

Rauschenberger, Hans
Aus der Kinderstube der Gewalt. Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder

Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 134-149



Quellenangabe/ Reference:

Rauschenberger, Hans: Aus der Kinderstube der Gewalt. Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 134-149 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312159 - DOI: 10.25656/01:31215

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312159>

<https://doi.org/10.25656/01:31215>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

„Was ist bloß mit den Kindern los?“

132

Der Dichter Jürgen Spohn hat die Gedanken eines Kindes in Verse gebracht – elfjährige Schülerinnen und Schüler machen sich ihre Gedanken dazu.

Hans Rauschenberger

Aus der Kinderstube der Gewalt

Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder

134

Was verstehen wir unter „Gewalt“? Welchen Anteil hat sie an unser aller Leben? In welchen Formen und Vorformen tritt sie auf? – Wir sollten sehr genau hinsehen und zu unterscheiden versuchen, wenn wir von Gewalt und besonders von Gewalt unter Kindern reden. Mit vielen konkreten Beispielen vertritt der Verfasser gegen eine oft resignativ geführte Debatte eine Position der Hoffnung: Gewalt ist (auch) eine mißverständene Antwort auf die Störung des Zusammenlebens. Sie enthält bei noch so großer Brutalität doch immer den Kern dessen, was eigentlich gemeint war. Kindern zu helfen, daß sie dies entdecken können, ist ungeheuer schwierig geworden – aber möglich und nötig ist es nach wie vor und mehr denn je.

Heinz Günter Holtappels

Mehr Zeit für Kinder!

Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte

150

Der Bedarf an ganztägiger Betreuung von Kindern und Jugendlichen nimmt ständig und weiter zu. Dies wird zunächst ausführlich begründet und empirisch belegt. Aber nach welchen Kriterien kann eine solche Betreuung kind- und jugendgerecht gestaltet werden? Es sollte um mehr gehen als um ein bloßes Verwahren der Kinder und eine weitere Verschulung des Heranwachsenden. Die Diskussion um Ganztagskonzepte eröffnet die Chance, den inneren Reformprozeß einzelner Schulen in Gang zu setzen.

129

Christa Lohmann

Den Unterricht öffnen

Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts

167

Wenn der Unterricht „sich öffnet“ oder „geöffnet“ wird, dann wird nicht nur die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt und erweitert, auch für die Lehrenden ändert sich vieles: sie öffnen sich zu den Schülerinnen und Schülern, sie gehen (stärker) auf deren Fragen und Themen ein, sie verändern ihr eigenes Rollenverständnis und sie finden eine neue Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen. Aus diesem Verständnis ergeben sich praktische Folgerungen zur schrittweisen, aber doch konsequenten Veränderung des Unterrichts.

Rainer Winkel

Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik

178

Ausgehend von einem wahren Schreckensbild der „delemmatorischen Praxis“ und eines computer- und mediengeschädigten Fernsehkids unserer Tage erinnert der Autor an die von ihm selbst entwickelte „kommunikative Didaktik“. Im Vergleich mit anderen Didaktiken zeigt er die Besonderheiten, Abgrenzungen und Verschränkungen seines Konzepts auf und diskutiert ihre Arbeitsperspektiven. – Dank der kommunikativen Didaktik und – zugegeben – dank der kreativen und engagierten Arbeit der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer kann die bedrückende Fallbeschreibung des Anfangs am Ende mit hoffnungsvoller Perspektive fortgesetzt werden.

Ulf Mühlhausen

Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren

189

Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen

Diskussionen in der Fortbildung leiden oft darunter, daß sich die Teilnehmenden in ihren Vorstellungen auf ganz verschiedene Situationen beziehen. Hier wird vorge-schlagen, gemeinsam eine Unterrichtssituation zu simulieren, wie sie sich „im richtigen Leben“ immer wieder abspielt. Die Wahrnehmungen und das Spektrum der möglichen Handlungsstrategien erweitern sich. Solche Simulationsspiele machen zudem auch noch Spaß. Alle erforderlichen Materialien werden hier zur Verfügung gestellt – Rückmeldungen sind erwünscht!

Heinz Stübiger

Multikulturelle Bildung und Erziehung in England

201

In vielen Schulen der Bundesrepublik gehört es zu den drängenden Fragen, wie die pädagogische Arbeit den Kindern und Jugendlichen mit anderer kultureller Herkunft gerecht werden kann. Der Verfasser berichtet über entsprechende Bemühungen in England und beschreibt, welche Auswirkungen dieses Bemühen auf die Bildungspolitik und das traditionelle Curriculum haben. Als Beispiel wird aus der Praxis von drei Schulen ausführlicher berichtet sowie über die Einrichtung eines „Unterstützungszentrums“ informiert, das Schulen in allen Angelegenheiten der multikulturellen Bildung und Erziehung beraten soll.

Karl Neumann

Zeitautonomie und Zeitökonomie

J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen 212

Das „moderne“ Leben hat uns gelehrt, mit unserer Zeit und der unserer Mitmenschen „ökonomisch“ umzugehen. Dieser Wunsch nach Effektivität läßt sich bei Comenius – dessen Geburtstag sich 1992 zum 400. Mal jährt – gleichsam in seinen Anfängen aufsuchen, aber es wäre historisch ungerecht, ihm auch jene Instrumentalisierungen zuzuschreiben, die unseren heutigen Umgang mit Zeit kennzeichnen. „Zeitautonomie“ zu lernen bzw. in ihrer kindlichen Form zu erhalten, dürfte eine wichtige pädagogische Aufgabe sein.

Harald Scholtz

Reformpädagogik unterm Hakenkreuz?

Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive 224

Hat es 1933 einen radikalen Bruch mit den Traditionen der deutschen und europäischen Reformpädagogik gegeben? In welcher Weise wurden reformpädagogische Topoi damals pervertiert? Oder kommt in den Schulmodellen der NSDAP eine Aneignung des reformpädagogischen Erbes zum Ausdruck? In diesem Beitrag wird deutlich gemacht, wie viele Fragen die historische Forschung immer noch zu beantworten hat, um über die Schulpolitik und die Schulwirklichkeit im NS-Staat ein zutreffendes Bild zu entwerfen.

Jens-Rainer Ahrens

Ausbildungszeitverkürzung

Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen? 235

In der Diskussion um die Verkürzung der (Schul)Ausbildungszeiten werden häufig einzelne Maßnahmen erörtert, ohne sie in den Wechselwirkungen mit anderen Bereichen zu sehen. Zudem wird immer wieder auf das Ausland verwiesen, wo die Ausbildungszeiten kürzer seien – eine sorgfältige Betrachtung der Details lehrt jedoch, daß es in der Praxis teilweise anders aussieht oder daß die Bedingungen anders sind.

Neuerscheinungen:

251

Ullrich Amlung: Adolf Reichwein 1898 – 1944

Armin Bernhard und Jürgen Eierdanz (Hg.): Der Bund der entschiedenen Schulreformer

Kurt Ohmann u.a.: Ein Team macht Schule

Martin Dobrick und Manfred Hofer: Aktion und Reaktion

Werner Heldmann: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag der Schule

Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung

*Rainer Benkmann und Gabriele Pieringer: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule
Schule und außerschulische Jugendbildung*

Hans Rauschenberger

Aus der Kinderstube der Gewalt

Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder

Erscheinungsbild und Fragestellung

Episoden, die von gewalttätigen Schülern handeln, sind in der Schulgeschichte wohlbekannt¹. Viele Erwachsene erinnern sich, in ihrer eigenen Kindheit mit Szenen der Gewalt zu tun gehabt zu haben: Zwei Banden, die sich bis aufs Blut bekämpfen; ein Schüler, der von der ganzen Klasse gepeinigt wird; Jungen, die die Mädchen bedrohen. – Was Lehrerinnen und Lehrer uns heute darüber erzählen, scheint aber ernster zu sein. Sie weisen darauf hin, daß in unserer Zeit Gewaltanwendungen von Kindern *gezielter und brutaler auftreten als noch vor einem Jahrzehnt*. Zudem scheinen immer jüngere Kinder zu den „Tätern“ zu gehören. Diese Einsicht ist für die verantwortlichen Erwachsenen sehr beunruhigend.

Ein *Beispiel*, das mir in diesen Tagen mitgeteilt wurde: Zwei Jungen aus dem zweiten Schuljahr hatten sich zusammengetan, um auf ihrem Heimweg den Mädchen aufzulauern. Wenn eins aus dem dritten oder vierten Schuljahr vorbeikam, schien dies für die Jungen besonders interessant zu sein. Sie hielten das Mädchen fest und stellten es vor die Wahl, sich auszuziehen und sich küssen zu lassen, oder eine Mark Lösegeld zu bezahlen; nur dann dürfe es weitergehen – vielleicht.

Lehrerinnen und Lehrer betonen indessen, daß ihre Besorgnis nicht nur die Art und Weise der einzelnen Erscheinungen betreffe, sondern auch ihre *Häufigkeit* insgesamt. Auf dem Schulhof komme es innerhalb einzelner Cliques zu regelrechten Unterdrückungs- und Unterwerfungsszenen, was zur Verbreitung von Ängsten auch bei denen führe, die nicht aktuell betroffen sind. Auf dem Schulweg erheben kindliche Gewalttäter manchmal Wegzoll, der in einigen Fällen nicht in Geld, sondern in teuren Kleidungsstücken entrichtet werden muß. Solche Vorkommnisse bringen, wenn sie immer wieder auftreten, auch innerhalb des Unterrichts eine ständige pädagogische Erosion mit sich. Was noch vor einigen Jahren selbstverständlich schien, nämlich eine gewisse, von der Lehrerin inszenierte Ruhe im Klassenraum, ist heute in einer Reihe von Klassen eher ungewöhnlich, weil die Unterrichtszeit in kleine und kleinste prekäre Situationen zu zerfallen droht, in denen immer irgendetwas passiert, was einen geordneten Unterricht nicht mehr zuläßt.

Im folgenden soll derartigen Erscheinungen pädagogisch nachgegangen werden. Ich möchte zu einer Einschätzung kommen, *was eigentlich los ist mit den Kindern*; insoweit leitet mich dasselbe Interesse wie Karl Gebauer und sein Kollegium von der Göttinger Leineberg-Grundschule². Ist das Phäno-

men so stark und so verbreitet, daß man von einem neuen sozialen Befund ausgehen muß? Oder sind wir nur empfindlicher geworden? –

Der Terminus „Gewalt“ zeigt immer nur die Spitze eines Eisbergs an. Um dem Problem näherzukommen, werde ich daher nicht nur die Gewalt im engeren Sinne ins Auge fassen, sondern all das, was man als ihre Vorform oder ihren Keim ansehen könnte, mithin alles, was die Beziehungen unter den Kindern einseitig schädigt, beeinträchtigt oder stört. Auf diese Weise hoffe ich, einen Blick in die Kinderstube der Gewalt tun zu können. Das Verfahren, das ich dabei anwende, ist höchst einfach. Zuerst geht es um das, was wir unter Gewalt verstehen wollen. Wir haben Schwierigkeiten, Gewalt und Gegengewalt auseinanderzuhalten. Genauso geht es auch den Kindern. Dabei wissen wir, daß man die verschiedenen Formen der Gewaltanwendung nicht über einen Kamm scheren darf, was wiederum auch für die Gewalt unter Kindern gilt. Deshalb müssen wir die Spielarten der Gewalt unterscheiden lernen.

Das Handeln der Kinder hat Zukunft; denn es ist das Handeln künftiger Erwachsener. Ihr zukünftiges Weltbild wird auch von dem gesteuert werden, was sie jetzt bereits machen – ob dies nun widersprüchlich ist oder nicht. Umgekehrt ist ihr jetziges Handeln von der Generation ihrer Väter und Mütter, ihrer Lehrerinnen und Lehrer bestimmt. Wenn wir diesen Fäden folgen, können wir etwas dazulernen. Die Gewalt, die wir bereits bei Kindern leibhaftig vor uns sehen, ist immer nur ein Ausschnitt aus einem sozialen und geschichtlichen Zusammenhang. Diesen gilt es aufzuspüren, wenn man nicht an den Symptomen herumkurieren möchte.

Was verstehen wir unter Gewalt?

Gewalt nennen wir die Art und Weise einer Handlung, die andere Menschen physisch oder psychisch beeinträchtigt, wobei diese Handlung oft mit einem Zwang verbunden wird, etwas Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen. Auch der Freiheitsentzug ist Gewalt.

Historisch geht das Wort „Gewalt“ auf das Verb „walten“ zurück³. Darunter wurde die Tätigkeit einer Macht verstanden, der man eine gestaltende und ordnende Funktion zuschrieb⁴. Man findet davon im heutigen Sprachgebrauch noch Reste, z. B. bei den Worten „Anwalt“ und „Verwaltung“, aber auch in poetischen Umschreibungen, wenn etwa vom „Walten der Natur“ gesprochen wird.

Die despotische Alleinherrschaft in ihren archaischen Formen bestand in einer triebhaften, rohen und unberechenbaren Machtausübung. Später ist sie allmählich einer regelhaften und verstandesmäßigen Anwendung gewichen, so daß schließlich rechtsstaatliche Formen möglich geworden sind, die von der Gewaltenteilung ausgehen. Dabei darf nicht übersehen werden, daß diese aufgeklärten Formen bis heute ihre Durchsetzungsfähigkeit einer jederzeit möglichen physischen Gewaltanwendung durch den Staat verdanken. Die noch so sublimen rechtlich geregelte Ausformung unseres Zusammenlebens zeigt ihre ganze Wirksamkeit erst dort, wo der Staat physische Gewalt einsetzt. Er beansprucht das Gewaltmonopol, damit er als oberster Ordnungstifter im Zweifel auch die Oberhand behält⁵.

Die Rohheit, die in einer Gesellschaft vorhanden ist, wird von der Kultur immer nur gebändigt, niemals aber gänzlich abgeschafft⁶.

Seiner Herkunft nach kann das Wort „Gewalt“ ebensowohl *eine Art von gestaltender Machtausübung* bedeuten wie eine barbarische Destruktion. (Beispiele für diese beiden Versionen sind die folgenden Sätze: „Karls des Großen Regierungsgewalt umfaßte weite Teile des heutigen West- und Mitteleuropa.“ – „Die Gewalttäter fesselten ihr Opfer.“) Das Wort „Gewalt“ hat also im Deutschen zwei verschiedene Bedeutungen. Im Französischen und Englischen gibt es, ausgehend vom Lateinischen, zwei unterschiedliche Bezeichnungen für Gewalt: *potestas* (*pouvoir*, power) und *violencia* (*violence*). Nur die wilde, *heftige Gewalttätigkeit der Violencia* ist schädigend; unter der *Potestas* versteht man nur die *legitime Amtsgewalt*. Die Deutschen gehen mit dem Gewaltbegriff doppeldeutig um.

In Deutschland stehen die beiden Bedeutungselemente des Gewaltbegriffs einander als Widerspruch gegenüber; denn die Gewalterfahrungen während des nationalsozialistischen Regimes haben gerade diesen Widerspruch ins Ungeheure vergrößert: einerseits die Orgie der Menschenvernichtung, andererseits die Bereitschaft der vielen, sich dem zu beugen und es als Ordnung zu akzeptieren. Adorno hat für die Aufarbeitung dieser Erfahrungen plädiert, als er schrieb: „Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen. Nötig ist, was ich unter diesem Aspekt einmal die Wendung aufs Subjekt genannt habe. Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie zu solchen Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt.“⁷

Man kann sich fragen, ob die deutsche Erziehungswissenschaft dieser Aufgabe nachgekommen ist. Mir scheint, sie sei nach wie vor gegenüber dem Problem der nackten Gewalt sprachlos. Macht und Gewalt sind nicht ihre zentralen Themen; sie präsentiert Erziehung und Bildung lieber in den Formen ihres Gelingens.

Unsere historischen wie lebensgeschichtlichen Erfahrungen legen hingegen die Annahme nahe, *daß die Erfahrung der Gewalt im menschlichen Leben unausweichlich ist*. Jeder Mensch begegnet ihr, sie mag schwächer oder stärker ausgeprägt sein, sie mag demütigend sein oder nicht. Jeder erfährt überdies, daß er selbst Gewalttäter sein kann oder zumindest Mittäter. Aus diesem Sachverhalt gibt es kein Entrinnen. Jemand, der dies nicht weiß oder nicht wissen will, kann auch keine Kinder erziehen. Freilich ist nicht jede Gewalt von der destruktiven Art, die auf die Vernichtung des Daseins aus ist⁸. Was wir erst noch zu entdecken haben, ist die Vielfalt der Gewalt, dazu ihre Sublimierungsfähigkeit besonders bei jungen Menschen. Für die Erziehung bedeutet dies, daß gerade die Gewalt nicht im Wege der Verleugnung zum Verschwinden gebracht werden kann; sie wird nur verändert durch die zunehmende Fähigkeit des Menschen, sich zu sich selber zu verhalten, und dies heißt: sie ist kultivierbar.

Formen und Vorformen der Gewalt unter Kindern

Jedes Merkmal der allgemeinen Definition der Gewalt als physische oder psychische Beeinträchtigung, als Ausübung von Zwang, als Nötigung oder als Freiheitsberaubung kann *auch bei Kindern im Grundschulalter* nachgewiesen werden. Zwar haben sie noch nicht genügend Kraft und Einfluß, um es in ihren Gewaltakten den Erwachsenen gleichzutun, aber das Prinzip der Gewaltanwendung können sie bereits in allen Verästelungen verstehen und anwenden.

Gewalt, die nicht in Schach gehalten werden kann, erzeugt bei Kindern große Angst; dies kann in einzelnen Fällen zu regelrechten Krankheitssymptomen führen. Umso erstaunlicher ist, daß viele Kinder in dem Schutz, den Erwachsene ihnen gewähren wollen, keine rechte Hilfe sehen. Sie scheinen zu wissen, daß ihnen ein solcher Schutz nur in wenigen Situationen nützen würde; in anderen wären sie dem Aggressor umso mehr preisgegeben. Deshalb wollen sie sich selber helfen. Das folgende Beispiel mag dies verdeutlichen:

Ein kräftiger Achtjähriger bedrohte einen etwa sechsjährigen sehr aufgeweckten Jungen, der jedoch seinem Gegner körperlich in keiner Weise gewachsen war. Er gab ihm ein Paar Püffe und eine Ohrfeige. Aber der Geschlagene schrie nicht um Hilfe. Vielmehr tat er, als sei nichts geschehen und fing an, seinem Gegner ein Geschicklichkeitsspiel zu zeigen, das er mitgebracht hatte. Ganz offensichtlich warb er um die Gunst seines Peinigers, ja, er unterwarf sich ihm geradezu. Schließlich redeten die beiden miteinander über das Spiel; der Große versuchte, die Aufgabe zu lösen, und der Kleine half ihm dabei. Die Unterwerfung des Jüngeren hatte offenbar die Gewalt des Älteren ins Leere gelenkt. Jetzt, wo es um das Spiel ging, waren sie auf einmal zu Gleichberechtigten geworden. – Einige Tage später hörte ich, ein anderer Sechsjähriger, der sich ebenfalls vor der Gewalt des Achtjährigen ängstigte, habe gesagt, er wisse, was man tun könne, damit der Große einem nicht gefährlich werden könne. Man müsse zu ihm sagen: „Ich bin jetzt dein Freund!“ – Offensichtlich hatten die Kleinen sich darüber ausgetauscht, wie sie sich den Großen vom Leib halten könnten. Sie hatten erkannt, daß dieser einen Freund suchte. Indem sie dies vor ihm aussprachen, entlarvten sie sein Schlagen als Ersatzhandlung; indem sie sich als Freunde anboten, zeigten sie ihm einen besseren Weg. Gleichzeitig war damit für sie die Angst vor dem Stärkeren überwunden. Zwar ist es auch später noch vorgekommen, daß sie von ihm einen Schlag bezogen, aber jetzt werteten sie dies eher als einen Betriebsunfall.

Was in diesem Beispiel zwei kleine Jungen an sozialer Klugheit aufzubieten hatten, entspricht etwa dem, was ein gutgelernter Psychologe den Opfern einer Geiselnahme raten würde – wenn er könnte. Dies Verhalten entspricht jedoch nicht unserem Sittenkodex. Wäre es nach diesem gegangen, so hätten die beiden jüngeren Kinder nach der ersten Mißhandlung laut um Hilfe gerufen und nicht locker gelassen, bis der Große bestraft worden wäre. Die öffentliche Moral hält Nachgiebigkeit nicht für einen hohen Wert; auch gesteht sie dem Gegner keine Entwicklungsfähigkeit zu. Sie will Sieger und Besiegte.

Die ersten *Formen des Umgangs mit Gewalt* folgen anderen Gesetzen, die härter sind als unsere bürgerlichen Moralvorstellungen, und die, so scheint es mir, genauere und wirkungsvollere Lernprozesse ermöglichen als jene. Im folgenden seien deshalb einige dieser Erscheinungsformen notiert.

1. *Rang- und Revierkämpfe* werden besonders innerhalb inszenierter Ordnungen auffällig. Richtet sich z. B. eine Klasse auf einen Sitzkreis ein, so kann es geschehen, daß spontan mehrere Kinder in einen Kampf um einen als bevorzugt geltenden Platz eintreten. Ähnliches geschieht in bezug auf das Eigentum. („Dies sind *meine* Buntstifte!“).

2. *Soziale Gestaltungswünsche* kleiner Kinder können sich gewalttätig äußern. Wenn z. B. der Spielkamerad nicht tut, was der Freund in seiner festen Vorstellung vom Spielablauf ihm zgedacht hat, greift dieser bisweilen zu Zwangsmitteln. Dabei ist festzustellen, daß nicht alle Kinder über andere spontan verfügen und, wenn diese nicht parieren, gewalttätig reagieren. Es ist oft erstaunlich, wie sich die einen bei ihren ersten Sozialkontakten schon als Sozialregisseure versuchen, während andere in diesem Punkt noch als Träumer auftreten. (Bis der Träumer erwacht, ist er jedoch bereits der Lakai des anderen.).

3. Die Opfer spontaner und manchmal eben auch gewalttätiger kindlicher Beziehungsgestaltung erfahren – mitunter viel bewußter als die agilen Arrangeure – wie *ambivalent* es ist, gebraucht und eingesetzt, geliebt und manipuliert, bedroht und getröstet, unterjocht und ausgezeichnet zu werden. Oft brauchen sie viel Zeit, bis sie sich aus diesen verworrenen Verstandes- und Gefühlsstrukturen für sich und den Partner ein akzeptables Muster bereiten.

4. Gewalt tritt bei Kindern und Jugendlichen bisweilen als *Gelegenheitsge-
nuß* auf. Manche Situation in der Kindergruppe ist zunächst von verzehrender Langeweile geprägt, bis dann auf einmal eine Neckerei entsteht, die allmählich auf Kosten eines einzelnen geht und immer deutlicher sadistische Formen annimmt. Gewalt ist in diesen Fällen das Salz in der Suppe der Langeweile; ihr Destruktionseffekt wird zum Thema eines Happenings.

5. Bei Kindern kann die *Gewalt als Mission* auftreten; dann nimmt sie die Züge des Pogroms an. Dabei gelten alle Merkmale pogromartiger Aktionen: Ein Sachverhalt wird behauptet, obwohl er nicht stimmt; ein Werturteil tritt hinzu; ein Sündenbock wird benannt – und alle glauben, sie täten Großes, wenn sie den Sündenbock verfolgen.

6. Es gibt auch bei Kindern *depressive Destruktionsabsichten* gegenüber Dingen und Menschen. Sie haben, wie Fromm erläutert, mit Ohnmachts- und Isolierungserfahrungen zu tun und folgen etwa dieser Logik: „Ich kann dem Gefühl meiner Ohnmacht gegenüber der Welt außer mir nur dadurch entrinnen, daß ich sie zerstöre.“

7. *Soziale Mißverständnisse* werden mangels geeigneter Konfliktlösungskonventionen häufig gewalttätig ausgetragen. Wenn z. B. ein Kind einem anderen sein Spielzeug großmütig überläßt, und dieses meint, es gehöre nun ihm, müssen die Kinder den Unterschied zwischen Schenken und Leihen ausfechten.

Wenn wir für alle diese Erscheinungen ein gemeinsames Motiv suchen,

können wir sagen: *Gewalt ist immer die Antwort auf mißglückende Beziehungen.* Will man etwas zu ihrer Abhilfe tun, so muß man die in der Krise befindlichen Beziehungen aufspüren, darf jedoch nicht meinen, eine radikale Änderung der sozialen Situation herbeiführen zu können oder gar eine Änderung des Charakters einer der Beteiligten. Was man tun kann, besteht in der Möglichkeit, den beteiligten Kindern Gestaltungsräume zu eröffnen, innerhalb deren sie etwas schaffen können, das ihnen erlaubt, sich selber und die anderen zu bejahen.

Eltern im Vorfeld kindlicher Gewalt

Nichts von dem, was Kinder ausagieren, kommt ausschließlich aus ihnen selbst. Immer entsteht es aus einem Aufeinandertreffen der eigenen Vorstellungswelt mit Fakten und Prozessen, die von außen kommen und nicht dazu passen wollen. Wenn die Kinder erst einmal die Erfahrung gemacht haben, wie schmerzlich die Hinnahme von Realitäten sein kann, reagieren sie ähnlich wie die Erwachsenen: sie verleugnen neue Probleme, solange es geht. So kommt es, daß sie die auffälligsten Veränderungen in ihrem Leben oft für längere Zeit einfach nicht beachten. Außenstehende fragen sich dann, warum diese Kinder so tun, als sei nichts geschehen. An ganz anderer Stelle kann es aber dann bei geringfügigen Störungen auf einmal zu einem Ausbruch kommen, bei dem sich ein Verhaltenssymptom herausbildet, das fortan immer wiederkehrt.

Es gibt eine Reihe von *äußeren Umständen*, die für Kinder belastend und in vielen Fällen gewaltfördernd sind, etwa folgende: zu enge oder zu unsichere Wohnverhältnisse, Beziehungskrisen zwischen den Eheleuten, Angst um den Arbeitsplatz oder dessen Verlust, Alkoholismus, falsche Vorstellungen von den Bedürfnissen eines Kindes. Einige dieser Erscheinungen gehen auf soziale Schwierigkeiten zurück und bedürfen sozialer Maßnahmen. Würden sie durchgeführt, so würden die entsprechenden Belastungen der Kinder oft von selbst verschwinden.

Eine andere Gruppe von Erscheinungen besteht in mehr oder minder festen *Gewohnheiten der Eltern* – Gewohnheiten, etwas auf bestimmte Weise zu sehen oder zu beantworten, Gewohnheiten auch, von etwas abzusehen. Besonders im Umgang mit Kindern und Jugendlichen bilden sich solche Verhaltensrepertoires heraus. Sie können sich zu Mentalitäten und zu Handlungsmustern verdichten, wenn sie nicht von Zeit zu Zeit mit anderen diskutiert und im Einvernehmen mit den Miterziehern verändert werden. Geschieht dies nicht, sind sie für Kinder eine latente Quelle für Ohnmachts- und Isolationserfahrungen, aus denen Gewalt hervorgehen kann. Einige besonders häufige dieser verfestigten Elterngewohnheiten werden nun kurz skizziert.

1. *Das unbewußt gegebene falsche Vorbild:* Viele Eltern machen sich nicht klar, daß ihre Undiszipliniertheiten für die Kinder genauso attraktiv sein können wie ihre Vorzüge. Dabei handelt es sich häufig um Verhaltensweisen, die die Erwachsenen an sich selbst nicht billigen; sie verdrängen dies aber, weil sie meinen, die Kinder bemerken nicht, was sie selber nicht zu bemerken wünschen. Hierzu ein extremes wenn auch kein vereinzelt

Beispiel: Als Lehrer fiel mir eines Tages ein Junge auf, der sich einen anderen, körperlich schwächeren, wie einen Lakaien hielt. Der Kleine mußte tun, was der Größere befahl, und dessen Ton war ziemlich herrsch, obwohl sich dieser Junge bei den anderen überhaupt nicht wie ein Pascha verhielt. Durch einen Zufall erfuhr ich des Rätsels Lösung. Der Junge wurde von seinem Vater oft herumkommandiert und zwischendurch auch wieder vernachlässigt, um dann wieder in angeblich strenge Zucht genommen zu werden: Er mußte seinem Vater oft Bier und Zigaretten holen und mußte das Geld abrechnen. Wenn er alles schnell und richtig machte, bekam er Lohn, stimmte etwas nicht, so bekam er Schläge. – Zu meinem Erstaunen verehrte der Junge seinen Vater. Es war, als ob er nur darauf wartete, bis er selbst eines Tages so souverän mit einem Sohn würde umgehen können wie jetzt sein Vater. Nun war mir klar, warum der Junge sich in der Schule einen Diener hielt. Ich versuchte, mit dem Vater zu sprechen, aber der stritt alles ab; denn er war nicht in der Lage, sich selber in diesem Spiegel zu erkennen.

2. *Die Wirkungsverleugnung*: Manche Eltern erkennen zwar, daß eine Schwierigkeit, in der sie sich befinden, auch auf ihr Kind ungünstige Wirkungen ausüben kann. Darum nehmen sie sich vor, ihre Schwierigkeiten nicht allzu deutlich werden zu lassen und meinen, ihr Kind sei dadurch von allem verschont. Beispiel: Ein Mädchen im ersten Schuljahr, Kind zweier Akademiker, fing plötzlich an, sich im Unterricht sehr ungesteuert und hektisch zu verhalten. Vorher arbeitete sie bei allen Aufgaben gerne mit und vertrug sich mit den anderen Kindern an ihrem Tisch. Jetzt aber störte sie, brachte nichts mehr zustande, und die anderen beschwerten sich oft über sie. Als die Lehrerin mit den Eltern sprach, erfuhr sie von diesen beiläufig, daß sie die Absicht hätten, sich zu trennen. Die Lehrerin deutete an, daß die Störungen des Kindes mit diesem Sachverhalt zusammenhängen könnten, aber einer der beiden Partner wies dies heftig zurück und verbat sich dieses „schnüfflerische Verhalten“ seitens der Lehrerin.

3. *Gleichgültigkeit als latente Gewaltduldung*: Viele Kinder sagen, wenn sie wegen einer Gewalttätigkeit zur Rede gestellt werden, sie hätten nicht gewußt, daß sie dies nicht tun durften. Wir Erwachsenen neigen dazu, solche Antworten vorschnell als faule Ausreden zu werten. Nimmt man sie jedoch ernst, so stößt man auf eine nicht zu unterschätzende Erscheinung: Es gibt im unmittelbaren Bezugskreis mancher Kinder buchstäblich niemanden, der ihnen mitteilt, daß man überhaupt nach Maßstäben handeln kann. Dies ist, genauer besehen, ein ganzes Syndrom von Gleichgültigkeit. Das Kind kann gemacht haben, was es will, es sei gut oder schlecht, aber niemand ist da, der das Gute gut nennt oder das Schlechte schlecht. In einem solchen Umfeld ist es, wie die Kinder mit Recht sagen, einerlei, was sie tun. – Beispiel: Der Sohn eines Handwerkers ist in der Schule ständig in Konflikte verstrickt. Der Lehrer spricht mit dem Vater und hört, daß dieser viel zu tun hat. Bei Schwierigkeiten unternimmt der Vater wirklich nur dann etwas, wenn man ihm so auf den Leib rückt, daß er nicht mehr ausweichen kann. Dadurch entsteht aber für den Sohn einer Art freie Wildbahn, auf der er mit seinen Freunden alles machen kann – bis der Vater einschreitet.

4. *Zuwendungsambivalenz*: Manche halten es wie der eben beschriebene

Vater; sie kümmern sich wenig um ihr Kind. Gibt es Schwierigkeiten, so gehen sie aus dem Feld d. h., sie versuchen zunächst, die Sache irgendwie abzuwälzen. Erst wenn die Schwierigkeiten nicht mehr im Wege des Verleugnens wegzubekommen sind, ändern sie ihr Verhalten. Jetzt gehen sie ins andere Extrem. Sie verteidigen ihr Kind gegenüber allen Vorwürfen. Dem äußeren Anschein nach geben sie nun durch ihre Apologie dem Kind nachträglich die Unterstützung, die ihm vorher gefehlt hat. In Wahrheit verteidigen sie damit jedoch nur ihre Bequemlichkeit, die darin besteht, es erst einmal mit Nichtstun zu versuchen, um dann, wenn es Vorwürfe gibt, mit einer kumpelhaften Solidarität ihre Nachlässigkeit zu überspielen.

5. *Entscheidungsüberforderungen*: Nicht wenige Eltern meinen, ihre Erziehungspraxis sei besonders demokratisch, wenn sie alle Entscheidungen, die ihr Kind betreffen, ihm selbst überlassen. – Abgesehen davon, daß dieses Verhalten die eigene Unsicherheit verschleiert, werden dem Kind Kauf diese Weise Entscheidungen zugespielt, die ihm zur Belastung werden müssen. – Beispiel: Ein achtjähriges Mädchen kommt unlustig von der Schule nach Hause. Es will seine Hausaufgaben nicht machen. Überhaupt sei die Schule so doof geworden; sie wollte lieber in die X-Schule gehen, in die eine von ihren Freundinnen gehe. – Die Eltern hätten nun die Möglichkeit, die Ursache für die Unlust ihrer Tochter etwas genauer aufzuspüren, um dann zu einer Einschätzung zu kommen, was zu tun ist. Aber sie geben statt dessen ihrer Tochter nach. Damit wälzen sie jedoch ihre Entscheidung auf das Kind ab und überfordern es damit.

6. *Delegationsverhalten*: Es gibt Eltern, die die Schule vorwiegend als Anstalt zu ihrer eigenen Entlastung ansehen. Sie delegieren ihre erzieherische Verantwortung an die Schule. Für den Vormittag „gehört“ das Kind der Lehrerin. Was im Unterricht geschieht, damit wollen aber sie nichts zu tun haben, und Entsprechendes gilt auch für die gegebenenfalls notwendigen Erziehungsmaßnahmen der Schule. Diese Auffassung geht von einer strikten Arbeitsteilung zwischen Schule und Elternhaus aus mit der Folge, daß sich die Maßnahmen der Schule und des Elternhauses immer weiter voneinander entfernen. Das Kind kann solch unterschiedliche Umgangsformen nicht miteinander vereinbaren. Es wird sich entscheiden, welche Sphäre es als ernst ansieht und welche als Theater.

Für die Schule ist die zunächst oft unsichtbare Involviertheit der Eltern an den Handlungen ihrer Kinder aus mehr als einem Grund *problematisch*. In der Bildungs- und Erziehungsinstitution handeln die Lehrerinnen und Lehrer aus pädagogischer Kompetenz. Dies bringt eine Art professionellen Egozentrismus mit sich, der ihnen vorspiegelt, sie könnten am Unterrichtsvormittag das in ihre Ordnung bringen, was während des Rests eines Tages anders läuft. Diese Selbstüberschätzung ist grotesk, aber dennoch vorhanden. Im Lehrerzimmer ist es offenbar schwer zu akzeptieren, daß die Kinder außerhalb der Schule weit wirksameren Kräften ausgesetzt sind als im Unterricht. Da es ohnehin manchmal schwierig ist, mit Eltern die Gespräche zu führen, die im Interesse des Kindes notwendig sind, und da die Schulleute hierfür auch gar nicht ausgebildet sind, schlägt die Selbstüberschätzung leicht in Resignation um: Man beschränkt sich auf seinen Unterricht und

versucht nicht länger, die Eltern an den Überlegungen der Schule zur Entwicklung der Kinder zu beteiligen.

Schwierige Grundschüler – Merkmale aus der Sicht der Schule

Karl Gebauer hat mit seinen Kolleginnen und Kollegen von der Göttinger Leineberg-Grundschule eine Bestandaufnahme vorgelegt¹⁰, in der Verhaltensmerkmale der schwierigen Kinder beschrieben und aufgelistet werden. Das Team benennt folgende Kriterien:

1. **Überdurchschnittliche *Ich-Bezogenheit***: Dies trifft auf Kinder zu, die „sich selbst zum Maßstabe des unterrichtlichen Geschehens“ machen. Wir können uns diese Kinder gut vorstellen. Sie lassen oft keinen zu Wort kommen, und nichts ist ihnen wichtiger, als daß sie selber sich durchsetzen. Sagt man ihnen dies, so können sie es nicht akzeptieren; sie beschuldigen andere und sehen ihren eigenen Anteil an der Verwicklung überhaupt nicht. Viele von ihnen scheinen keine soziale Distanz zu kennen, was dann ihr „ungehemmtes Einwirken auf das soziale Umfeld“ zur Folge hat. – Sieht man dies mit den Augen der Lehrerin oder des Lehrers, so empfindet man eine Mischung von Gekränktheit und Ratlosigkeit; denn aus diesen Kindern scheint die Mißachtung aller gutgemeinten pädagogischen Maßnahmen zu sprechen. (Etwas Ähnliches ist übrigens auch bei Kindern gegeben, die sich auf sich selbst beschränken und in aller Zurückgezogenheit für sich arbeiten. Sie zeigen, daß sie die anderen und die Lehrerin nicht brauchen.)

2. **Sozialblindheit**: Dies ist die Kehrseite der falschen Ich-Bezogenheit. Wer nur sich selber sieht, sieht die anderen nicht. Werden solche Kinder aus Anlaß eines Konflikts zu mehr Rücksichtnahme aufgefordert, so können sie sich ausgesprochen hartherzig oder gleichgültig verhalten. – Auch dies verrät den Lehrerinnen und Lehrern eine abweisende, gegen ihren Unterricht gerichtete Einstellung.

3. **Erörterungstauglichkeit**: Man muß es einmal miterlebt haben, wie es ist, wenn Kinder sich weigern, die Argumente anderer, selbst der Erwachsenen, auch nur anzuhören. Einige blocken jedes Gespräch ab, indem sie alles ableugnen, was mit ihnen zu tun haben könnte; andere halten sich die Ohren zu, wenn man mit ihnen über die Beilegung eines Konflikts verhandeln will. Wieder andere scheinen vor lauter Einsicht zu bersten und entschuldigen sich eifertig für jedes Fehlverhalten, aber nur, um die lästige Prozedur abzukürzen; danach setzen sie das „beanstandete Verhalten fort, als sei nichts gewesen“.

4. **Verhaltenszwang**: Damit ist die Unfähigkeit einzelner Kinder gemeint, Einsichten in ihr Verhalten zu übernehmen. „Sie verfallen oft unmittelbar aus der Erörterungssituation heraus in das bisherige Verhalten zurück. Die Muster, nach denen diese Schülerinnen und Schüler handeln, scheinen so verfestigt zu sein, daß die Kinder in ihr gewohntes Verhalten zurückgezwungen werden.“

5. **Lernfortschrittshemmung**: Die Zahl der am Lernen scheiternden Schülerinnen und Schüler wächst; Fördermaßnahmen richten immer weniger aus. Im weiteren Text des Göttinger Autorenteam wird unter anderem ausgeführt, daß 20% der analysierten Kinder sich aktiv an Unterrichtsstörungen

beteiligen; die Jungen stellen hierbei die ganz überwiegende Mehrheit. Diese Zahl ist außerordentlich hoch. Umgerechnet auf eine Klasse von 25 Schülern hätte man also im Schnitt mit 5 aktivstörenden Kindern zu rechnen; hinzu kämen noch diejenigen, die auf diese Störungen ebenfalls mit Unruhe reagieren. Wer vom Schulunterricht auch nur die blasseste Ahnung hat, weiß, was dies bedeutet. Die Feststellungen des Göttinger Kollegiums sind meines Erachtens ein wichtiger Versuch, zunächst einmal das Beschreibbare zu beschreiben, um von diesem Bestand dann zu weiteren Überlegungen und schließlich zu einer angemessenen Praxis zu kommen. – Ich will nun anhand der drei ersten Merkmale den Versuch machen, einige Zusammenhänge zu erläutern. Dabei fasse ich alle drei zu einem Komplex zusammen; denn sie bilden eine Einheit, deren Elemente aufeinander verweisen.

Zunächst fällt *ein Widerspruch* ins Auge, in dem wir Erwachsenen selber befangen sind. Wir unterstützen in der Schule alles, was die Kinder darin bestärkt, ihre Person zu bejahen; wir sorgen dafür, daß die Kinder sich selbst kennen lernen und regen sie dazu an, die Wahrnehmungen, die die eigene Person angehen, ernst zu nehmen und anderen mitzuteilen; wir unterstützen die Kinder in ihrer *Selbstbehauptung* und hoffen, daß jemand, der gelernt hat, sich selber zu respektieren, am ehesten auch andere respektieren kann. Gleichzeitig aber finden wir es *nicht gut, wenn sich jemand auf Kosten anderer in den Vordergrund drängt*, und wenn er die Anwesenheit der Klassenkameraden nur noch als Staffage seiner Selbstproduzierung benützt.

Es ist sicherlich wahr, daß Kinder in unserer Zeit sich selber ohne Scheu und manchmal ohne Hemmung zur Geltung bringen, und es kann nicht geleugnet werden, daß den Lehrerinnen und Lehrern darüber die didaktischen Ordnungen verlorengelassen können. Wenn nun aber die anderen Kinder ihren eigenen Interessen keinen Nachdruck verschaffen können, so ist es nach wie vor die Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers, *Kinder, die nur sich selbst sehen, jene Grenzen zu zeigen, die durch die Rechte der anderen gesetzt sind*. Dies ist die Schule beiden schuldig: denen, die sonst nicht zum Zuge kämen, aber auch denen, die sonst niemals erfahren würden, wie sie auf andere wirken, wenn sie sich durchsetzen.

Der Theorie Piagets zufolge¹¹ äußern sich in dem von der Göttinger Autorengruppe geschilderten Verhalten der Kinder deutlich egozentrische Züge. Im Schulunterricht zeigen sich solche Erscheinungen stets an der Unfähigkeit der Kinder, an die anderen zu denken. Dies kann in der künstlichen Situation, die die Schule nun einmal ist, immer nur durch die Lehrerin oder den Lehrer ausgeglichen werden. Die Lösung aus diesem Dilemma ist *nicht in einem Weniger an Individualität und einem Mehr an Sozialität zu suchen*, sondern in der Herstellung einer dialektischen Spannung zwischen beiden. Wenn das Ich sich mit Kraft Gehör verschafft, darf sein Bezugspunkt, das Wir, nicht schwächlich sein.

Derartige Erfahrungen müßten an die Eltern weitervermittelt werden können; denn Kinder, die es besonders schwer haben, von sich abzusehen, haben in der Regel auch zu Hause nicht gelernt, auf andere zu achten. Es ist von größter Wichtigkeit, daß die Schule die Eltern auf diesen Sachverhalt

und auf ihre Ziele zumindest aufmerksam macht; die Eltern müssen wissen, woran sich die Schule orientiert.

Die von den Göttinger Lehrerinnen und Lehrern dargestellten Erscheinungen sind Hinweise auf ein Problem, das von der Schule bei weitem nicht allein gelöst werden kann. Es besteht in der *situativen Disparatheit des gegenwärtigen Lebens*; denn die Kinder, bei denen die genannten Merkmale gefunden worden sind, sind gewöhnt, jeden Tag einige Dutzend verschiedenartiger Situationen zu durchleben, und keine von ihnen hat mit der anderen etwas zu tun; in keiner agieren dieselben Menschen, in keiner werden sie auf die vorhergehende angesprochen. Wie soll man denn in einer Scherbenwelt mit immer anderen Dingen und immer anderen Menschen noch auf einen anderen achten? Vor wem soll man eigentlich sein Handeln noch rechtfertigen? Mit wem soll man sich auf eine Erörterung einlassen? – Das Bild des in sich gekehrten Jugendlichen, der mit dem Walkman durch die bevölkerte Fußgängerzone geht, zeigt die ganze Wahrheit des gegenwärtigen Jungseins: Die Jugendlichen sind einsam, aber hingegeben an eine Welt voller Töne in einer fremden Sprache, dabei ohne das geringste Gefühl eines Verlusts; sie sind an all den vielen anderen Menschen irgendwie desinteressiert, und doch scheinen sie auf etwas anderes zu warten, das sie noch nicht kennen.

Was kann die Schule tun?

Die Formen gewalttätigen Verhaltens sind zahlreich, wie wir gesehen haben. Seine Beweggründe entstehen meist bereits in der Familien- und Gleichaltrigengruppe, aber seine manifesten Formen treten häufig in der inszenierten Welt des Schulunterrichts zutage. Wie soll man mit ihnen umgehen? – Bevor man zu einer Einschätzung der pädagogischen Möglichkeiten in der gegenwärtigen Schulpraxis gelangt, muß man folgende Frage beantworten: Lassen sich die unterschiedlichen Erscheinungsformen kindlicher Gewaltanwendung so weit vereinfachen, daß man von zwei grundsätzlich verschiedenen Gewaltformen ausgehen kann?

Diese Frage muß m. E. bejaht werden. Gerade bei Kindern lassen sich die verschiedenen Facetten der Gewalt auf *zwei Formen* zurückführen: *die spontane egozentrische Gewalt* und *die auf Schädigung abzielende destruktive Gewalt*. Die erstgenannte erscheint als überschießende, ungebändigte Lebenskraft, als unbedachter Egoismus, als Wille und Vorstellung. – Die zweite gewinnt ihr Motiv aus einer diffusen Vernichtungsabsicht.

Pädagogisch ist hierbei zu bemerken: *Alle Handlungen von Kindern, die die Gesundheit oder das Entfaltungsrecht der anderen Kinder beeinträchtigen können, müssen im Interesse der Entwicklung aller Kinder verhindert werden*. Hierin liegt die auch in der Schule notwendige staatliche Ordnungsgewalt, von der am Anfang dieses Beitrags die Rede war. Sie soll nur bei eindeutigen Fällen destruktiven Verhaltens angewandt werden, und zwar ohne Vorwurf, aber mit klarer Konsequenz. Dabei geht es nicht nur um die Verhinderung von Schädigungen, sondern auch darum, daß die Schule eine sichtbare Grenze setzt, die niemand überschreiten darf.

Fragt man, wie die Schule dies machen soll, so sind *die praktischen*

Möglichkeiten sehr begrenzt. Hierüber muß auch bei den Administratoren und Juristen neu nachgedacht werden; denn es geht ja gerade nicht um die Verstärkung des Zwangscharakters der Schule, sondern darum, daß die Schule eine sichere Basis für die demokratische Erziehung gewinnt. – Innerhalb unserer gegenwärtigen Ordnung ist m. E. nur folgendes Vorgehen zur Eliminierung schädigender Handlungen möglich: Auf jede destruktive Gewaltanwendung muß die Lehrerin oder der Lehrer mit einer klaren Aufforderung reagieren, sie zu unterlassen. Führt dies nicht zum Erfolg, so muß das betreffende Kind von der übrigen Kindergruppe getrennt werden. Wenn die erste Aufregung vorbei ist, sollte ein ruhiges Gespräch mit dem Kind stattfinden. Kann es nicht zu einer besseren Einsicht kommen, oder kann es seine Einsicht nicht in die Tat umsetzen, so muß ein Gespräch mit den Eltern geführt werden. Die Verständigung mit ihnen ist auch dann unerlässlich, wenn sie dies nicht wollen; in manchen Fällen kann die Schulbehörde unterstützend tätig werden. Wenn es nicht gelingt, mit dem Kind oder mit seinen Eltern einen gemeinsamen Weg zu beschreiten, dann bedeutet dies, daß die Schule ihren pädagogischen Auftrag nicht erfüllen kann. Das Kind muß dann diese Schule verlassen. Dies dürfte auch für dieses Kind eine Chance für einen Neuanfang bedeuten. – Dies alles betrifft, wie angedeutet, Ausnahmefälle, deren Vernachlässigung die Voraussetzung pädagogischer Arbeit gefährden würde. Wenn nun das Kollegium der Leinebergschule davon berichtet, daß 20% der Schülerinnen und Schüler zu den aktiven Störern zu rechnen seien, so ist zu vermuten, daß davon wiederum nur ein verschwindend geringer Prozentsatz destruktiv im Sinne zerstörerischer Schädigungsabsicht ist. Nur in gesicherten Fällen dieser Art müßte eine administrative Maßnahme erwogen werden. In den anderen ist, so meine ich, die Hoffnung gerechtfertigt, daß die Pädagogik sich darauf einstellen kann.

Anders steht es mit der überwiegenden Mehrheit derjenigen *Erscheinungen, in denen die Gewaltanwendung gewissermaßen einen positiven Kern enthält*, der meist in der Person des Kindes selbst liegt. Alle diese Erscheinungsformen können nach meiner Auffassung, solange sie nicht eindeutig pathologischen Ursprungs sind, im pädagogischen Umgang *kultiviert und verfeinert werden*. Auch dies kann im Einzelfall viel Kraft kosten, zumal die Schule in den hergebrachten Formen der Stoffvermittlung oft nicht die Möglichkeit hat, sich so um den einzelnen zu kümmern, wie der Fall es erfordern würde.

Zur pädagogischen Bearbeitung der gesellschaftlich bedingten Widersprüche, deren Auswirkungen in kindlichen Gewalttaten gipfeln, gehört nach meiner Auffassung *ein neues Verständnis von Schule*. Die administrativ geprägten Ordnungsformen des Unterrichts, wie sie sich im Laufe der Zeit entwickelt haben, gehen davon aus, daß die Kinder fürs Lernen ruhiggestellt werden: sie sitzen da und sollen aufnehmen. Kommt Bewegung auf, so ist dies eine Störung, weil ja das Lernen unterbrochen wird. Der soziale Austausch wird in der Tradition dem zumeist kognitiven Lehren und Lernen nachgeordnet. Dieses Verhältnis müßte wie folgt umgekehrt werden: Schule heißt zunächst einmal Leben unter Kindern. Sie müssen sich

kennenlernen, müssen – manchmal unter Tränen – die Wirkungen des sozialen Austauschs erfahren, müssen ihre Interessen entfalten und müssen das, was es an Lesen und Schreiben, an Mathematik und Naturthemen zu behandeln gibt, sich mit andern zusammen aneignen. In einer so verstandenen Schule gibt es viel Ungeordnetes und manche unbedachte Gewalttätigkeit. Werden diese Verhältnisse jedoch ernst genommen und pädagogisch begleitet, so kann die Schule diesen Kindern etwas bieten, was sie heute sonst nur noch in wenigen Zusammenhängen bekommen, nämlich ein Fundament für das soziale Lernen.

. . . und die Zukunft der Gewalt?

Ich fürchte, die Lösung der Gewaltproblematik unter den Aufwachsenden wird nicht so aussehen, daß sich die abendländische Vernunft in konzentrierter Form unserer Kinder bemächtigt und sie aus rationaler Einsicht zum Frieden und zur Solidarität mit den Mitmenschen führt. Zwar haben wir in den vergangenen Jahrhunderten die Köpfe hervorgebracht, deren Gedanken, würden sie nur befolgt, uns weiterhelfen könnten. Aber das Befolgen ist nicht geglückt. Die Wenigen, die die Einsichten hatten, hätten die Vielen gebraucht, sie zu verwirklichen. Aber die Vielen hätten, um sie zu verwirklichen, ihrerseits wieder die Einsichten der Wenigen gebraucht. Jetzt müssen sie beide von vorn anfangen: die Wenigen und Vielen. Wie kann das gehen?

Es müßte diesmal *bei den Massen beginnen*. Und die Besserung käme aus der Gewalt selbst. Nicht so, daß Marktfrauen ein Gefängnis stürmen müßten, und nicht so, daß Jugendliche die Villen der Reichen verwüsteten, sondern eher so, daß die *Gegengewalt die Gewalt nicht länger verstärkte*. Es müßte den Menschen die Erkenntnis ermöglicht werden, daß sie selbst mit ihren Gewaltmaßnahmen etwas im Sinn hatten. Wer im Begriff wäre, eine Frau zu vergewaltigen, der müßte die Möglichkeit haben zu erkennen, daß er eigentlich die frei gewährte Zärtlichkeit sucht. Wer im Begriff wäre, einen Bösewicht zu vernichten, müßte die Chance haben, darüber nachzudenken, daß er das Böse und nicht den Wicht zunichte machen will. – Niemand kann das lernen, wenn es nicht die Kinder lernen.

Hier liegt die eigentlich pädagogische Aufgabe. Es ist die Aufgabe der Erwachsenen umzudenken. Unsere Denk- und Verhaltenstradition versteht unter Gewalttätern Unmenschen, also Menschen, die eigentlich gar keine sind oder wenigstens keine sein sollten. Eigentlich wollen wir sie immer nur ändern, und dies heißt doch: wir wollen sie zu anderen machen. Aber das geht nicht. Sie werden immer dieselben bleiben; denn sie können weder ihren Charakter noch ihre bisherige Lebensgeschichte ändern. Alles, was sie unter gewissen Voraussetzungen leisten könnten, wäre, sich selbst zu akzeptieren. Gelänge dies, so dürften sie sich mitsamt ihrem Temperament und mitsamt ihren zahlreichen mißglückten Versuchen als Subjekte bejahen und könnten endlich damit aufhören, ständig ein anderer Mensch sein zu wollen; denn dies hätte doch nur den Erfolg, daß sie ihr wahres Ich als das verbotene verborgen hielten. Die Aufgabe besonders der gegenwärtigen Pädagogik ist es, *den Menschen inmitten einer künstlichen Welt ihr Sosein*

zuzubilligen – und zwar nicht durch Therapie, sondern unter der Voraussetzung ihrer Erziehung und Bildung.

So problematisch sich dies bei Erwachsenen erweisen mag, so aussichtsreich ist es bei Kindern. Sie haben es viel leichter als die Großen, ihre geheimen Wünsche zuzugeben, ihre Fehler einzugestehen und den helfenden Zuspruch der anderen anzunehmen, sobald sie sehen, daß ihnen ihre Daseinsberechtigung nicht beschnitten, sondern zurückgegeben werden soll. Kinder, die vorher ihre Klassenkameraden mit Schlägen und Nötigungen gedemütigt haben, können *zu sich selbst und den anderen ein neues Verhältnis bekommen*¹², ein Erfolg, der bei Erwachsenen unter ähnlichen Voraussetzungen kaum vorstellbar wäre. – Insgesamt ist aber dieser Weg nicht neu; er ist von erfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen immer schon beschritten worden. Sie haben immer gewußt, daß diejenigen, die Gewalt anwenden, den Schlüssel zur Überwindung der Gewalt bei sich tragen. Es gibt aber neben den pädagogisch beeinflussbaren Prozessen auch solche, deren Verlauf einen Fingerzeig für die Erziehung bietet. Die folgende Episode mag dafür exemplarisch sein.

Ein sechsjähriger Junge bekommt einen Zwerghasen geschenkt. Er ist glücklich, weil er in dem Tier einen Freund sieht, der nun immer bei ihm ist und ihm bei seinem Spiel zur Verfügung steht. Für den Jungen ist es eine Selbstverständlichkeit, daß er von seinem Hasen geliebt wird; schließlich liebt er seinen Hasen ja auch. Was er indessen nicht akzeptiert, ist der Hinweis seiner Mutter, der Hase könne nicht sein Spielkamerad sein, jedenfalls nicht so, wie er es sich vorstelle. Eines Tages muß der Junge die Wahrheit der Worte seiner Mutter begreifen. Der Hase erwidert die Zärtlichkeiten seines Herrn keineswegs; er versucht vielmehr, ihm zu entkommen. Da zwingt ihn der Junge, auf seinem Arm zu bleiben; er klammert seine Finger mit hartem Griff in das Fell und drückt ihn mit dem Arm an sich, damit er ihn mit der freien Hand streicheln kann. Die Situation artet zur Quälerei aus. Fortan verkriecht sich das Tier, sobald es den Jungen kommen hört. Dessen Enttäuschung ist riesengroß. Nun beginnt er, die verängstigte Hasenkreatur im Zimmer herumzujagen. Einmal, als er den Hasen gefangen hat, beißt der ihn in den Finger. Er schlägt ihn. Von da an beginnt das Tier zu kümmern; es hört auf zu fressen, und ein paar Tage später ist es tot. – Von alledem haben die Eltern nichts mitbekommen; erst beim Tod des Hasen werden sie aufmerksam.

Was hier vor sich ging, ist die elementare Erfahrung eines Jungen mit der eigenen Gewalt. Seine Wünsche, seine Enttäuschung, die Art, wie er sich dennoch um die Erfüllung seiner Wünsche bemühte, lassen den verborgenen aber intensiven Zusammenhang zwischen unerfülltem Zuwendungsbedürfnis und Gewaltanwendung erkennen. So traurig und unnötig seine Folter gewesen sein mag, so hat der unglückliche Ausgang dem Kind noch nicht den Weg verlegt zu einem Umgang mit Tieren, bei dem er keine Gewalt mehr anwenden wird.

Gewalt ist die mißverständene Antwort auf eine Störung des Zusammenlebens, so viel ist sicher. Aber sie enthält bei noch so großer Brutalität (nicht Destruktivität) doch immer noch den *Keim dessen, was eigentlich gemeint*

war. Gewalt ist mithin kultivierbar. Der Geist, der die Gewalt besiegt, kommt nicht als Botschaft von außen. Er muß im Handeln selbst entdeckt werden.¹³ Dabei den Kindern zu helfen, ist ungemein schwierig geworden. Aber möglich ist es nach wie vor.

Anmerkungen

- 1 Einen faszinierenden Bericht über das Zusammenleben der fahrenden Schüler gibt Thomas Platter (1499–1582). Vgl. Thomas Platter, *Lebensbeschreibung*, hg. von Alfred Hartmann, Basel o. J. – Thomas Platter, *Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Reformation*, hg. von Horst Kohl, Leipzig 1912. Weitere Hinweise zu Beispielen aus dem 17. Jahrhundert bei Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München und Wien 1976¹, bes. S. 440 ff. Über die Wahrnehmungsänderung dessen, was Kindheit sei: Dieter Richter, *Das fremde Kind – Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt/M. 1987. – Was im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert an Gewalttätigkeiten unter Knaben aus gutem Hause möglich war, kann man entnehmen aus Leopold von Wiese, *Kadettenjahre*, Ebenhausen bei München (Langewiesche-Brandt) 1978, Musil, Robert, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*, rororo 300, Hamburg 1959.
- 2 Gebauer, Karl u. a., Was ist bloß mit den Kindern los? *Die Grundschulzeitschrift* 49/1991, S. 47–50
- 3 Vgl. Kluge, Friedrich, *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, Berlin 1967²⁰, Stichwörter „Gewalt“ und „walten“.
- 4 Luther übersetzt das griechische Wort *hyperexousiázein*, das soviel heißt wie Macht ausüben, beherrschen, mit den Worten „Gewalt haben“, so z. B. an der berühmten Stelle im Römerbrief, wo es heißt: „Jedermann sei untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat.“ (Röm. 13,1)
- 5 Vgl. Türcke, Christoph, *Die Illusion der Gewaltlosigkeit*. In: Türcke, *Gewalt und Tabu*, Lüneburg 1987, S. 10 ff. – Türcke vertritt in seinem sonst scharfsinnigen Essay die Auffassung, bei der Auseinandersetzung zwischen Gewalt und Gegengewalt hänge es nur davon ab, welche Seite die Oberhand gewinnt: „ob Gewalt barbarisch oder human wirkt, was oft schwer zu entscheiden ist“. (S. 12) Diesem Gedanken kann ich mich nicht anschließen. So wahr es ist, daß auch der Staat zur Durchsetzung seiner Gesetze Gegengewalt anwendet, die in ihren Mitteln am Ende immer wirksamer sein muß als die noch so barbarische Gewalt, gegen die er einschreitet, so hängt dies dennoch nicht an der Frage, ob sie dabei obsiegt oder nicht, sondern daran, ob Anlaß und Regeln ihrer Anwendung gesellschaftlich vermittelt sind, m. a. W., ob sie das in der Öffentlichkeit vertretene Recht auf ihrer Seite hatte oder nicht.
- 6 Vgl. Freud, Sigmund, *Die Zukunft einer Illusion*, Studienausgabe, Frankfurt, 1974 Bd. IX, S. 145 f. An dieser Stelle erläutert Freud, daß die ältesten Triebwünsche wie Kannibalismus, Inzest und Mord zwar verpönt seien und der entsprechende Triebverzicht heute weitgehend verinnerlicht sei: „Für die erwähnten ältesten Kulturforderungen scheint die Verinnerlichung (. . .) weitgehend erreicht. Dies Verhältnis ändert sich, wenn man sich zu den anderen Triebanforderungen wendet. Man merkt mit Überraschung und Besorgnis, daß eine Überzahl von Menschen den diesbezüglichen Kulturverboten nur unter dem Druck des äußersten Zwanges gehorcht, also nur dort, wo er sich geltend machen kann und solange er zu befürchten ist. (. . .) Das meiste, was man von der moralischen Unzuverlässigkeit der Menschen erfährt, gehört hierher. Unendlich viele Kulturmenschen, die vor Mord und Inzest zurückschrecken würden,

versagen sich nicht die Befriedigung ihrer Habgier, ihrer Aggressionslust, ihrer sexuellen Gelüste, unterlassen es nicht, den anderen durch Lüge, Betrug, Verleumdung zu schädigen, wenn sie dabei straflos bleiben können, und das war wohl seit vielen kulturellen Zeitaltern ebenso.“

- 7 Adorno, Theodor W., Erziehung nach Auschwitz. In: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt/M., 1978, S. 87
- 8 Vgl. Fromm, Erich, die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M. 1982², S. 146. Fromm unterscheidet hier zwei Arten von Destruktivität, eine, „die aus einer besonderen Situation als Reaktion auf Angriffe auf unser Leben oder das Leben anderer, auf unsere Integrität oder auch auf Ideen, mit denen wir uns identifizieren“ erwächst, und eine andere, irrationale, die auf Beseitigung des Objekts abzielt.
- 9 Fromm, a. a. O. S. 145
- 10 Vgl. Anm. 2
- 11 Vgl. Piaget, Jean, Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt 1979, hier besonders die Kapitel 3 und 4
- 12 Vgl. Imhof, Margret, Selbsterfahrung in der Schule, München 1978 und: Durch Sprechen Mauern zerbrechen – Konfliktgruppenarbeit in der Schule. Gießen 1987. Margret Imhof hat vor allem durch ihre praktische Arbeit bewiesen, daß es möglich ist, Kinder so miteinander ins Gespräch zu bringen, daß auch das Verhältnis zur Gewalt sich wandelt. Frau Imhof hat in ihre Konfliktgruppenarbeit eine besondere psychoanalytische Ausbildungskompetenz eingebracht. Ich meine, daß sie damit einen vielversprechenden Anfang gesetzt hat, der nun ausstrahlen muß in den pädagogischen Alltag. Langfristig müßten alle Lehrerinnen und Lehrer diese Arbeit zu leisten in der Lage sein.
- 13 Niemand hat darüber so prägnant geschrieben wie Martin Buber in seiner Rede „Über das Erzieherische“. Dort spricht er von der „Erfahrung der Gegenseite“ und bringt das sehr anschauliche Beispiel einer Gewaltanwendung. Vgl. Buber, Martin, Reden über Erziehung, Heidelberg 1986⁷, S. 36 ff.

Hans Rauschenberger, geb. 1928, Prof. Dr. phil. Professor für Allgemeine Didaktik an der Universität/Gesamthochschule Kassel
Anschrift: Ederstr. 10, 3593 Edertal-Hemfurth