen identifizierbar sind.

- *Ergebnisse* → **beide Theorien**: gaben beiden recht: Unter anonymen Bedingungen zeigten sich die VPNS aggressiver - v.a. dann, wenn aggressives Verhalten normentsprechend war; weniger, wenn es als normativ unangemessen galt.

- Gruppen sind nicht per se aggressiver als Individuen, dies hängt vielmehr von der in der Gruppe gerade dominierenden normativen Orientierung ab, welche durch Gruppenprozesse verstärkt wird. Wenn vergleichsweise massivere Formen aggressiver Auseinandersetzungen in Gruppensituationen zu beobachten sind, mag das daran liegen, daß Individuen hier durch die soziale Unterstützung anderer Gruppenmitglieder von der Angemessenheit ihres eigenen Verhaltens in besonderem Maße überzeugt sein können.

Interventionsmöglichkeiten auf Schul-, Klassen-, persönlicher Ebene

→ **Mansel-Artikel** (ähnlich: Engel/Hurrelmann):

→ **Erforderliche Maßnahmen: Zwischen Anspruch & gesellschaftlicher Praxis:**

Notwendigkeit von Programmen zur Gewaltprävention. Sie müssen **präventiv** greifen, bevor sich ein aggressives Potential verfestigt. **Erforderlich sind deshalb Maßnahmen, die K&J in allen Handlungsfeldern in Schule, Beruf, in Familie & Freizeit Möglichkeiten offerieren, sich in Abstimmung mit anderen Personen und unter Berücksichtigung sozialer Interessen für die Gestaltung der äußeren Umwelt gemäß den eigenen Vorstellungen und Interessen, Ansprüchen & Bedürfnissen einzusetzen und dabei ernstgenommen werden.**

Das kann nicht heißen, in der Familie & in der Schule alle Wünsche der Heranwachsenden vorbehaltlos zu erfüllen. Aber **erforderlich ist, in einen kommunikativen Diskurs mit K&J zu treten, in dem sie die Erfahrung machen, daß ihre Bedürfnisse & Ansprüche auch in der Interaktion mit Erwachsenen, in gesellschaftlichen Institutionen und den sozialisatorischen Einrichtungen im Alltag bei der Planung & Durchführung von gemeinsamen Aktivitäten Berücksichtigung finden.** Über die **Einübung & Praktizierung partizipatorischer & demokratischer Prinzipien und die Beteiligung an Entscheidungsprozessen** müssen K&J die **Erfahrung machen können, daß sie auch auf die Gestaltung des Schulalltags und der schulischen Lerninhalte ebenso Einfluß nehmen können wie auf die Planung familialer Aktivitäten.** Es geht nicht darum, den K&J die 'Wünsche von den Augen abzulesen', sondern darum, **einen Erfahrungsraum zu öffnen, in dem sie sich als Planende, Mitentscheidende und aktiv Gestaltende ihres unmittelbaren Lebensraums erleben.** Dies ist die **Voraussetzung**, daß SuS auch Schule wieder als einen Raum interpretieren, der etwas mit ihren aktuellen **Problemen- und Interessenslagen zu tun hat, in dem die Entfaltung und Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten gemäß den eigenen Ansprüchen & Interessenslagen erfolgen kann.**

→ **Typen von Interventionsmaßnahmen bei Gewalt:**

Stadium präventiv, Zieldimension personale Ressourcen: **A: Leistungsförderung, Soziales Kompetenztraining, Beratung.**

Korrektiv, personale Ressourcen: **B: Verhaltensmodifikation, Therapie.**

präventiv, soziale Ressourcen: **C: Verbesserung des Schulklimas, transparente Chancenstruktur, Ausbau der Partizipation.**

Korrektiv, soziale Ressourcen: **D: (Re-)Konstruktion sozialer Netzwerke, Schulsozialarbeit.**

- Zur Verhinderung von Gewalthandlungen bei K&J sind also **Maßnahmen erforderlich, die deren Lebensumfeld verändern.** Sie setzen von daher **1. an den sozialen Bedingungen an und richten ihr Augenmerk nicht auf Einzelpersonen. 2. entfalten sie ihre Wirkungen präventiv vor der Schädigung**, so sind solche Maßnahmen zu **präferieren**, die unter **C** subsumiert sind.

Auch wenn unterschiedl. indiv. Eigenheiten, Interessen, Bedürfnissen nur bei solchen Maßnahmen im Detail optimal Rechnung getragen werden kann, die sich **gezielt an spezielle Personen** richten und eine Förderung der indiv. Handlungskompetenzen anstreben, so ist mit solchen Eigenschaften - präventiv oder korrektiv - immer eine

Stigmatisierung der Einzelperson verbunden. Indem mit der Person spezifische Trainings-/Förderkurse o.ä. durchgeführt werden, wird sie gleichzeitig als 'Abweichter' etikettiert. Wird diese Fremddefinition vom Betroffenen in das Selbstbild übernommen, kann damit der Grundstein einer 'abweichenden Karriere' gelegt werden. Die Verfestigung von Verhaltensweisen, denen gerade entgegengewirkt werden soll, wäre dann vorprogrammiert. [Labeling-Argumentation!!!]. Individualmaßnahmen zur Stärkung personaler Ressourcen können zwar gezielt schulen & fördern - bergen aber auch immer ein unkalkulierbares Risiko der Verfestigung des 'Fehlverhaltens'.

→ Schulische Maßnahmen zur Gewaltverhinderung:

Schule ist nicht als primäre Instanz zu erachten, wenn es darum geht, die Gewalt im Alltag von K&L aufzuarbeiten und zu reduzieren. Schule steht primär deshalb hier im Mittelpunkt, weil sie eine der wenige Sozialisationsinstanzen ist, in der zwecks Korrektur von Fehlentwicklungen noch am ehesten in effektiver Weise Einfluß genommen werden kann. Anders als bei in der Familie ansetzenden Interventionsprogrammen, wo i.R. gerade jene Familien, in denen auf Veränderung abzielende Intervention am Notwendigsten erscheint, nicht erreicht werden, und die somit von vornherein zum Scheitern verurteilt sind. In der Schule ist Eingreifen auf schulstrukturelle Bedingungen, übergreifende Aspekte des Lehrens & Lernens, konkretes Lehrerverhalten möglich.

Praxis: Die meisten Lehrer präferieren im Alltag nicht Verhaltensweisen, mit denen langfristiger Nährbodenentzug für aggressives Schülerverhalten angezielt wird, sondern Reaktionen, die störendes Verhalten kurzfristig unterbinden sollen - neutrales Verhalten, einfaches Ignorieren der Störungen; *Untersuchungen:* fast ausschließlich auf Verhaltensebene um kurzfristigen Abbau von Aggressivität bemüht, fast nie sozialintegrative Maßnahmen. SuS berichten auch heute noch, daß sie die Reaktionen der Lehrer auf abweichendes Verhalten primär als bestrafend erleben.

Schulen arbeiten und greifen primär reaktiv ein, um SuS-Verhaltensweisen zu korrigieren. Häufigste Reaktionsformen: Gespräche Klassenlehrer, Beratungslehrer, Schulleiter mit Täter - schriftlicher Verweis - Einschalten Jugendhilfe - Überweisung an Beratungsstelle - Versetzung in Parallelklasse...

Bei Lehrern (Fortbildungen) besteht hoher Bedarf nach geeigneten Reaktionen. Entsprechend werden in den letzten Jahren verstärkt Programme zur Reaktion auf Gewalt Jugendlicher angeboten (Konstanzer Trainingsprogramm, Mediationskurse, Konzept der 'gewaltfreien Konfliktbearbeitung'...). Über das Erlernen geeigneter Lehrerreaktionen kann natürlich auch das Klassenklima verändert und somit zukünftige Gewalt reduziert werden - sobald sich aber Maßnahmen an einzelne SuS wenden → Etikettierungsgefahr, Risiko der Verhaltensverfestigung [LA].

Forderung: Erforderlich bleiben deshalb Programme, mit denen präventiv der Entstehung von Gewaltbereitschaft entgegengewirkt werden kann. → Sie müssen auf eine Veränderung schulstruktureller Bedingungen und eine Verminderung der Diskrepanz des Anspruches nach Selbstverwirklichung und den Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten gemäß den individuellen Interessenslagen und den subjektiven Bedürfnissen weiterzuentwickeln, hinzielen. Umfassende, auf die Schule bezogene Konzepte zur Gewaltprävention sind eher selten, aber es gibt Ansätze in diesem Bereich: Bsp: Programm, in dem Elemente der aktiven Gestaltung des Schullebens, der 'Öffnung von Schule' mit U-Reihen zur Förderung von Reflexion & Urteilskompetenz verknüpft werden.

Praxis: Werden die Schulleiter selbst nach Präventivmaßnahmen befragt, werden bei ¼ - 1/3 keine Angaben gemacht - in diesen Schulen scheint sich Rat- und Hilflosigkeit auszubreiten. Unter dem ¾ von Schulen, die konkrete Maßnahmen nennen, sind zusätzlich solche zu finden, bei denen disziplinierende, auf Repression ausgerichtete Aktivitäten - Intensivierung der Pausenaufsicht, Lehrerkonferenzen, Fallberatung etc. - überwiegen. Problematisch wird es aber v.a. in den Schulen, in denen ein Unterstützungsbedarf durch die Polizei angemeldet wird. → Befürchtung bei Polizeikontrolle: massenhaft eingeleitete Etikettierungs- & Stigmatisierungsprozesse, durch die sich SAV bei SuS verfestigen. Dennoch werden von einem nicht unerheblichen Anteil der Schulleitungen auch Ansätze genannt, die bei Gewaltprävention Erfolg versprechen: z.B.:

vermehrte Durchführung von **Projektwochen/~tagen, ganztägige Bereitstellung von Spiel-, Spaß-, und Betreuungsangeboten, Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen** im Sinne der 'Öffnung der Schule', **Verstärkung & Ausdehnung der Schülerelbstverwaltung, aktive Mitwirkung bei Gebäudegestaltung, Arbeitsgruppen zur Streßbewältigung...**

FORDERUNGEN: Insofern Schule von SuS als Ort gesehen wird, in dem die bereits erwähnten Diskrepanzen besonders offen zu Tage treten, **ist Schule an der Ausbildung von Gewaltbereitschaft beteiligt bzw. hält diese auf hohem Niveau.** → **Ausgangspunkt** der schulischen Prävention von Gewalt muß deshalb **der Abbau dieser wahrgenommenen Diskrepanzen** sein. Hierzu erforderlich, daß SuS in **partizipatorischen & demokratischen Prozessen an der Ausgestaltung ihres unmittelbaren Lebensumfelds beteiligt** werden.

Auch die **Unterrichtsinhalte** müssen zum Gegenstand der Verhandlungen von Lehrern & Schülern und im **Diskurs abgestimmt** werden. Schule wird damit nicht nur zu einem Ort **politischer und demokratischer Grunderfahrung** und der **Einübung von Partizipation**, sondern mit schulischem Lernen verbindet sich dann auch die **Erfahrung, den eigenen Lebensalltag & Unterrichtsgeschehen inhaltlich beeinflussen zu können.** Individuelle Interessen aufgenommen → **Fähigkeiten & Fertigkeiten können gemäß jeweiligen Ansprüchen weiterentwickelt werden.** So können SuS zugleich die **Bildungsinhalte auf die gesellschaftliche Lebenspraxis & Lebensweltlichen Erfahrungen beziehen.** → Gewinn an **subjektiver Relevanz**, sondern es wird auch **Nutzeffekt** schulischen Lernens **für Problembewältigung im Alltag erkennbar.**

Demokratische Auseinandersetzung über U-Inhalte → über die kommunikative Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen werden nicht nur **verbale Formen der Selbstbehauptung geübt**, sondern **die inneren Ansprüche werden zunehmend in der subjektiven Reflexion zugänglich** Damit kann die **Achtung vor sich selbst gefördert und das Selbstkonzept gefestigt** werden. Zugleich: **Verständnis für die Interessen & Bedürfnisse anderer gestärkt.** Durch diesen Prozeß wird dann letztlich auch die **Rücksicht auf andere und deren Interessen, das soziale Einfühlungsvermögen, das Sozialverhalten und die Bereitschaft gefördert, andere ernst zu nehmen.** → Erfahrung der **sozialen Zuwendung** werden sich häufen; erlernt wird auch der **konstruktive Umgang und die friedliche Lösung von Konflikten.** → Gewaltfreie Atmosphäre kann entstehen, in der andere als Personen akzeptiert werden → Offenheit gegenüber neuen Impulsen wächst.

Indem über U-Inhalte & Ziele im Diskurs über Kompromisse Vereinbarungen getroffen werden, werden sie nicht zuletzt zu **gemeinsam festgelegten Zielen, die es in Zusammenarbeit mit der Gruppe zu realisieren gilt.** Das **individuelle Konkurrenzdenken kann so aufgeweicht und zunehmend zugunsten gemeinsamen Arbeitens & kooperativen Gestaltens abgelöst werden.** → Erfahrungen des Verlierens & Schlechterseins reduziert. Durch **Erfolge in der Gruppe** wird hingegen **kooperatives Handeln & Integration in Verband gestärkt.** Klassenklima verbessert → **Entstehung zunehmend positiv gefärbter Lernumwelt & Kultur. Gleichzeitig Stärkung der Bereitschaft, Verantwortung für die gemeinsam erarbeitete Lebenswelt zu übernehmen.**

VORAUSSETZUNG: der gemeinsamen Setzung von U-Inhalten: **Entschlackung der Curricula** bzw. untersch. Intensität der Behandlung der vorgeschriebenen U-Inhalte. → exemplarisches Lernen, Vermittlung grundlegender Zusammenhänge & Hintergründe, Bearbeitung sozialer Sachverhalte, die auch das gemeinsame Zusammenleben in der Klassengemeinschaft zum Thema haben. → Störkung der reflexiven Auseinandersetzung mit innerer & äußerer Realität. → **Bildung der autonomen Persönlichkeit, Entwicklung zum mündigen u/o emanzipierten Bürger gefördert.**

Das heißt NICHT, daß die Schule zu einem Erlebnisfeld wird, das mit Freizeit- & Kulturindustrie konkurrieren kann. Schule muß den Charakter einer **Sozialisationsinstanz wahren, in der individuelle Anstrengungen &**

Leistungen erforderlich sind, um Erfolg zu erzielen. Aber Leistungen können eben auch in Zufriedenheit & Freude einmünden.

→ Engel/Hurrelmann:

präventiv: bevorstehende Störungen der Persönlichkeitsentwicklung vermeiden. → v.a. Bezug auf das Training der persönlichen Fähigkeiten und die Verbesserung der sozialen Lebensbedingungen einer Person/Gruppe von Personen. Auch: Maßnahmen, die sich auf bereits erkennbare konkrete Ausprägungen von personalen & sozialen Konstellationen konzentrieren, deren Risiko für das Entstehen von Problemverhalten erwiesen ist; hier geht es um die Minderung der erwartbaren Wirkungen der Risikofaktoren.

korrektiv: bereits bestehende Auffälligkeiten der Persönlichkeitsentwicklung mindern und möglichst wieder beseitigen → Verhalten einer Person durch verschiedene Hilfen, Unterstützungsangebote, Beratung, Therapie korrigieren. Weitere Verfestigung von SAV vermindern & verhindern. Teufelskreis der Entwicklung & Etablierung einer 'Karriere' als Abweichter verhindern.

Ausrichtung auf **personale Ressourcen:** Adressat der Aktivitäten ist eine Einzelperson; z.B. Einstellungen, Verhaltensweisen, Handlungskompetenzen, Verhaltensgewohnheiten sollen beeinflusst & modifiziert werden

Ausrichtung auf **soziale Ressourcen:** beeinflusst werden sollen überwiegend Umweltgegebenheiten und die dingliche und räumliche Umwelt, wobei das Ziel auch in diesem Fall die Rückwirkung auf das Verhalten der Einzelperson ist.

A: präventiv & personal: Training individueller Kompetenzen.

B: präventiv & sozial: Verbesserung sozialer Lebensbedingungen

C: korrektiv & personal: systematische Verhaltensmodifikation

D: korrektiv & sozial: Aufbau von Unterstützungsnetzwerken.

Zielsetzung aller interventiven Maßnahmen: individuelle und soziale Ressourcen fördern und stärken: Kompetenz- und Netzwerkförderung.

- Delinquentes Verhalten & Drogenkonsum:

- **(A: Leistungsförderung, Kompetenztraining) Leistungsförderung** innerhalb und außerhalb des Unterrichts ist einer der wichtigsten Interventionsschritte im schulischen Bereich. ABER: Grenzen des Ansatzes: persönliche Ausgangsbedingungen des Jugendlichen, die z.T. nicht mehr beeinflusst werden können & Arbeit mit einheitlichem Bewertungssystem in der Schule. Isolierte Leistungsförderung ohne Berücksichtigung der Maßstäbe der Leistungsmessung und der sozialen Bewertung, die in den Leistungsbegriff einfließt, stößt schnell an ihre Grenzen.

Leistungsförderung und - damit eng verbunden - **soziales Kompetenztraining** - zielen v.a. darauf, die Fähigkeit & Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den schulischen Sozialanforderungen zu stärken. Die einschlägigen Kompetenzförderungsprogramme konzentrieren sich auf bestimmte **Schritte: SuS lernen**

Kontakte untereinander aufzunehmen

Gefühle wahrzunehmen & auszudrücken

soziale Beziehungen zu Freunden zu stabilisieren und zu pflegen,

angemessene soziale Verhaltensweisen gegenüber den Lehrern zu erlernen und insgesamt ein prosoziales Verhalten zu entwickeln.

Techniken und Instrumente: v.a. **Rollenspiele, Gruppenübungen**, unterstützt durch verschiedene soziale und technische Hilfen.

Das Trainingsprogramm kann in den Unterricht einbezogen werden, erweist sich aber immer dann als besonders **effektiv**, wenn auch **außerunterrichtliche Elemente mit berücksichtigt** werden können.

→ Im dt. Sprachbereich v.a. Projekt 'Soziales Lernen in der Schule' mit delinquenzpräventiver Zielsetzung. Einbezug ganzer Jahrgangsstufen, um Abstempelungs- und Isolierungsprozesse der SuS zu vermeiden [LA]. Konzept: Kooperation von Klassenlehrern und speziell ausgebildeten Beratungslehrern. Kernpunkt: SuS sollten lernen, Probleme im Schulbereich und außerhalb mit Hilfe legaler und sozial akzeptierter Mittel zu lösen.

- (B: Verbesserung der Chancenstruktur, Partizipationsmöglichkeiten) Hier lassen sich mit Blick auf die Schule alle Ansätze zusammenfassen, die die Qualität des Unterrichts und der Sozialbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern sowie der Möglichkeit der Regulierung sozialer Konflikte erhöhen. Forderung: Es handelt sich also um die Qualität der U-Gestaltung und ihre Abstimmung auf Lernvoraussetzungen und Motivationen der SuS, um ein angemessenes Ausmaß an Leistungsanforderungen und um eine nachvollziehbare und transparente Art ihrer Bewertung, um einen klaren Aufbau & deutliche Strukturierung der Lernschritte im U, um eine für SuS nachvollziehbare Beziehung zwischen dem Stoff in den verschiedenen Fächern.

Voraussetzungen: Diese Maßnahmen sind nur dann umzusetzen, wenn das gesamte Kollegium sich auf pädagogische und sozialerzieherische Prinzipien für die Gestaltung des U und der nebenunterrichtlichen Bereiche einigt. Voraussetzung hierfür ist eine klar gegliederte & demokratisch verfaßte innere Schulstruktur mit eindeutigen Entscheidungsmechanismen. Dazu gehört die Möglichkeit für den Schulleiter, einen berechenbaren & demokratisch abgestimmten Führungsstil zu verwirklichen - und auch die Möglichkeit, die Schule organisatorisch in kleine & überschaubare Einheiten zu gliedern.

Forderung: Von zentraler Bedeutung ist der Aufbau und die ständige Präzisierung und Weiterentwicklung von klaren Regeln für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit und des Leistungsstandes von SuS. Diese Beurteilungsmaßstäbe müssen klare Spielregeln für Belohnung und Strafe innerhalb und außerhalb des U-Bereiches der Schule enthalten. Entscheidend sind objektiv faire und berechenbare Umgangsformen im fachlichen Leistungs- und im sozialen Beziehungsbereich, die jedem SuS die Chance zur Anerkennung und Akzeptierung bieten. Der schulische Verkehrsbereich muß das Angebot einer klaren Struktur von Gelegenheiten und Möglichkeiten der eigenen Entfaltung bieten.

Forderung: Verbesserte Strukturierung von U-Abläufen und Differenzierung von Leistungsanforderungen. Entscheidend ist Klarheit & Konstanz bei Aufstellung & Durchsetzung der in der Schule geltenden Regeln und ihrer strikten Einhaltung. Die Schule muß alles tun, um von den SuS als 'gerechte Gemeinschaft' empfunden zu werden, die insofern ein vorbildliches Spiegelbild wichtiger Erfahrungsbereiche im Berufs- und Erwachsenenleben bietet. Auch und gerade in der objektiv ungünstigen Chancenstruktur, die der Arbeitsmarkt heute bietet, ist eine solche klare und transparente Strukturierung der Chancenstruktur innerhalb des schulischen Bereiches dringend wichtig. Im Schulbereich erfahren die SuS elementare gesellschaftliche Spielregeln der Leistungseinordnung und der 'Kategorisierung' ihrer Verhaltensweisen nach best. Wertmaßstäben. Wird diese Einstufung als konsequent und klar und in ihren Auswirkungen & Anwendungen als fair eingeschätzt, liegt hierin ein wichtiger Faktor, der das Auftreten von Aggressivität und Delinquenz im Keim ersticken kann.

Eine breite Partizipation aller Gruppen innerhalb der Schule an schulischen Ereignissen und ihrer Gestaltung erweist sich als die beste Möglichkeit, um die Identifizierung mit der Schule zu erhöhen und Entfremdungsgefühle der Schulkultur gegenüber abzubauen. hierzu gehört auch eine Einbeziehung der Eltern und anderer Repräsentanten der Gemeinde und des Stadtteils. Klassensprecherschulung, weitere Formen der Schülermitbestimmung einführen. Besonders effektiv, wenn sich die politische Beeinflussbarkeit von schulischen Abläufen als tatsächlich gegeben erwies und sich so eine persönlich sinnvolle Bindung an das schulische Arrangement & Schulleben ergab. Gute Erfahrungen mit Maßnahmen, bei denen SuS untereinander in Arbeits- und

Sozialbeziehungen einbezogen wurden, v.a. **Tutorenprogramme & Mentorenansätze** zu erwähnen, bei denen ältere und erfahrene SuS jüngeren mit Leistungsschwierigkeiten oder in Belastungssituationen als Partner zugeordnet werden. Auch innerhalb des **Unterrichts** sind alle Möglichkeiten für eine Stärkung der **Beteiligung und Übernahme von Teilverantwortung für die SuS untereinander und den U-Ablauf zu unterstützen**.

- **(C: Verhaltensmodifikation, Therapie) Therapeutisches Handeln**: Es geht darum, SuS durch gezielte **Rückmeldungen** von unerwünschtem und als abweichend klassifiziertem Verhalten abzubringen und sie für konformes Verhalten, das den Regeln des schulischen Raumes entspricht, zu **belohnen**.

Voraussetzung: Eine intensive **Ausbildung & Fortbildung von Lehrern oder anderem, außerschulischem Personal, das sich im Gebiet der Verhaltensmodifikation bei Aggressivität & Gewalt auskennt**.

Je stärker die gezielten Therapieansätze mit dem U-Geschehen und den routinemäßigen sozialen Umgangsformen im schulischen Kontext verbunden werden, desto effektiver sind sie. Deswegen haben sich v.a. Verfahren bewährt, die auf eine **genaue Kontrolle des U-Verhaltens von SuS** abstellen und durch **gezielte Belohnungen** eine Verbesserung bewirken sollen.

Im engeren Sinn sind im schulischen Bereich therapeutische Ansätze bei Auftreten von Aggressivität und Delinquenz schwer möglich. Dennoch existieren einige Ansätze, die von der Erkenntnis ausgehen, daß eine **enge Verflechtung mit dem wichtigen Erfahrungsbereich 'Schule'** für die Wirksamkeit jeder Therapie eine gute Voraussetzung bietet.

- **(D: [Re-]Konstruktion sozialer Netzwerke)** Im korrektiven Bereich ist eine Konzentration auf soziale Ressourcen ebenfalls von großer Bedeutung. Im **schulischen Bereich** gilt es, das transparente Regelsystem und die Standards für Fairness durchzuhalten und sie in einer intensivierten Form auch als disziplinierende und kontrollierende Elemente des Verhaltens von K&J einzusetzen, die bereits aggressive und gewaltförmige Aktivitäten zeigen. Im **außerschulischen Bereich** gehört die Zugehörigkeit zu delinquenten jugendlichen Subgruppen & **Cliquen** zu den wichtigsten Begleiterscheinungen von Aggressivität und Delinquenz. Sind Jugendliche einmal in diesen **Teufelskreis gruppenspezifischer Prozesse** hineingeraten, muß versucht werden, sie durch das **Neuangebot von sozialen Beziehungen** und Gruppenzugehörigkeiten aus diesem Kreis auszuklinken. Es geht darum, **die vorhandenen Stützsysteme im sozialen Umfeld zu stärken und die dort ansprechbaren Personen als eine Art natürlicher Berater in den Hilfeprozeß einzubeziehen, alternative Netzwerke aufzubauen**, sofern eine Arbeit mit vorhandenem natürlichem Beziehungsnetz nicht möglich/sinnvoll ist, sowie **Jugendberatungsinstitutionen** zu einem Treffpunkt und einer Anlaufstelle im Beziehungsnetz für problembelastete Jugendliche werden zu lassen bzw. Teile der Beratung in der Lebenswelt der Jugendlichen durchzuführen. **Schwerpunkt** sollte sein, **in vorhandene soziale Beziehungsgefüge neue Unterstützungs- und Hilfsqualitäten einzubringen**. einfühlsam und sensibel vorgehen, denn Eingriff von 'außen' in die Lebenswelt von Familien, selbst wenn **Stärkung Selbstorganisationsfähigkeit** das Ziel ist.

Im **Schulbereich** müssen die Bemühungen darauf gerichtet sein, die Kontakte zu den delinquenten Subgruppen schrittweise abzubauen und an ihre Stelle **stabile & befriedigende Kontakte zu anderen Klassenkameraden** aufzubauen, die neue soziale Entfaltungsmöglichkeiten erlauben. → z.B. auch Varianten des **Tutorenprogramms**: Aufbau von Kontakten zu älteren Jugendlichen, Stellen positiver Bezugspersonen. Voraussetzung: **In diesem Bereich bedürfen Schule & Lehrer eindeutig der Unterstützung durch geschultes Personal aus Bereich Erziehungsberatungsstellen, Jugendhilfe**.

Aufbau von Freizeit- und Beratungsangeboten an der Schule (noch stärker präventiv) und **sozialarbeiterische Betreuung von aggressiven und zur Gewalt neigenden SuS**. Mit den spezifischen Mitteln der **Sozialpädagogik & Sozialarbeit** wird versucht, diesen SuS Hilfen so zu geben, daß sie lernen, mit ihren Problemen selbst umzugehen

und sie zukünftig selbst zu lösen. Dabei richten sich die Aktivitäten der **Schulsozialarbeit** über den schulischen und Gleichaltrigenbereich hinaus insbesondere auf den **familialen Sektor**. Hier geht es um **Abbau & Verminderung von Erziehungsnotständen** und um eine breite Palette von **Elternhilfen** (Hausbesuche, Trainingsgruppen). Im **schulischen Bereich** konzentrieren sich die Maßnahmen darauf, **Ausgrenzungen und Stigmatisierungen von aggressiven SuS zu vermeiden** und sie durch gezielte Maßnahmen der sozialen Kontaktförderung **wieder in den Klassenverband zu integrieren**.

Für den **Freizeitbereich** Jugendlicher gilt, daß **Erlebnis- und Erfahrungsräume** für K&J bereitgestellt sein müssen, die sie von den kommerziellen Verlockungen ebenso abhalten können wie von abweichenden & gefährlichen Abenteuererlebnissen mit Cliques (heute fehlen 'ernste' Herausforderungen & Selbsterfahrungen). **Forderung: Es fehlen Räume für nichtkommerzielle, nichtorganisierte, nichtpädagogische, nichtbetreute Aktionen und Tätigkeiten, in denen die eigenen Möglichkeiten und Grenzen des Verhaltens erprobt werden können, in denen in tastender Absicht auch gegen 'Recht und Ordnung' verstoßen werden darf.** Unsere durchzivilisierte, durchrationalisierte Lebenswelt hat solche Freiräume für K&J heute weitgehend verschüttet. Hier liegt großer Herausforderung für Jugendarbeit & Jugendhilfe - soziale Ressourcen der Stimulation und Unterstützung der gesunden Persönlichkeitsentwicklung konstruieren, die durch die Organisation der Alltagsabläufe in Industriegesellschaften verlorengegangen sind.

➔ **Dettenborn/Lautsch:**

- Am **häufigsten** als Ursachenvermutung von SuS genannt: **Frustrative** [Äquivalente zu Frustrations-Aggressions-Theorie ➔ Hinweis auf die Notwendigkeit, nach Wegen der Frustrationsminderung wie auch nach Möglichkeiten im Sinne des sozialen Lernens zur Hilfe bei der konstruktiven Bewältigung von Frustrationserlebnissen zu suchen].

- **exponierte Stellung 'Streben nach Anerkennung & Geltung** ➔ wo Frustrationen permanent & intensiv wirken steigt die Wahrscheinlichkeit, daß Identitätserschütterungen, Selbstwertlabilisierungen eintreten und Aggression als eine unter anderen Handlungsmöglichkeiten der Aufwertung vor sich selbst und vor anderen genutzt wird. ➔ vielfach **Forderungen: Wege zur Stärkung des Selbstwertgefühls, der Identitätsfindung, der Übertragung von Verantwortung als Kernproblem** (z.B. Hurrelmann).

KLASSE:

- Einbeziehung **Schülerperspektive** auf Gewaltproblem wichtig - **Relevanz pädagogischen Handelns und die Entwicklung adressaten-orientierter Vermittlungsformen & Lernprogramme mit sinnvollen Ziel- und Inhaltsdimensionen werden gefördert, wenn sie sich auf kognitive & emotionale Voraussetzungen Betroffener und auf ihre 'Konstruktion von Wirklichkeit' stützen.**

Außerdem könnten im Sinne von **feedback** das Selbstverständnis, die Rollenauffassung & damit die pädagogischen Handlungskompetenzen aller Beteiligten gefördert werden.

Nötig, daß der Lehrer die Sichtweise der SuS zur Kenntnis nimmt und als bedeutsam für sein eigenes Handeln anerkennt.

- Bedeutung der **Ausbildung & Übung sprachgebundener Handlungsalternativen in Konfliktsituationen.**

- **Zentrale Bedeutung vertrauensvoller Beziehungen zum Lehrer** als Basis für das nützliche Gespräch, aber auch für die Qualität des sozialen Handelns der SuS.

- Interaktivität der Aggressionsprozesse, Gleichläufigkeit sind evtl Grund für den relativen Erfolg von Versuchen, die **Methode des Täter-Opfer-Ausgleichs auf die Bekämpfung der Schulaggression zu übertragen** ➔ durch

Lehrer, interessierte Eltern, kompetente SuS vermittelte Kommunikation zwischen Betroffenen über Zusammenhänge, Gründe und Folgen unter Verzicht auf schnelle Entschuldigung oder pauschale Verurteilung.

→ **Funk/Passenberger: Determinanten der Gewalt an Schulen**

Ergebnisse aus der Nürnberger Schüler-Studie 1994 → Zusammenfassende Interpretation::

Im Hinblick auf Präventions- und Interventionsmaßnahmen bieten sich v.a. die eindeutig als Determinanten gewalttätiger Handlungen identifizierten **sozialen Beziehungen der SuS** an. Die Personen, deren Engagement hier besonders **gefordert** sind: **Eltern & Lehrer** Diese können sowohl eine **positive Entwicklung des eigenen Verhältnisses zu ihren Kindern/SuS anstreben** als auch versuchen, **auf die Einbettung der Jugendlichen in prosozialen Gleichaltrigengruppen hinzuwirken**.

→ **Dann: Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule:**

- **Arten der hinterfragten aggressiven SuS-Handlungen:** Physische Auseinandersetzungen, Drohen & Erpressen, verbale Auseinandersetzungen.

- **Präventionsvorschläge:** unüberschaubare Vielfalt von Möglichkeiten. *Der vorliegende Beitrag* ist auf **kontextbezogene Ansätze (Ziel: Verbesserung des schulischen Sozialklimas)** bezogen; schwerpunktmäßig sind das **primärpräventive Maßnahmen**. → Exemplarisches Vorstellen von **3 prototypischen Ansätzen:**

→ **Das Konzept 'Lebenswelt Schule':** weitreichende, umfassende Konzeption in Richtung auf eine optimale Gestaltung des Schullebens. **Grundidee:** Wenngleich die Ursachen vielfältig sind und primär außerhalb der Schule liegen, führt der Weg zu weniger Gewalt auch durch das Leben in der Schule. **4 konstitutive Elemente einer angestrebten Schule:** **Gestaltete** Schule (Mindestkonsens über Werte & Normen, Def. von Regeln, Individualisierung & Differenzierung...). **Lebendige** Schule ('viel los'). **Erweiterte** Schule (zeitlich über Vormittag hinaus, personell durch Einbeziehung Eltern, Gäste, Verbindung zu Quartier...). **Integrative** Schule (alle Kinder aus Wohnumfeld, auch Behinderte, schwierige SuS...). Da das Konzept **weitgehende Umstrukturierung systemischer Art, erhebliche materielle Mittel, engagierte Lehrkräfte** bedarf, dürfte es **auf breiter Basis gegenwärtig kaum realisierbar** sein. Als **regulative Zielidee** erscheint es aber **wertvoll**.

→ **soziales Lernprogramm in der Schule:** Lerchmüller, 1986, 87: Programm, das den SuS **gezieltes Einüben sozialen Verhaltens** im Rahmen eines eigenen Curriculums. **Ziel:** Förderung von Handlungskompetenz bei SuS, Verbesserung Lernklima in Klasse. **Methoden:** Klassengespräch, Rollenspiel, Gruppenarbeit, Gruppen- und Partnerspiel. **Lehrerberatung:** begleitende Beratung des Klassenlehrers durch einen geschulten Beratungslehrer und Gruppensitzungen zum Erfahrungsaustausch. U-Programm kommt mit **sehr viel weniger Voraussetzungen & Vorkehrungen als Konzept 'Lebenswelt Schule'** aus. Inzwischen Fülle weiterer Materialien & U-Konzepte. **Evaluation:** Derartige Unterrichtsarbeit zeigt Wirkungen (Lerneffekte in subj. Einschätzung der SuS, in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Problemsituationen, beobachtbarem Verhalten). Allerdings waren diese in Nachuntersuchung nach ½ J bereits wieder weitgehend nivelliert. Problem bei Umsetzung: Lehrer konnten geforderten **sozialintegrativen U-Stil** nur teilweise verwirklichen. → **Lehrertrainingsprogramme erforderlich.**

→ **Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM):** **Ziel:** Verbesserungen im Sozialverhalten von SuS & Lehrern über eine Erhöhung der pädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte erreichen. Bietet Hilfe zur Selbsthilfe an. Besonders günstig: Tandemkonzeption. **Evaluation:** mannigfaltige Trainingswirkungen nachgewiesen - aber keine Infos über längerfristige Wirkungen. wahrsch. besonders wirksam, wenn es im Rahmen einer Gesamtkonzeption zur Schulentwicklung in ein pädagogisches Konzept eingebettet ist, as die betreffende Schule selbst erarbeitet hat.

Die 3 dargestellten Interventionsprogramme können als **prototypisch** gelten, **weil sie sich jeweils auf eine der Hauptansatzmöglichkeiten konzentrieren: Schule insg. / SuS / Lehrer**. Darüber hinaus wären noch organisationsstrukturelle Rahmenbedingungen (Klassenstärke, Schulgröße...) als Ansatzpunkte denkbar, aber kausale Distanz dieser Variablen zu Aggressionsphänomenen sehr hoch & Änderungsmöglichkeiten unter polit. Gesichtspunkten eher gering. **Die o.g. Hauptansatzpunkte liegen dagegen zumindest teilweise im**

Einflußbereich der einzelnen Schulen. Nicht zuletzt auch angesichts der Bestrebungen zur Stärkung der Schulautonomie erscheinen sie 'strategisch' als bedeutsam.

- Grundprinzipien wirksamer Aggressionsprävention:

Bewährte Interventionsmöglichkeit: sicher ein Interventionsprogramm wie das von OLWEUS einzusetzen - richtet sich v.a. gg 'Bullying' [Mobbing, s.o.] und ist offenbar in der Lage, Anteil von Tätern & Opfern um ca. 50% zu senken und auch andere antisoziale / unerwünschte Schülerverhaltensweisen zu mindern; Sozialklima in Klassen verbesserte sich, Zufriedenheit der SuS mit Schulleben stieg. Kernbestandteile des Programms beinhalten allerdings einen **expliziten Umgang mit an der Schule bestehenden Gewaltphänomenen**. In den Fällen, wo sich **gravierende Aggressionsprogramme abzeichnen**, sollte Olweus-Programm oder vergleichbares Vorgehen ernsthaft in Erwägung gezogen werden. - Schulen, die **keine gravierenden Aggressionsprobleme** haben, werden wohl nicht unbedingt zur erforderlichen Arbeit bereit sein, hier stellt sich i.S. einer echten Primärprävention die **Aufgabe einer Reflexion der Gestaltung des Schullebens**.

5 Präventionsprinzipien:

1. Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen entwickeln: gleichsam Basis aller anderen Bereiche, *conditio sine qua non*. → positives Interesse & Engagement Lehrer, angemessener Kommunikationsstil, beständiges Bemühen um partnerschaftlichen, diskursiven & reversiblen Kommunikationsstil. [KLASSEN, PERS]

2. Soziales Lernen ermöglichen: Ziel: akzeptabler Umgang der SuS mit 'Frustrationen' (eigene Gefühle & Gefühle anderer), Umgang mit Meinungsverschiedenheiten, Konflikten (Hierzu gehört Kommunikationsstil der SuS untereinander, gewaltfreie Formen der Auseinandersetzung & Lösungsfindung, Interessenausgleich, Konsensbildung). Sozialkompetenz/soziale Handlungskompetenz aufbauen, prosoziale, kooperative Handlungsweisen entwickeln (Voraussetzungen: offene Formen der Lernarbeit, entsprechende Handlungsmuster der Lehrkräfte im Schulalltag als positive Modelle). [KLASSEN, PERS]

2. Gemeinsames Grundwerte- und Normensystem schaffen: Vordergrund: gemeinsames Bemühen um elementaren Grundkonsens hinsichtlich sozialer Werthaltungen und Einigung auf verbindliche Verhaltensnormen. Zentrales Anliegen: Streben nach akzeptierten Verfahren unter dem Gesichtspunkt von Gerechtigkeit. Entwicklung eines transparenten Regelsystem für inakzeptables/erwünschtes Verhalten. Permissivität darf es nicht geben, sondern klare Grenzen. Erarbeitung von Richtlinien für den Umgang mit Übertretungen, die sich nicht auf machtorientierte Durchsetzung, sondern auf die Entwicklung von Einsicht, Schadensbegrenzung, Täter-Opfer-Ausgleich gerichtet sind.

Eindeutige Spielregeln sollten auch den Leistungsbereich & die Leistungsbeurteilung einschließen → Gerechtigkeit & Transparenz. [SCHULE, KLASSEN, PERS]

4. Positives (Leistungs-) Selbstkonzept entwickeln: 'Versager-Karrieren' sind zu vermeiden. Erfolge müssen für alle SuS möglich sein. Positives Selbstkonzept, Selbstachtung & Selbstvertrauen sind elementare - wenn auch nicht hinreichende - Voraussetzungen für die wertschätzende Behandlung der eigenen Person und der Mitmenschen. → Individualisierung, Differenzierung, indiv. Bezugsnormorientierung bei Bewertung. Handlungsorientierte U-Formen. Entdeckendes, erfahrungsorientiertes Lernen. [KLASSEN, PERS]

5. Soziale Identität ermöglichen: Eine wesentliche Rolle für die Identitätsentwicklung in Kindheit & Jugend spielt die Zugehörigkeit zu positiv bewerteten Gruppen und die Anerkennung in diesen Gruppen. → Schule muß Möglichkeiten und Anlässe für Aufbau & Pflege von Gruppenbeziehungen bieten. Zugleich ist über Partizipation & Verantwortungsübertragung auch die Identifikation mit der eigenen Schule zu ermöglichen. so können emotionale Bindungen an Gemeinschaften und gemeinsam verfolgte Ziele geschaffen werden. [SCHULE, KLASSEN]

- Schulen könnten ihre Gestaltungsaktivitäten dahingehend überprüfen, wieviel sie in einzelnen Bereichen erreicht haben, wo sie ergänzen/verändern wollen. In jedem Fall muß es jeder Schule selbst überlassen bleiben, wo sie Hauptprobleme sieht und wie sie damit umgehen will.

- Zu den **Angeboten, die Schulen gemacht werden sollten**, gehören nicht nur **Präventions-/Interventionsprogramme**, sondern auch **personelle Ressourcen zur kompetenten Beratung & Mithilfe bei der Bewältigung der Probleme**.

→ **Olweus**[s.o. auch Dann über Olweus]:

- Wichtig auch **Info zur Identifizierung von (mögl) Tätern/Opfern** - Anzeichen sollten **ernstgenommen** werden und mit **eingehender Untersuchung der Situation** verfolgt werden. Bei Gewaltproblem sollte mit **konsequentem Handeln** vorgegangen werden.

→ **INTERVENTIONSPROGRAMM** [Fett: Kernbestandteil /U: äußerst wünschenswert]:

allgemeine Anforderungen: **Problembewußtsein & Betroffenheit**,

Schulebene:

- **Fragebogenerhebung**
- **Pädagogischer Tag** 'Gewalt & Gewaltprävention in unserer Schule'
- Schulkonferenz 'Verabschiedung des Schulprogramms Gewaltprävention'
- **Bessere Aufsicht** → **Pausen/Essen**
- Schönerer Schulhof
- Kontakttelefon
- Kooperation Lehrer-Eltern
- Lehrergruppen zur Entwicklung des sozialen Milieus an der Schule
- Arbeitsgruppen der Elternbeiräte

Klassenebene:

- **Klassenregeln gegen Gewalt**: Klarstellung, Lob & Strafen
- **Regelmäßige Klassengespräche**
- Rollenspiele, Literatur
- Kooperatives Lernen
- Gemeinsame positive Klassenaktivitäten
- Zusammenarbeit Klassenelternbeirat - Lehrkräfte

Persönliche Ebene:

- **Ernsthafte Gespräche mit den Gewalttätern & ~Opfern**
- **Ernsthafte Gespräche mit den Eltern beteiligter Schüler**
- Lehrkräfte & Eltern gebrauchen ihre Phantasie
- Hilfe von 'neutralen' Schülern
- Hilfe & Unterstützung von Eltern
- Diskussionsgruppen für Eltern von Gewalttätern und ~opfern
- Klassen- und Schulwechsel

Ziele: Hauptziel: soweit möglich bestehende Gewaltprobleme innerhalb und außerhalb der Schulumgebung vermindern und die Entwicklung neuer Probleme verhindern - idealerweise beseitigen. → zunächst unmittelbarer, aber auch mittelbarer Gewalt. **positive Ziele:** bessere Beziehungen zwischen Gleichaltrigen in der Schule erreichen und

Bedingungen schaffen, unter denen Täter wie Opfer besser miteinander auskommen und innerhalb wie außerhalb der Schule zurechtkommen können.

Zielgruppe auf der Schulebene ist grundsätzlich die **gesamte Schülerschaft der Schule**, und die Maßnahmen konzentrieren sich **nicht allein** auf SuS, die als **Opfer und Täter** ausgemacht worden sind. Maßnahmen richten sich darauf, Einstellungen zu entwickeln & Bedingungen zu schaffen, die das Ausmaß der Gewalttaten in der Schule insg. senken und z.T. auch Entw. neuer Gewaltprobleme zu verhindern.

Maßnahmen auf der Klassenebene können wie oben beschrieben werden, haben aber **die Klasse als Ganzes als Zielgruppe**.

Zweck der **Maßnahmen auf der persönlichen Ebene** ist es, das **Verhalten oder die Situation einzelner SuS zu ändern**. Maßnahmen richten sich hier an **jene SuS, von denen man weiß/vermutet, daß sie mit Gewaltproblemen zu tun haben** (Opfer/Täter).

Zu den einzelnen Punkten:

→ **Problembewußtsein & Betroffenheit:** Erwachsene in der Schule und in gewissem Grad auch zu Hause müssen Ausmaß des Gewaltproblems (GP) an 'ihrer' Schule erkennen. Sie müssen beschließen, sich ernsthaft für eine Änderung der Situation einzusetzen.

Fragebogenerhebung und Ergebnisse öffnet oft die Augen und motiviert, etwas zu Unternehmen. Die engagierte Beteiligung Erwachsener an der Bekämpfung des GP ist eine allg. wesentl. Grundforderung an der Schule. Überzeugung, daß viel mit relativ geringen Mitteln erreicht werden kann. Wachsende Kenntnis des Problems & der geeigneten Gegenmaßnahmen von großer Bedeutung.

SCHULEBENE:

- **Fragebogenerhebung:** stellt Ist-Zustand zum Problemfeld fest. **Ausgangsbasis** für alle weiteren Maßnahmen. Erzeugung eines **differenzierten Problembewußtseins** aller Beteiligten.

- **Pädagogischer Tag:** Schulleiter, Lehrer, Experten (Schulpsychologe, Lehrerfortbildung..), Vertreter des Schulleiternbeirats und der SuS. Vorstellung Ergebnisse Fragebogen & Erörterung. **Aufstellung eines langfristigen Handlungsplans für die Schule.** wünschenswert: **allg. Einigkeit über best. Maßnahmen & Grundsätze.**

- **Schulkonferenz:** Auftrag: Herbeiführung eines Beschlusses zur Durchführung Schulprogramm 'Gewaltprävention'.
→ gewisses Ausmaß an **gemeinschaftlicher Verpflichtung gegenüber & Verantwortung für Programm herstellen.** Sicherung breiter Information.

- **Aufsicht:** Die Schule muß eine **gute Aufsicht über die Schüleraktivitäten gewährleisten.** Einfache, vorbeugende Maßnahme: **funktionierender Aufsichtsplan.** Wichtig: nicht nur Anwesenheit, sondern **schnelles und entschlossenes Eingreifen - auch in Verdachtssituationen.** → **klares Signal der Erwachsenen: Wir akzeptieren Gewalt nicht.** Zeigen, daß man auf Opferseite steht. Fehlendes Eingreifen = stille Billigung. Aufsicht kann viel zur Verbesserung der Situation beitragen.

Austausch der Aufsichtsführenden über die Zwischenfälle in den Pausen. Klassenlehrer informieren. Evtl. **zeitliche & räumliche Vorkehrungen**, um Jüngere vor Gewalt älterer zu schützen (getrennte Bereiche, untersch. Pausenzeiten). **Abgeschlossene Bereiche besonders beaufsichtigen oder abschaffen.** Anbieten einer **gut ausgestatteten & attraktiven Umgebung im Freien** - gg Langeweile, die zu Gewalt führen kann.

Kontakttelefon: Vertrauensperson der Schule könnte einige Stunden pro Woche Anrufe von SuS/Eltern entgegennehmen, die anonym bleiben möchten. Schulen können sich auch ein solches Kontakttelefon teilen.

Hauptaufgabe Kontaktperson: Beistand leisten, Bild von Situation machen. Evtl. Hilfe zur Selbsthilfe oder Erreichen eines persönlichen Gesprächs bzw. Begleitung eines Gesprächs mit Beteiligten/Lehrern. Wichtig, Nachfassen, bis Problem gelöst oder Lösungswege in Sicht.

- **Kooperation Lehrer/Eltern:** Enge Zusammenarbeit Schule-Erziehungspersonen unbedingt wünschenswert. **Allgemeine, gruppenbezogene oder einzelne Eltern-Lehrer-Treffen.** inoffizielle Telefonkontakte. z.T. evtl. Schüler hinzuziehen. **Info Eltern über Präventionsprogramm & Einladung zur Beteiligung.** Kontakte Eltern-Lehrer fördern & ermöglichen.

- **Lehrergruppen:** wichtig: *ständige* Bereitschaft, gg gewaltsame Tendenzen anzugehen. Erforderlich: **Lehrer - und Eltern & Schüler - müssen mehr über geeignete Methoden lernen, mit diesem Problem umzugehen.** Teilnahme jedes Lehrers an einer **Gruppe** zur Entwicklung des sozialen Milieus an der Schule (max 10-12/Gruppe). evtl. wöchentliche Treffen über mehrere Wochen. **Forum zur Erörterung versch. Probleme in der Schule.** Beschäftigung mit Gewaltaspekten, Diskussion von Maßnahmen, Entwicklung Aktionsplan, gegenwärtige Situation/Erfolge beurteilen. Evtl. ab und an **externe Experten einladen. Austausch** zwischen den Gruppen. **Mindestens eine solche Gruppe bilden** (Pilotaktivität).

Wichtiges Instrument im Kampf gg Gewalt. Können beitragen, daß Lehrer sich aktiv beteiligen. Gegenseitige **Anregung & Unterstützung. Förderung einer gemeinsamen Einstellung unter den Lehrern.** → alle Erwachsene müssen konsequent reagieren.

- **Arbeitsgruppen der Elternbeiräte:** Gemeinsame Einstellung auch unter Eltern schaffen - **wenn Lehrer & Eltern annähernd gleich auf Gewalt reagieren wird es leichter möglich, die gewünschten Ergebnisse zu erzielen.** Eltern informieren. Elternbeiräte haben wichtige Aufgabe. Evtl. Elternarbeitskreise, teils mit Schulvertretern. Positive Effekte wie bei Lehrergruppen.

KLASSENEBENE:

- **Klassenregeln** [sollten auch in Schule koordiniert sein!]: wichtige Hilfe: **Verständigung Lehrer-Schüler über einige einfache Regeln über Gewalt** (mittelbare/unmittelbare), Regeln sollten **so konkret wie möglich** sein. Wichtig: **Beteiligung der SuS an Diskussion über Regeln → Klassengespräche als Forum.** Regeln ans schwarze Brett. → **1.** Wir werden andere SuS nicht mobben. **2.** Wir werden versuchen, gemobbten SuS zu helfen. **3.** Wir werden uns Mühe geben, SuS einzubeziehen, die leicht ausgegrenzt werden.

Aufklärung über Verhaltensweisen → **Kinder- und Jugendliteratur** (Mitleid wecken, Reaktionsmechanismen aufzeigen), **Rolenspiele** (Reaktionsmechanismen veranschaulichen & nachempfinden; veranschaulichen, was 'neutrale' SuS gegen Gewalt- und Ausgrenzungstendenzen tun können. Anschließen: *Diskussion*).

Bedeutung der Regeln muß deutlich werden → **gemeinsames Verständnis, wie auszulegen, Taten einzuordnen. Im Gespräch über Regeln ist es möglich, die mobbing-typischen Einstellungen (Normen) zu beeinflussen.** u.a. kann *passive Beteiligung* erörtert werden → **Verantwortung.** 'Petzen' - Verdeutlichen, daß Information über Gewalttaten nicht petzen ist, sondern Mitleid mit Opfer und Ergreifen Partei des Schwächeren UND Klassenregelkonform. **Zu Regel 3:** Vorschläge SuS, wie Mitschüler einbezogen werden können. Evtl. Erklärung über die Probleme 'einsamer' SuS. Ermunterungen.

- **Lob:** Lob und freundliche Aufmerksamkeit Lehrer sind wichtiges Mittel, das **Verhalten** des SuS zu beeinflussen - wirken sich auch positiv auf **schulische Leistungen** aus und das **Klassenklima.** Leichter, Kritik zu akzeptieren und Verhaltensänderung zu versuchen, wenn man sich **geschätzt und relativ beliebt weiß.** Loben wegen: positivem, regelgetreuem Verhalten, Eingreifen, Aktivitäten, die alle einschlossen, Initiative zum Einbeziehen ausgegrenzter SuS, hilfsbereitem & freundlichem Verhalten. **V.a. sollten aggressive SuS** (und leicht beeinflussbare) **auch gelobt**

werden, wenn sie sich nicht aggressiv verhalten haben unter Umständen, die sie normalerweise herausfordern und wenn sie sich nicht an Gewalt beteiligt haben.

- **Strafen:** Auch Strafen für unerwünschtes Verhalten müssen eingesetzt werden. Beste Ergebnisse: **Kombination von großzügigem Lob für positive Handlungen und konsequenten Strafen für aggressives, regelbrechendes Verhalten.** In **Klassendiskussionen** über die Regeln **Frage nach Strafen für Regelbruch stellen.** Wichtig, daß SuS an dieser Diskussion beteiligt sind.

Leicht anwendbare, **nicht feindliche Strafen**, unangenehm - aber Signal: **gg Verhalten, aber nicht gg Person.** Deshalb verbal klarstellen, welches Verhalten mißbilligt wird. Strafen müssen Alter, Geschlecht, Persönlichkeit des SuS angemessen sein. *Bsp:* ernsthaftes Gespräch. SuS in Pausen vor Schulleiterbüro sitzen lassen. SuS für einige Stunden in andere Klasse geben (jüngere?). SuS in den Pausen zur Aufsicht. zum Schulleiter. Privilegienentzug. [KRITIK: Stigmatisierungsgefahr! Täter-Opfer-Ausgleich und sozial- bzw. opferdienliche, 'sinnvolle' & evtl. entschädigende Strafen sinnvoller. (m.E.)] Manchmal auch angebracht, sich **mit Eltern in Verbindung zu setzen**, Versuch, ihre Zusammenarbeit zu gewinnen.

Entscheidend: aggressive SuS müssen allmählich lernen, sich einem Regelsystem zu unterwerfen. Oft impulsiv, oft ungeordnete Familiensituation. → **Ein konsequent angewandtes Regelsystem kann aggressiven SuS helfen; kann sie lehren, mehr Rücksicht auf andere und später mehr Rücksicht auf Gesetze der Gesellschaft zu nehmen.**

- **Regelmäßige Klassengespräche:** Wichtig: **Forum zum Gespräch über die mit Gewalt zusammenhängenden Themen; regelmäßige, weitere Überprüfung der Situation in der Klasse.** → Klassengespräch: Lehrer- und Schülerschaft; regelmäßig, evtl 1x/Woche [KRITIK: realistisch? alle Lehrer 1x pro Woche?]. Regelmäßiger kritischer **Wochenrückblick** kann erheblichen **Gruppendruck ausüben** (→ Täter). Es ist bekannt, daß **diese Art sozialer Kontrolle - v.a. von Gleichaltrigen & Erwachsenen - oft sehr wirksam für Verhaltensbeeinflussung.**

- **Kooperatives Lernen:** Positiv für Lernen, Leistung, Sozialverhalten (Hilfsbereitschaft, Akzeptanz, Vorurteile). **Arbeit in kleinen Gruppen an gemeinsamer Aufgabe. Leistung der Gruppe zählt. → gegenseitige positive Abhängigkeit.** Zusammenstellung der Gruppen nach sozialen Beziehungen und (gut gemischtem) Leistungsstand. **Zusammenhalt in Klasse steigern.** KL ist nur eine von mehreren speziellen Lehrmethoden.

- **Gemeinsame positive Aktivitäten:** kann Beziehungen der SuS beeinflussen & Solidarität stärken. Parties, Ausflüge etc - evtl mit Elternbeteiligung. Aufpassen, daß alle sich amüsieren.

- **Zusammenarbeit Klassenelternbeirat-Lehrer:** Diskussionen über Gewaltthema auf Klassenelternbeiratssitzungen, zu denen auch SuS eingeladen werden können. Vorschläge Eltern/SuS aufnehmen. Allg. Empfehlungen an alle Eltern. → **Eltern sollten klarmachen, daß Gewalt nicht akzeptabel ist; über Verantwortung sprechen;** mehr über Schulleben erfahren. Wichtig: **Infoaustausch Schule-Eltern.**

PERSÖNLICHE EBENE:

- **LEHRER - ernsthafte Gespräche mit Mobbern:** Bei Verdacht muß Lehrer **sofort eingreifen - unverzüglich Gespräche zwischen Gewalttäter(n) und Opfer herbeiführen.** Botschaft: Wir akzeptieren keine Gewalt. Diskussion vor Hintergrund der Klassenregeln. Beobachtung Mobber, Einzelgespräche, Klassengespräch. Strafen. Falls keine Änderung eintritt, evtl Gespräch mit Eltern/Schulleitung arrangieren.

- **Gespräche mit Opfer:** Beim Versuch, eine Gewaltsituation aufzuklären, darf keine Mühe gescheut werden, um **sicherzustellen, daß das Opfer wirksam gg Mobben geschützt wird.** Jeder Fall muß restlos aufgeklärt werden. Schutz erfordert enge Zusammenarbeit Schule-Familie des Schüler. Am besten vor Weiterverfolgung das

Einverständnis des Opfers einholen - zur Not aber auch trotz des Protests vorgehen. Bei **schweren Fällen** für **professionelle Hilfe** für Opfer & Familie sorgen.

- **Gespräche mit den Eltern:** bei jedem ernsthaften Fall sollten Lehrer mit den betroffenen Eltern Verbindung aufnehmen. Bitte um Zusammenarbeit - Anbieten von Unterstützung. Oft angezeigt, Treffen mit Opfer, Täter & jeweiligen Eltern → Situation grundlegend erörtern und Lösungsplan entwickeln; mehrmalige Treffen. Zur Not: Schulpsychologe o.ä. hinzuziehen.

ELTERN:- Täter: Konsequenz negativ auf Gewalttätigkeit des Kindes reagieren → einfache **Familienregeln** aufstellen; viel **Lob und Anerkennung für Einhaltung**. Frage möglicher Verstoß-Konsequenzen diskutieren und diese **Strafen** konsequent einsetzen (nicht physisch). **Information über Freunde, Aktivitäten. Zeit verbringen. Vertrauensvolle Beziehung entwickeln.** Evtl. sportliche, positive Aktivität als Umlenkung der Stärke & des Machtbedürfnisses der Kinder.

- **Opfer: Selbstvertrauen aufbauen**, Ermutigung, Begabungen auszubauen. Körpertraining. Evtl. neue Umgebung durch Sportverein o.ä. Wichtig: **konkrete Vorschläge zur Kontaktherstellung, Unterstützung & Ermutigung**. Nicht übermäßig beschützen! Kontaktaufnahme & Aktivitäten außerhalb der Familie unterstützen. *provokierendes Opfer:* Helfen, Reaktionsmuster zu finden, das Umgebung weniger reizt.

- **Kreativität:** pädagogische Kreativität. z.B. Zusammenarbeit mit 'Schlüsselschülern'.

- **Diskussionsgruppen für Eltern von Opfern/Tätern:** Leitung durch Therapeuten/Gruppentrainer.

- **Wechsel Klasse/Schule:** Wenn Problem trotz wiederholter Lösungsversuche weiterbesteht, ist Wechsel vielleicht die einzige Lösung. Schüler verteilen, Aufspaltung Gang..

→ **ERFOLG** s.o.

→ **Grundprinzipien:** Wichtig: schulische Umgebung (und möglichst auch Zuhause) schaffen, die von Wärme, positiver Anteilnahme, Beteiligung der Erwachsenen und festen Grenzen gegenüber unakzeptablen Verhaltensweisen gekennzeichnet ist. Gewisser Grad an Überwachung & Aufsicht. Rolle der Erwachsenen: autoritatives Erwachsenen-Kind-Interventionsmodell. Ansetzen in erster Linie am vorhandenen sozialen Umfeld → Restrukturierung der sozialen Umgebung.

Bewußtsein für GP schaffen, neue Kenntnisse darüber gewinnen. Aktive Beteiligung Eltern/Lehrer. Klare Regeln gg Gewalt. Schutz & Unterstützung für Opfer.

→ **Schirp: Schule und Gewalt:**

- **Grundposition:** Die Auseinandersetzung mit Entstehung & Aufarbeitung von Gewaltphänomenen bei K&J führt dazu, auch über strukturelle Schwächen unserer jetzigen Unterrichtsschule nachzudenken. Daraus werden Perspektiven & Innovationen erkennbar, wie Perspektiven & Innovationen erkennbar, die sich stärker an Voraussetzungen & Bedürfnissen der SuS orientieren.

- Eingehen auf 2 *explorative Projekte: Gestaltung des Schullebens & Öffnung der Schule (GÖS) - Demokratie & Erziehung in der Schule - Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit (DES).*

- Das Erklärungsmodell für Entstehen & Virulenz von Gewalt gibt es nicht.

- *keines* ist *allein stimmig* - notwendig für Gewaltprävention in Alltag & Schule: **3 Ansätze zueinander in Beziehung setzen (soziale Desintegration/Modell-Lernen/Urteilskompetenzen-Defizit)**. Diese scheinen deshalb geeignet, weil sie auf **Prozesse, Probleme, Konflikte** und deren Zusammenhänge im Rahmen von Gewaltphänomenen verweisen, die **durch Lernen und Aufarbeiten neuer Erfahrungen bearbeitbar** sind. Sie passen ineinander, sie stützen einander - können kumulative Effekte von Defiziten in den versch. Bereichen erklären → es bedarf eines **kumulativen Gesamtkonzepts**.

- **These:** So wie Schule z.Z. organisiert und strukturiert ist, bietet sie eher geringe Möglichkeiten, Gewaltphänomene aufzuarbeiten; an vielen Stellen konterkariert die 'Organisation Schule' sogar entspr. Bemühungen von Lehrern.
Gewaltpräventive Konzepte in der Schule bedürfen neuer Gestaltungsformen von Schule.

Harsche Kritik an U-Stoff, Vermittlung, Gestaltung... - Langeweile, Gleichsetzung der SuS: Lernen= Arbeiten für Noten & Zensuren beeinträchtigt Lernzufriedenheit... → **Schülerorientierte Lern- und Leistungsperspektive stellt sich als eine zentrale Variable für Schulerfolg und Lernzufriedenheit dar.** Damit im Zusammenhang stehen die trad. Organisationsformen von Schule & Unterricht und das gesamte soziale, räumliche und klimatische Ambiente von Schule - **Schul- und Lernkultur: noch erheblicher Nachholbedarf** an den meisten Schulen. **Gute Schulen:** Verbindung von fachlichem Lernen & erzieherischem Handeln. Hoher Konsens im Kollegium hinsichtlich pädagogisch-erzieherischer Leitlinien. Verstehen sich als Teil der Lebenswirklichkeit ihrer SuS und vermitteln durch die soziale Gestaltung ihres Lebensraums selbst Sinn. Atmosphäre sozialer Zuwendung. Probleme der Lehrer (Pädagoge-Stoffvermittler, Aggression & Lustlosigkeit, Zeitdruck...) → so wie es eine Sinnkrise im Jugendalter gibt, scheint es eine **Sinnkrise im Lehreralltag** zu geben.

In Schulen, in denen ein schülerorientiertes Klima, eine pädagogische Schulatmosphäre herrscht, werden auch bessere schulische Leistungen erbracht - Erzieherische Ausformung von Schule & Lernleistung schließen einander nicht aus, sondern bedingen einander geradezu. dies setzt aber voraus, daß 'Wertorientierung' und 'Urteilsförderung' integrierte Bestandteile von Schulleben und Unterricht sind.

3 Ansätze: Gestaltung, Öffnung, Reflexion:

12 Leitideen für die gewaltpräventive Arbeit in Schule und Unterricht:

Authentizität von Erfahrungen statt mediatisierter Erfahrungen

'Ernstcharakter' des eigenen Lebens und Arbeitens

Kontinuität und Beharrlichkeit in den Arbeitsabläufen und ~verfahren

Hilfen zur 'Identitätsfindung' durch An-Bindungen und Ein-Bindungen in Aktivitäten zur Gestaltung des Lebens- und Lernraums Schule

Entwicklung von Kooperation und Gruppenbindungen (→ gemeinsame Identifizierung mit Arbeit & Ergebnissen) statt Konkurrenz & Rivalität

Angebote und Anreize für Engagement und Handlungsmöglichkeiten

Übernahme von Verantwortung (z.B. Erprobung demokratischer Partizipation)

Kritische Aufarbeitung aktueller Problem- und Konfliktbereiche

Hilfen zum lebenspraktischen Umgang mit Multi-Kulti in sozialen Gruppen

Herstellung von Ganzheitlichkeit und Verstehensmöglichkeiten von Zusammenhängen

Auseinandersetzung mit Begründung und Modellen sozialen Handelns in Schulleben, Alltag, Medien, Gesellschaft

→ Diese Leitideen stellen Gemeinsamkeiten heraus, die zwischen den 3 skizzierten Teil-Ansätzen bestehen.

- Gestaltung des Schullebens:

Unter der Perspektive des Modell-Lernens müssen SuS erfahren können:

wie miteinander lernen, arbeiten, spielen für alle sozialverträglich organisiert & gestaltet werden kann

wie entstehende Konflikte so ausgetragen & geregelt werden können, daß Würde & Gesundheit jedes einzelnen respektiert wird

daß, wie, warum Regeln entwickelt werden

wie soziales Verhalten mit dazu beiträgt, Lern- und Arbeitszufriedenheit zu entwickeln und zu einem besseren Umgang miteinander führt.

Gestaltungsaktivitäten [KLASSE]: **Morgenkreis** (Aufarbeiten/Sprechen über Sorgen & Ängste) - **Freiarbeit & Wochenplanarbeit** (Kooperation, Selbstverantwortlichkeit, Verantwortung) - **Soziale Helfersysteme** (Verantwortung,

Selbsttätigkeit, Einbindung in gemeinsame Aktivitäten) - **sachliche Helfersysteme** (Aufgaben; Zuständigkeit & Verantwortlichkeit, Erfahrung des Gebraucht-Werdens) - **Kooperationsarbeiten** (Ausstellungen, Vorführungen, Gestaltungen...; Erfahrung, daß man mit anderen etwas bewirken/verändern kann; Verantwortung, Verlässlichkeit, Zuverlässigkeit, Kooperationsfähigkeit) - **Projektorientierte Arbeitsformen & Projekte** (Kooperation, Selbständigkeit, Identifikation) - **Rollen- & Simulationsspiele** (Rollenwechsel, Perspektivwechsel, Erfahrung von Handlungsalternativen, Reflexion von Entscheidungen) - **Erlebnisorientierte Initiativen** (Ausflüge...; Gruppenbeziehungen, Ich-Stabilität, Selbstvertrauen).

Solche Aktivitäten können in die Normalität von Schule & Unterricht eingebaut werden. Schulpraktische Bsp. zeigen auf, wie jeder der Aktivitäten **selbst auch wieder Probleme & soziale Auseinandersetzungen produziert, die aufgearbeitet werden müssen**. Zu Gesprächen, Nachdenken, Aushandeln von Verhaltensformen führt. Perspektiven und Anregungen für soziale Orientierungsmuster und Regelungsbedarf liefert.

Langfristiges Ziel: soziale Wahrnehmungsfähigkeit der SuS verbessern, bei Entwicklung sozialer Orientierungsmuster helfen, Ein- und Anbindung an Personen & Gruppen unterstützen.

- **Öffnung von Schule:**

Kern des Ansatzes: **Bildungs- und Lernressourcen des schulischen Umfelds nutzen**, um die lebensweltlichen Erfahrungen der SuS mit der unterrichtlich-fachlichen Arbeit zu verbinden. **Kooperationen** mit außerschulischen Institutionen, Einrichtungen, Experten, Initiativen etc. führen so zu einem Lernen 'vor Ort', durch das viele Probleme & Inhalte konkreter/erfahrungsorientierter bearbeitet werden können. → **GEWALT: Partner für die Schule**, die als Betroffene wie auch als Erziehende mitarbeiten, v.a. Jugendeinrichtungen & ~Verbände. Kooperation dient dem Austausch über die Erfahrungen mit Gewaltphänomenen, der Information darüber, wie Aktivitäten, päd. Konzepte, Ansätze zueinander passen und wie sie aufeinander bezogen werden können, gemeinsame Aktionen.

- **Reflexion & Urteilskompetenz / Erziehung zur Verantwortung:**

Reflexion in diesem Sinne bedeutet, den Sinn, die Notwendigkeit und die Tragfähigkeit von Regelungen, Werten, Normen Konventionen zu verstehen. **Es geht darum, die moralkognitive Entwicklung zu fördern**. → Piaget, Kohlberg. Urteilsfähigkeit entwickelt sich ganz spezifisch und diese Entwicklung läßt sich positiv beeinflussen und verstärken. → **Gelegenheit, Lebensraum Schule verantwortlich mitzugestalten. Entwicklung eines zunehmend differenzierteren Zugangs zur Begründung und zur Tragfähigkeit von Werten, Normen, sozialen Orientierungen**. Orientierung an Kohlbergs Modell der moralischen Entwicklung. → Entscheidungen bei Normen- und Wertekonflikten können auf unterschiedlich tragfähige Begründungen zurückgehen. Die Begründungszusammenhänge lassen sich verstehen als spezifische Strukturen von Einsicht, die sich entwickeln und entwickeln lassen. **'Moralisches Lernen' geschieht dabei durch die Auseinandersetzung mit Werdilemmata. Ziel ist eine Urteilskompetenz, die auf einer möglichst differenzierten Begründungsstruktur basiert**. → Befragung von Wertekonflikten und ihren Lösungsmöglichkeiten auf ihre Folgen für einzelne/Gruppe. Argumentationszusammenhänge entstehen, die die jeweiligen Interessen, Bedürfnisse... zur Sprache bringen - Frage nach möglicher Balance. Es entstehen Einsichten in die Tragfähigkeiten von Regelungen, die sozial verträglich sind. Streitkultur kann sich entwickeln. Simulations- und Rollenspiele - Perspektivwechsel. Regelungsmöglichkeiten für Konflikte/Situationen diskutieren. Langfristig soll sich eine Streitkultur entwickeln, in der das Nachdenken über bessere, sozialverträglichere Lösungen auch zu einer Ächtung von Gewaltformen führt.

→ **HA Öffnung der Schule:**

- **Offene Schule**, DEF: „Öffnung der Schule“ soll bedeuten, daß die Schule vor allem für die Schüler wieder attraktiver gestaltet werden soll. Die Schule als reine Lernanstalt, so wird sie leider von vielen Schülern empfunden, soll zu einer „aufsuchenden Schule“ werden. Dies bedeutet, daß der Schüler seine Erfahrungen, die er als junger Mensch mit unserer Gesellschaft macht und die ihm viele Denkanstöße bietet, in der Schule reflektieren kann. Diese Reflexion des Alltags und auch unserer Gesellschaft sollte ein fester Bestandteil von Lehrplan und Unterricht werden, denn was die Schule für viele Schüler unattraktiv macht, ist die Trennung zwischen Gesellschaft und Schule. Hilfen zur Lebensbewältigung findet der Schüler nicht in ausreichendem Maße. Für den Schüler bedeutet dies einen Bruch: Die Schule als Institution zur Wissensvermittlung auf der einen Seite und das Leben im Alltag und unserer Gesellschaft auf der anderen Seite. Die „Öffnung der Schule“ soll dem Schüler also

helfen, die Schule als Abbild unserer Gesellschaft zu begreifen, diese sozusagen als eine Übungsform zum späteren Leben betrachten, in der nicht nur Wissen erlernt werden kann, sondern auch Sozialverhalten, Problemlösungsverhalten, Umgang mit Sexualität und Rollenverhalten zwischen Mann und Frau. //Da Lehrer, Eltern und Schüler in der Autonomen Schule nun direkt an Entscheidungsprozessen beteiligt sind, bieten Lehrer und Eltern eine bessere Vorbildfunktion und eigenverantwortliches Handeln kann bereits in der Schule geübt und erlernt werden. Die Schule kann mehr als funktionierendes System verstanden werden und diese Kenntnisse lassen sich später auch leicht auf den Beruf übertragen, sofern Schüler aktiv an der Schule beteiligt werden.