

Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit & Pflege

Bachelorarbeit zum Thema:

School-Shootings

Amokläufe von Jugendlichen an ihren Schulen

Mögliche relevante Einflussfaktoren/ Risikofaktoren an einem
Modell von Robert Steinhäusers School-Shooting
(Erfurt 2002) und ein Ansatz zur Prävention

Verfasser: Claudio De Bartolo

Matr. Nr.: 24687

Betreuer/in: Prof. Dr. phil. Dipl.-Psych. Thomas Heidenreich

Zweitprüfer/in: Prof. Dr. phil. Dipl.-Soz.päd. Soz.arb. Marion Laging

Stuttgart, den 14.11.2008

Gliederung:

Einleitung	5
1. <u>Eine Heranführung an die Thematik der School-Shootings</u>	8
1.1 School-Shootings ein Phänomen von Gewalt?	8
1.2 School-Shootings im Kontext der Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule	10
1.2.1 Unterschiedliche Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule	11
- Körperlicher Zwang und physische Schädigung, Gewalt gegen Sachen	11
- Verbale Attacken und psychische Schädigung	11
- Mobbing	12
1.2.2 School-Shootings – eine mögliche Zuordnung zu den Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule?	12
1.3 Definition und Abgrenzung der Begrifflichkeit von „School-Shootings“	13
1.4 Fallbeispiel - das School-Shooting von Robert Steinhäuser	15
- Tatablauf des School-Shootings von Robert Steinhäuser	16
2. <u>Mögliche Einflussfaktoren die zu School-Shootings führen können</u>	19
2.1 <i>Die Lebensphase der Jugend, die Institution Schule und permanent erlebte Kränkungen/ Verletzungen - der Faktor X und eine niedrige Selbstkontrolle als mögliche Einflussfaktoren für School-Shootings</i>	22
2.1.1 Die Lebensphase der Jugend	22
2.1.2 Die Institution Schule	26
2.1.3 Permanent erlebte Kränkungen/ Verletzungen - der Faktor X und eine niedrige Selbstkontrolle	29
2.2 <i>Die Relevanz der Psyche, Phantasie, einer narzisstischen Persönlichkeitsstörung und die Rolle der neuen Medien als Einflussfaktoren für School-Shootings</i>	31
2.2.1 Psychopathologische Störungen als Einflussfaktoren für School-Shootings	32
2.2.2 Die Relevanz der Phantasie/ einer destruktiven Phantasie für School-Shootings	34
- Definition von Phantasie	34
- Konzept der Phantasie	35
- Destruktive Ausrichtung der Phantasie	36
- Verschwimmen von Realität und Phantasie	39
2.2.3 Die Rolle der Neuen Medien – ein bildmedieninduziertes Hineinsteigern	40
2.2.4 Die Relevanz einer narzisstischen Persönlichkeitsstörung für School-Shootings	45

2.3	<i>Das Soziale Umfeld – Einfluss- oder Schutzfaktor bezüglich School-Shootings?</i>	47
2.3.1	Die soziale Kontrolltheorie im Kontext von School-Shootings	49
2.3.2	Emotionale Bindungen	49
2.3.3	Gefühle der Verpflichtung	50
2.3.4	Einbindung in Tätigkeiten	51
2.3.5	Glaube an Werte	51
3.	<u>Mögliche Einflussfaktoren die zu School-Shootings führen können – Verdeutlichung an einem Modell des School-Shootings von Robert Steinhäuser</u>	52
3.1	Die Institution der Schule	52
3.2	Permanent erlebte Kränkungen/ Verletzungen und der Faktor X	53
3.3	Das Soziale Umfeld im Kontext der sozialen Kontrolltheorie von Hirschi	54
3.4	Die destruktive Phantasie	55
3.5	Die Rolle der Neuen Medien	56
3.6	Das Verschwimmen von Realität und Phantasie	57
3.7	Die narzisstische Persönlichkeitsstörung	57
3.8	Generalisierbarkeit des Modells von Robert Steinhäuser	58
4.	<u>Ein Ansatz für präventive Maßnahmen</u>	60
4.1	Präventive Maßnahmen in der Schule – die Rolle der Sozialen Arbeit	64
4.1.1	Primäre Gewaltprävention gegen School-Shootings	66
	- Entwicklung der Qualität von Lehrer-Schüler-Beziehungen	67
	- Ermöglichung von sozialem Lernen	67
	- Schaffung eines gemeinsamen Grundwerte- und Normensystems	68
	- Vermittlung eines positiven Leistungs- und Selbstkonzeptes	69
	- Ermöglichen von sozialer Identität	70
4.1.2	Sekundäre Gewaltprävention gegen School-Shootings – durch Früherkennung	71
5.	<u>Schlussbemerkung</u>	75
	<u>Quellenverzeichnis</u>	78
	<u>Erklärung</u>	83

Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Häufigkeit von School-Shootings (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 14).

Anlage 2: Erfasste Vorfälle von School-Shootings (aus Robertz 2004, 78).

Anlage 3: Tatausgang von School-Shootings (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 19).

Anlage 4: Alter der erfassten School-Shooter (aus Robertz 2004, 76).

Anlage 5: Grafisches Modell zu den möglich relevanten Einflussfaktoren für
das School-Shooting von Robert Steinhäuser

Anlage 6: Erstgespräch/ Erstintervention (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 229).

Anlage 7: Vertiefendes Gespräch (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 230).

Anlage 8: Gespräch mit Kindern und Jugendlichen über School-Shootings
(aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 182).

Anlage 9: Gespräch mit Kindern über School-Shootings
(aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 183).

Anlage 10: Gespräch mit Jugendlichen über School-Shootings
(aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 184).

Anlage 11: Wahrnehmung von Drohungen durch SchülerInnen
(aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 185).

Einleitung

Das Wort „fassungslos“ und einige seiner Synonyme finden bei Menschen meistens immer dann Anwendung, auch bezüglich eines herrschenden Gefühlszustands, wenn sie für etwas real Geschehenes nicht sofort einen rationalen Erklärungsansatz zur Verfügung haben. Menschen sind vor allem dann fassungslos, wenn Menschen sich gegenseitig dem ihnen höchsten gegebenen Gut berauben – das einmalige, individuelle, menschliche, Leben.

20. April 1999 – Littelton, Colorado, USA (Columbine High School), 26. April 2002 – Erfurt, Deutschland (Johann-Gutenberg-Gymnasium) - 20. November 2006, Emsdetten, Deutschland (Geschwister-Scholl-Realschule) oder aktuell 23. September 2008 – Helsinki, Vaasa, Finnland (Berufsschule); so verschieden diese aufgeführten Daten und Orte bzw. Schulen sein mögen, haben sie allerdings eines gemeinsam. Eine Gemeinsamkeit bestehend aus geplanter Rache, Verletzung, Tod, Trauer, Schmerz und fassungslosen Menschen, verbunden mit der Frage nach dem „Warum?“. An diesen aufgeführten Orten bzw. Schulen wurden mehrere Menschen, von einem einzelnen oder mehreren jugendlichen Subjekten, verletzt und/ oder getötet, da diese an ihren Schulen/ Exschulen einen geplanten, zielgerichteten Amoklauf, ein auch so genanntes „School-Shooting“ begangen haben.

Mein Interesse für die Thematik der School-Shootings wurde durch den Fall von Robert Steinhäuser (School-Shooting in Erfurt 2002) geweckt. Nach der Aufnahme von Berichterstattungen über dieses School-Shooting herrschte auch bei mir Fassungslosigkeit, geleitet von der immer wiederkehrenden Frage, was muss im Leben eines jugendlichen Subjekts geschehen, oder was ist falsch gelaufen, dass es plant andere Menschen an seiner Schule zu töten und diese Planung letzten Endes auch umsetzt. Von dieser banalen Fragestellung aus begann ich mir entsprechende Literatur über die Thematik von School-Shootings anzueignen. Im 3. Semester meines Studiums der Sozialen Arbeit ergab sich die Gelegenheit im Rahmen einer Hausarbeit - des Moduls *H 2.2 Entwicklung unter Risikobedingungen „Störung, Leiden, Anderssein“* - die Thematik der School-Shootings zu behandeln, mit der Fragestellung, ob die Psyche von jugendlichen Subjekten, die ein School-Shooting begehen, gestört ist und welche psychologischen Einflussfaktoren für die Begehung von School-Shootings relevant sein können.

In dieser Arbeit möchte ich nun die Thematik der School-Shootings vertiefen und in meinem Hauptteil neben den möglichen relevanten psychologischen Einflussfaktoren weitere mögliche relevante Einflussfaktoren (zum Beispiel Jugendalter, Soziale Umfeld, etc.) aufzeigen, um letzten Endes der Frage nach dem „Warum?“ nachzukommen und um

dieser Fassungslosigkeit, die verständlich nach solchen Taten bei Menschen herrscht, mögliche Erklärungsansätze liefern zu können, damit diese Fassungslosigkeit produktiv umgesetzt werden kann (zum Beispiel in Präventionsansätze). Verständlich erscheint einem diese Fassungslosigkeit, wenn man betrachtet, dass die Tat eines School-Shootings Menschen in ihrem Glauben an Werte und Normen, die mit das Zusammenleben in einer Gesellschaft regeln, tief erschüttert, da es sich bei der Tötung von mehreren Individuen bei einem School-Shooting um einen schwerwiegenden Normbruch handelt. Erklärungsansätze auch deshalb, dass die Thematik der School-Shootings nicht von der Oberfläche verschwindet und nicht nur dann Beachtung findet, wenn wieder ein School-Shooting geschehen ist. Die Thematik der School-Shootings soll in der Gesellschaft allgemein mehr an Präzents finden, damit diese auf Warnsignale für solche Taten sensibilisiert wird und durch gesellschaftliche Interaktion Wege gefunden werden die gegen School-Shootings vorbeugen können. Zwar kommt dieses Gewaltphänomen im Vergleich zu anderen, wie zum Beispiel Schlägereien oder Mobbing, an Schulen eher selten vor, doch erlebt dieses, wie man aus Statistiken entnehmen kann (siehe Anlage 1 und 2) weltweit eine Konjunktur. Das erste School-Shooting geht auf das Jahr 1974 zurück, seitdem wurden weltweit 99 School-Shootings gezählt (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 13). Die Statistik zeigt ebenfalls, dass die zeitlichen Abstände zwischen den School-Shootings immer kürzer werden. Die Relevanz der Thematik der School-Shootings findet sich nicht nur in steigenden, statistischen Zahlen, sondern auch darin, wie wir noch erfahren werden, dass School-Shootings oft als ein letzter Kompensationsversuch von jugendlichen Subjekten gedeutet werden können, die durch diese Tat ihre subjektiv wahrgenommene auswegslose Lebenssituation versuchen zu bewältigen. Betrachten wir die Zeit in der wir momentan leben und agieren – eine so genannte Postwohlfahrtstaatlichkeit – geprägt durch die Maxime der Modernisierung und Individualisierung, welche für Menschen neue Chancen und zugleich Risiken eröffnen. Allerdings bin ich der Auffassung, dass diese Zeit verstärkt die Risiken hervorheben wird, da aufgrund vielfältiger individueller Problemzustände (verursacht durch die Modernisierung und Individualisierung) die möglichen Chancen von Menschen oft nicht erkannt, aktiviert und genutzt werden können. Davon ausgehend wird das Leben für jugendliche Subjekte in der Zukunft sicher risikoreicher und die damit verbundenen Lebenssituationen immer komplexer und somit auch schwieriger zu bewältigen. Gewalt als Kompensationsweg, für subjektiv auswegslose Lebenssituationen, hat für Kinder und Jugendliche schon - Tendenz steigend - Anklang gefunden. Ich sehe hier so eine mögliche Gefahr, dass School-Shootings als Kompensationsweg zur situativen Lebensbewältigung für jugendliche Subjekte weltweit und auch an deutschen Schulen an Trend gewinnen könnte. Deshalb möchte ich durch diese Arbeit über das

Gewaltphänomen der School-Shootings informieren und auch eine Signifikanz für die Soziale Arbeit bezüglich dieser Thematik herstellen.

Im ersten Teil dieser Arbeit möchte ich die LeserInnen an die Thematik der School-Shootings heranführen, indem ich Begrifflichkeiten wie Gewalt, Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule beschreibe und den Terminus der School-Shootings erkläre, definiere und zuordnen werde. Des Weiteren werde ich den Fall von Robert Steinhäusers School-Shooting, welcher mir hauptsächlich als exemplarisches Beispiel und als Modell für diese Arbeit zur Verfügung stehen wird, vorstellen und dessen Tatablauf aufzeigen. Im zweiten Teil, im Hauptteil dieser Arbeit werde ich der Frage nachgehen, warum School-Shootings begangen werden bzw. was für diese ausschlaggebend sein könnte. Zuerst werde ich die Komplexität der Verkettung von möglichen relevanten Einflussfaktoren = Risikofaktoren darstellen und versuchen diese Verkettung an verschiedenen Theorieansätzen aufzuzeigen. Im Anschluss daran möchte ich auf verschiedene, mögliche relevante Einflussfaktoren wie Jugendalter, Schule, Phantasie, Neue Medien und das Soziale Umfeld eingehen, diese genauer beschreiben und einzeln mit exemplarischen Beispielen verdeutlichen. Im Anschluss daran werde ich im dritten Teil dieser Arbeit einige der beschriebenen, möglichen relevanten Einflussfaktoren für School-Shootings auf den Fall von Robert Steinhäuser in einem Modell beziehen und überprüfen ob diese auch auf andere School-Shootings generalisierbar sind. Dieses schriftliche Modell wird in den Anlagen durch ein von mir erstelltes grafisches Modell verdeutlicht, welches nochmals die komplexe Verkettung der möglichen relevanten Einflussfaktoren darstellt. Im vierten und letzten Teil dieser Arbeit werde ich, basierend auf den erhaltenen Informationen über die Thematik und anhand von erhaltenen Informationen über die möglichen relevanten Einflussfaktoren für School-Shootings Überlegungen anstellen, welcher Einflussfaktor zu einem Schutzfaktor umgewandelt werden könnte, um somit School-Shootings vorzubeugen. Weiter möchte ich im Anschluss daran bestehende Möglichkeiten der primären und sekundären Gewaltprävention aufzeigen, diese auf die Thematik der School-Shootings anwenden und hierbei weiter überlegen welche Rolle die Soziale Arbeit dabei einnehmen könnte.

Wenn ich in dieser Arbeit von School-Shootern oder von Tätern von School-Shootings schreibe, verwende ich immer die männliche Sprachform, da der prozentuale Anteil von weiblichen School-Shootern nur 4% vom Gesamten beträgt und alle medial bekannten School-Shootings von männlichen jugendlichen Subjekten begangen wurden (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 20 & Robertz 2007, 13). Im Folgenden soll nun eine Heranführung an die Thematik der School-Shootings stattfinden.

1. Eine Heranführung an die Thematik der School-Shootings

1.1 School-Shootings ein Phänomen von Gewalt?

Als erstes möchte ich an dieser Stelle, ehe ich in die Thematik der School-Shootings¹ einsteige, mich mit dem Begriff der Gewalt auseinandersetzen, denn eines kann vorweg schon gesagt werden; bei School-Shootings finden immer Gewalt bzw. Gewalthandlungen statt (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 10). Hierbei kommt so für mich die Begriffsbestimmung von Gewalt in Betracht, welche die zielgerichtete, direkte physische Schädigung von Menschen durch Menschen beschreibt (vgl. Heitmeyer, Schrötle 2006, 15), denn der Begriff der Gewalt ist äußerst vieldeutig und impliziert verschiedene Bedeutungen (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2004, 44). Um für die Thematik der School-Shootings, die ich hier als ein Gewaltphänomen darstellen möchte, einen Zusammenhang, eine Zuordnung zur Begrifflichkeit von Gewalt schaffen zu können, soll zunächst Gewalt in zwei Dimensionen systematisiert werden.

Eine Dimension von Gewalt stellt die Strukturelle bzw. Kulturelle Gewalt dar. Bei der Strukturellen bzw. Kulturellen Gewalt geht die Gewalt von amtierenden gesellschaftlichen Strukturen (Macht- und Ordnungssysteme) aus, die in einer Gesellschaft agierende Individuen in ihrer Entfaltung und Möglichkeiten behindern (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2004, 44 ff). Die andere Dimension, der ich mich hier annähern möchte, ist die Personale Gewalt. Die Personale Gewalt ist auf individuelle Akteure bezogen (Täter und Opfer). Dabei werden hier Handlungen verstanden, ausgehend von einem Individuum durch dieses andere Individuen gezielt oder fahrlässig physisch oder psychisch verletzt oder geschädigt werden (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2004, 44 & Brinkmann, Frech, Posselt 2008, 13). Beide Dimensionen resultieren in der Schädigung und Leiden von Menschen. Wie wir allerdings aus Medienberichten wissen und wie oben schon angedeutet, kommt es bei School-Shootings, ausgehend von einem Täterindividuum (School-Shooter) zu multiplen physischen Verletzungen und/ oder Tötungen von anderen Individuen. So kann das Gewaltphänomen der School-Shootings seinen Zusammenhang in der Dimension der Personalen Gewalt finden.

Eine weitere Heranführung an die Thematik der School-Shootings, die im Zusammenhang mit der Personalen Gewaltdimension stehen, liefert ein sozialwissenschaftlicher (wichtig für die Soziale Arbeit, Schulsozialarbeit und für Formen der Gewaltprävention)

¹ School-Shootings: Multiple Tötungen durch Jugendliche an ihren Schulen (vgl. Robertz 2004, 17), oder zielgerichtete, tödliche Gewalt an Schulen (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 10). Ausführliche Begriffserklärung unter dem Themenpunkt 1.3 „Definition und Abgrenzung der Begrifflichkeit von „School-Shootings““.

Blickwinkel. Die Begrifflichkeit von Gewalt bzw. Gewalthandeln kann auch als ein Versuch der Lebensbewältigung oder als antisoziales und normverletzendes Verhalten/ Handeln assoziiert werden. Relevanz gewinnt hierbei der sozialwissenschaftliche Blick, wenn Gewalthandeln (extreme Gewalthandlungen wie multiple Tötungen - School-Shootings) bzw. Normverletzung als letzter extremster Versuch verstanden wird, kritische biografische Situationen, die den Selbstwert eines Individuums stark schädigen, zu meistern. Indem durch die Gewalthandlung, wenn auch nur für eine kurze Zeit, subjektiv Handlungsfähigkeit erreicht wird. Subjektiv kann ein, in seinem Selbstwert geschädigtes, Individuum, in der Zeit der Gewalthandlung, seinen Selbstwert reanimieren in dem es gegenüber seinem Sozialen Umfeld durch die Gewalthandlung Macht ausübt (vgl. Böhnisch 2008, 35-36). Weiter kann angenommen werden, dass Gewalt Individuen (sowie auch Institutionen) als Instrumentarium zur Demonstration von Macht jederzeit zur Verfügung steht (vgl. Heitmeyer, Schröttle 2006, 15).

Gerade diese Perspektive, dass Gewalt, Gewaltphantasien und Gewalthandlungen auch als eine Möglichkeit zur Rückgewinnung der Kontrolle über einen brüchigen Selbstwert oder allgemein als Form der Lebensbewältigung gesehen werden kann, wird in dieser Arbeit sich noch als bedeutsam erweisen und sich in einigen Themenpunkte wieder finden. Wie wir noch erfahren werden, wurden School-Shootings als Gewaltphänomen der Personalen Dimension von Gewalt, meistens von jugendlichen Subjekten begangen, bei denen durch eine Verkettung von zahlreichen negativen biografischen Ereignissen (Einflussfaktoren) möglicherweise der Selbstwert beschädigt wurde und produktive Formen der Lebensbewältigung in Abwesenheit geraten sind.

Zunächst möchte ich aber erst auf die Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule eingehen. Dies erscheint mir als sinnvoll, da der Terminus der School-Shootings das Wort „School“ enthält - zu Deutsch „Schule“. Somit stellt dieser Terminus einen Hinweis zur Schule her und steht weiter, wie wir festgestellt haben und noch feststellen werden, in einem Kontext mit der Begrifflichkeit von Personalen Gewalt. So möchte ich prüfen, ob bei den Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule die multiplen Tötungen von Jugendlichen an ihren Schulen, School-Shootings als Gewaltphänomen der Personalen Dimension von Gewalt auftauchen.

1.2 School-Shootings im Kontext der Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule

Bevor ich die Begrifflichkeit von „School-Shootings“ definieren werde, möchte ich mich kurz mit der Thematik „Gewalt in der Schule“ auseinander setzen, da School-Shootings als Gewaltphänomen der Personalen Dimension von Gewalt und weiter auch als extremste Form von schwerer Gewalt, zu der es an Schulen kommen kann, gesehen werden können. Des Weiteren kann die Schule selbst auch als ein gewaltfördernder Faktor angesehen werden, da sie durch ihre Vertretung des herrschenden Schulsystems eine problembegünstigte schulische Umwelt schafft, zum Beispiel durch Selektierung, Sanktionierung, Leistungsdruck, Stigmatisierungsprozesse und mangelndes Lehrerengagement, die zur Entstehung von Gewalt und Aggressionen, vielleicht sogar zu extremen Formen von Gewalt in der Schule beitragen kann (vgl. Nilsson 2007, 15). Die Gewaltäußerungen von SchülerInnen könnten auch als Versuch gedeutet werden, sich in den institutionellen Gewaltverhältnissen der Schule (Selektierung, Leistungsdruck, etc.) zu behaupten (vgl. Bründel, Hurrelmann 1994, 118). So könnte Schule an sich, neben anderen Einflussfaktoren², einen möglichen relevanten Einflussfaktor für Gewalt in unserem Kontext für extrem schwere Gewalt an Schulen – für School-Shootings - darstellen. Die Annahme, dass möglicherweise Schule selbst ein relevanter Einflussfaktor für School-Shootings darstellen kann werde ich später in dieser Arbeit noch genauer beleuchten.

Die Gewalttat des School-Shootings findet immer an einer Schule statt. Der Täter (oder die Täter) verletzt und/ oder tötet an seiner Schule, oder an seiner Exschule MitschülerInnen und LehrerInnen (vgl. Robertz 2004, 61). So übt der Täter (oder die Täter) bei einem School-Shooting schwere physische Gewalt gegen seine MitschülerInnen und LehrerInnen aus, meistens durch schädliche Handlungen die zur Verletzung oder zum Tode einer oder mehrerer dieser Personen führen können. Weiter muss man sich vor Augen halten, dass auch psychische Folgeschäden durch School-Shootings entstehen können, zum Beispiel bei Personen, die das School-Shooting als Zeugen miterlebt und überlebt haben. Es ist wohl anzunehmen, dass dieses Erlebnis bei diesen Personen Traumata und vielleicht sogar eine bleibende psychische Schädigung verursachen kann (Robertz, Wickenhäuser 2007, 139). Somit hat der Täter (oder die Täter) auch psychische Gewalt gegenüber Personen an seiner Schule ausgeübt und sie

² „Die gewaltfördernden Wirkungen der Schule müssen auch im Zusammenhang und in Wechselwirkung mit anderen Bereichen und Strukturen wie nachlassendem Familienzusammenhalt, Gewaltverherrlichung in den Medien, (...) gesehen werden.“ (Bründel, Hurrelmann 1994, 118)

damit verletzt. Ebenso können Formen von Gewalt an Schulen, wie zum Beispiel Mobbing, auch einen Einflussfaktor für School-Shootings darstellen, da der Gemobbte (das Opfer) Kränkung und Frustration seines Selbst erlebt, die von ihm kompensiert werden muss. Ich möchte wie folgt nun kurz betrachten, welche Erscheinungsformen von Gewalt es an Schulen geben kann und ob die Tat eines School-Shootings dort auftaucht oder ob sie sich in einer dieser einordnen lassen kann. Bei Gewalt an Schulen wird in der Regel davon ausgegangen, dass die Gewalt von Seiten der SchülerInnen ausgeht (vgl. Klewin, Tillmann 2006, 192).

1.2.1 Unterschiedliche Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule

Körperlicher Zwang und physische Schädigung, Gewalt gegen Sachen

Bei dieser Erscheinungsform geht es um Konflikte zwischen zwei oder mehreren Personen. Mindestens eine Seite greift zur Lösung des Konflikts zu physischen Mitteln, wie zum Beispiel Körperkraft oder Waffen, um die andere Seite mit Absicht zu schädigen oder ihr damit zu drohen. Die verursachten Schädigungen sind von körperlicher Natur und reichen von einer roten Wange bis hin zu der Tötung eines anderen Menschen. Ebenso gehört zu dieser Erscheinungsform von Gewalt an der Schule die physische Gewalt gegen Sachen (vgl. Frech 2008, 67 und Klewin, Tillmann 2006, 192). Bei dieser Erscheinungsform von Gewalt in der Schule taucht die absichtliche körperliche Schädigung, die eine Person einer anderen Person zufügt, auf. Diese körperliche Schädigung kann auch bis zur Tötung einer anderen Person führen. Man könnte so die Gewalttat des School-Shootings dieser Kategorie der Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule zuordnen, da bei School-Shootings Personen, bis zum Tod hin, körperlich geschädigt werden können. Explizit werden hier aber nicht die so titulierten Amokläufe von Jugendlichen an ihren Schulen, die zielgerichtete multiple Tötung von SchülerInnen und LehrerInnen, als Gewaltform in ihrer Eigenart betrachtet.

Verbale Attacke und psychische Schädigung

Bei dieser Erscheinungsform geht es um die intentionale Schädigung anderer ohne die Anwendung von physischen Mitteln. Personen werden hierbei verletzt, indem sie ausgegrenzt, abgewertet, erniedrigt und emotional erpresst werden. Die Schädigung vollzieht sich hier auf der psychischen Ebene (vgl. Frech 2008, 68 und Klewin, Tillmann 2006, 193). Hier lässt sich die Gewalttat des School-Shootings schwerer zuordnen, da in ihrer Erscheinungsform die physische Gewalt dominiert. Doch sie hinterlässt, wie schon erwähnt, bei mitbetroffenen Personen dieser Gewalttat (Zeugen, Angehörige, etc...) in der Folgezeit sicherlich nicht sichtbare Wunden bzw. Schädigungen auf psychischer Ebene.

„Schwerwiegende plötzliche Eingriffe in die körperliche Unversehrtheit und in das Sicherheitserleben können belastende Traumata zur Folge haben, die das Leben der der Betroffenen massiv beeinflussen (...)“ (Robertz, Wickenhäuser 2007, 139)

Mobbing

Bei dieser Erscheinungsform handelt es sich um eine besondere Ausprägungsform von Gewalt in der Schule. Es geht hier um das dauerhafte und gezielte Schikanieren einer Person. Dabei wird hier sowohl physische als auch psychische Gewalt angewendet. Des Weiteren ist für Mobbing kennzeichnend, dass das Opfer kaum die Möglichkeit hat, sich selbst aus seiner Opfersituation zu befreien (vgl. Frech 2008, 68 und Klewin, Tillmann 2006, 193). Bei dieser Erscheinungsform von Gewalt könnte im Kontext der School-Shootings von Relevanz sein, dass vielleicht Mobbingopfer, oder SchülerInnen die verbal und psychisch geschädigt werden, sich durch die Ausübung eines School-Shootings an ihren PeinigerInnen rächen.

1.2.2 School-Shootings – eine mögliche Zuordnung zu den Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule?

Nach einem Vergleich der Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule, in der von mir verwendeten Fachliteratur, bin ich dort nirgends explizit auf das Gewaltphänomen, auf die Erscheinungsform von School-Shootings gestoßen (vgl. hierzu auch Bründel, Hurrelmann 1994, 105-153 oder Klewin, Tillmann 2006, 191-209 oder Melzer, Schubarth, Ehninger 2004, 101 ff oder Frech 2008, 65-74, etc.). Dies ist möglicherweise damit zu begründen, dass die besonders spektakulären, überwiegend auch strafrechtlichen Gewalttaten in der Schule, in Deutschland recht selten vorkommen (vgl. Klewin, Tillmann 2006, 194).

„(...) Schwere Körperverletzungen, Erpressungen, Bandenschlägereien sind nach wie vor seltene Ereignisse in deutschen Schulen. Schusswaffen befinden sich nur extrem selten in Schülerhänden, und Tötungsdelikte waren bis 1999 fast völlig unbekannt“ (Klewin, Tillmann 2006, 194)

Zusammenfassend betrachtet kann das Gewaltphänomen der School-Shootings wohl am ehesten der schon bestehenden Erscheinungsform der physischen Schädigung zugeordnet werden, da dort die Schädigung bis hin zum Tod einer anderen Person erwähnt wird. Besser noch, man ergänzt die drei schon bestehenden Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule mit einer weiteren spezifischen Erscheinungsform von Gewalt in der Schule. In dieser Erscheinungsform – zum Beispiel „extrem schwere Gewalt in der Schule“ - könnte das Gewaltphänomen der School-Shootings eingeordnet, beschrieben und thematisiert werden, unter Berücksichtigung, dass es bei School-Shootings neben

den physischen Schädigungen von Personen auch zu psychischen Schädigungen (Traumata), zu einer Überschneidung dieser kommen kann. In Anbetracht dessen, dass bei School-Shootings Personen an einer Schule psychisch geschädigt, physisch verletzt und/ oder getötet werden und nach dem Geschehen eines School-Shootings - nach einem Amoklauf eines Jugendlichen an seiner Schule – ein großer Teil der betroffenen Gesellschaft erschüttert ist und keine ausreichende Erklärungsansätze für die begangene Tat zur Verfügung hat, bin ich der Auffassung, dass das Gewaltphänomen der School-Shootings in irgend einer Art und Weise in die Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule miteinbezogen werden sollte. Auch darum, da die Anzahl der begangenen School-Shootings von 1974 bis 2007 weltweit gestiegen ist, wie man aus Statistik 1 (siehe Anlage 1) entnehmen kann (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 14). Denn dieses Gewaltphänomen könnte international in der Zukunft immer mehr an Relevanz gewinnen, da Fälle von School-Shootings zum Beispiel nicht mehr nur in den USA an den Schulen auftreten, sondern die Anzahl von School-Shootings auch außerhalb den USA von 1999 an gestiegen ist. Siehe hierzu Statistik 2 (siehe Anlage 2) (vgl. Robertz 2004, 78). Nicht zu vergessen ist hierbei auch, in Anbetracht der Opferzahlen³, dass nach 1999 am 26. April 2002 in Erfurt am Johann-Gutenberg-Gymnasium Robert Steinhäuser eines der schwerwiegendsten School-Shootings weltweit begangen hat. Im Folgenden möchte ich nun die Erscheinungsform des School-Shootings, als extrem schwere Form von Gewalt in der Schule, aus kriminologischer Schichtweise definieren.

1.3 Definition und Abgrenzung der Begrifflichkeit von „School-Shootings“

Das Gewaltphänomen, die Erscheinungsform von extrem schwerer Gewalt in der Schule - Amokläufe von jugendlichen Subjekten an ihren Schulen - braucht für seine Begrifflichkeit, für seine Bedeutung eine eigene Definition, der spezielle Definitionskriterien zugeordnet werden können, um sich im Folgenden Gedanken über die möglichen relevanten Einflussfaktoren zu machen und wie man diesem Gewaltphänomen präventiv am sinnvollsten entgegenwirken kann. Hört man von solch extrem schweren Gewalttaten an Schulen ist oft die Rede von Amokläufen an Schulen oder von Schulmassakern, bei

³ In der Tendenz steigen die Opferzahlen bei School-Shootings stetig an. An der Columbine-High-School in Littleton, Colorado wurden 1999 insgesamt 15 Todesopfer beklagt, am Johann-Gutenberg-Gymnasium in Erfurt 2002 insgesamt 17 und 2007 an der Virginia-Tech-University schon 33 (die gestorbenen School-Shooter sind bei den Opferzahlen miteinbezogen) (vgl. Waldrich 2007, 18).

denen die jugendlichen Täter als Amokläufer⁴ betitelt werden. Doch kriminologische Experten wie Robertz, die sich mit dem Phänomen der Schulamokläufe beschäftigen, ordnen den multiplen zielgerichteten Tötungen, verursacht durch Jugendliche an ihren Schulen, eine eigene Begrifflichkeit zu und grenzen sie von anderen Erscheinungsformen der Mehrfachtötungen; wie klassische Amokläufe; ab, da sie ihre eigenen spezifischen Definitionskriterien besitzen (vgl. Waldrich 2007, 16).

Da klassische Amokläufe impulsiv und raptusartig, sprich, wie aus heiterem Himmel beginnen, meistens nicht geplant sind und ohne Rücksicht auf das eigene Leben durchgeführt werden, kann man bei multiplen zielgerichteten Tötungen, verursacht durch jugendliche Subjekte an ihren Schulen nicht von Amokläufen im klassischen Sinne sprechen (vgl. Waldrich 2007, 16). So spricht man bei begangenen Taten der zielgerichteten Mehrfachtötungen durch jugendliche Subjekte an ihren Schulen von School-Shootings. Der Begriff der School-Shootings stammt aus dem angloamerikanischen Sprachgebrauch und wurde eingeführt, dass Amokläufe an Schulen in der Wissenschaft eine Genauigkeit in ihrer Begrifflichkeit erhalten (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 10). In dem Begriff des School-Shootings gibt es einen zentralen Hinweis auf den Tatort so wie auf die benutzte Tatwaffe. Bei einem School-Shooting geht es explizit um die geplante Tötung oder Verletzung von einem oder mehreren Individuen an einer Schule durch ein oder mehrere Täter, die als School-Shooter und nicht als Amokläufer bezeichnet werden. Der Tatort ist bei School-Shootings im Gegensatz zu anderen Amokläufen immer die Schule, an der auch die School-Shooter Schüler sind bzw. Schüler gewesen sind.

Oder anders ausgedrückt: „School-Shootings bezeichnen Tötungen oder Tötungsversuche durch Jugendliche an Schulen, die mit einem direkten und zielgerichteten Bezug zu der jeweiligen Schule begangen werden.“ (Robertz, Wickenhäuser 2007, 10)

Meistens werden die Tötungen innerhalb einiger Minuten und im Laufe eines einzigen Geschehens (Handlungsstrangs) begangen. School-Shootings enden entweder mit einer

⁴ Siehe zum Beispiel hierzu den Titel eines Artikels in den Stuttgarter Nachrichten über das School-Shooting von Sebastian B. in Emsdetten am 20. November 2006, vom 21. November 2006: „„Ich verabscheue Menschen“: Amokläufer auf Racheefeldzuge in seiner früheren Schule“ (Nitschmann 2006 in StN 2006, 3) oder aktuell aus einem Artikel der Stuttgarter Nachrichten vom 24. September 2008 über das School-Shooting von Matti Juhani Saari in Kauhajoki (Finnland): „(...) Entsetzen in Finnland: Zum zweiten Mal innerhalb eines Jahres ist ein Amokläufer nach einer Ankündigung im Internet in eine Schule gestürmt (...).“ (Borchert 2008 in StN 2008, 8)

Festnahme des School-Shooters oder mit einem Suizid (Selbsttötung)⁵ dessen (vgl. Robertz 2004, 18-21). Folgende spezifische Kriterien können bei der Definition für das Phänomen der School-Shootings hilfreich sein. Das Phänomen der School-Shootings zeichnet sich durch folgende übereinstimmenden Kriterien (basierend auf Analysen begangener School-Shootings) aus:

- meistens genaue Planung der Tat,
- der Täter/ die Täter sind jugendliche Subjekte,
- der Täter/ die Täter üben Handlungen aus, die Tötungen zur Folge haben oder nur zufällig nicht in solche resultieren,
- Nutzung von Waffen, die zur Tötung von Menschen geeignet sind (meistens Schusswaffen),
- die Tötungen stehen in einem direkten Bezug zur Schule,
- es handelt sich hierbei nicht um interpersonelle Konflikte zwischen zwei Schülern
- Ziel der Tötungen ist mehr als ein Mensch.
- die Opfer werden auch wegen ihrer Funktion ausgewählt (Lehrer, Schulleiter, etc.) (vgl. Robertz 2004, 61).

Im Folgenden möchte ich den Tatablauf des School-Shootings von Robert Steinhäuser vorstellen.

1.4 Fallbeispiel - das School-Shooting von Robert Steinhäuser

Das School-Shooting von Sebastian B. am 20.11.2006 in Emsdetten war der letzte aufgetretene Fall eines School-Shootings in Deutschland. Aufgrund der Tatsache, dass es bei diesem Fall keine Todesopfer gab außer dem School-Shooter selbst (vgl. Engels 2007, 36), postuliere ich hier die These, dass das School-Shooting von Sebastian B. das Interesse der Medien nicht so stark auf sich gezogen hat, als das School-Shooting von Robert Steinhäuser am Erfurter Johann-Gutenberg-Gymnasium des 26. April 2002. An dieses School-Shooting erinnert man sich sofort, da es bisher das schlimmste in Deutschland war, wenn man mit der Thematik – extrem schwere Gewalt an Schulen - konfrontiert wird oder wenn es in den Medien wieder Berichte über Schüler gibt, die mit einem Massaker an ihrer Schule drohen. Neben anderen Fallbeispielen von School-Shootings möchte ich in dieser Arbeit zur Verdeutlichung der möglichen relevanten Einflussfaktoren hauptsächlich ein Modell von Robert Steinhäusers School-Shooting verwenden. Einige Sachverhalte aus Robert Steinhäusers Lebens- und Tatgeschichte

⁵ Etwa ein Fünftel der bisher begangenen School-Shootings endeten mit einem Suizid des School-Shooters (vgl. Waldrich 2007, 17). Siehe hierzu auch Statistik 3 (siehe Anlage 3) (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 19).

lassen sich bezüglich der möglichen relevanten Einflussfaktoren, die ich beschreiben werde, zur Verdeutlichung dieser exemplarisch zweckentsprechend verwenden. Des Weiteren möchte ich zur Verdeutlichung, die im Modell verwendeten exemplarischen Beispiele bezüglich des School-Shootings von Robert Steinhäuser mit meinen eigenen Annahmen und Erklärungsmustern ergänzen, um somit für die LeserInnen dieser Arbeit einen nachvollziehbaren Zusammenhang zu schaffen. Das Modell der möglichen relevanten Einflussfaktoren, bezogen auf Robert Steinhäuser School-Shooting, möchte ich außerdem noch mit einem von mir erstellten grafischen Modell anschaulich machen. Da die Taten von School-Shootings immer in einem Bezug zu der jeweiligen Schule stehen, an denen sie ausgeführt werden oder die der School-Shooter besucht hat, kann der Fall von Robert Steinhäuser zur Verdeutlichung gut angewendet werden, denn es hat den Anschein als hätte er sich durch sein School-Shooting an seiner Schule gerächt.

„Dieser Amoklauf war keine Kurzschlussreaktion, sondern ein sorgfältig vorbereiteter Rachefeldzug.“ (Becker 2005, 9)

Zunächst soll zur Einführung der Tatablauf von Robert Steinhäusers School-Shooting illustriert werden.

Tatablauf des School-Shootings von Robert Steinhäuser

Eine Schülerin des Johann-Gutenberg-Gymnasiums über ihre Erlebnisse vom 26. April 2002:

„Wir hatten in der vierten Stunde eigentlich Physik. Vertretung bei Herrn Wolff, wegen der Abschlussprüfungen. Das war eine ziemlich lockere Stunde, und wir durften bald Hausaufgaben machen für den Kunstunterricht bei Frau Dettke. Ein CD-Cover basteln. Während wir so bastelten, ging dann plötzlich die Tür auf. Ich saß vorn an der Tür und sah als eine der ersten, wie eine schwarze, voll verummte Gestalt in den Klassenraum kam. Der Typ hob den Arm und schwenkte plötzlich eine Pistole durch die Klasse, ganz langsam, einfach so. Sagte aber kein Wort. Herr Wolff fragte dann, was das soll. Da richtete der die Waffe auf ihn, schoß dreimal, drehte sich um und ging wieder. Unser Lehrer brach an der Tür zusammen. Sein Hemd färbte sich rot. Wir haben natürlich erstmal voll die Panik gekriegt und uns an die Wand gedrückt.“

(Hajdu in Becker, 2005, 25-26)

Am 26. April 2002 tötete der 19-jährige Robert Steinhäuser, Exschüler des Johann-Gutenberg-Gymnasiums in Erfurt, dort bei seinem School-Shooting, 16 Menschen und zuletzt sich selbst. Robert Steinhäuser betrat an diesem 26. April 2002 gegen 10.45 Uhr dunkel gekleidet, mit Rucksack und einer Sporttasche ausgestattet, seine Exschule. Dort suchte er zunächst eine Herrentoilette auf, in der er sich eine schwarze Sturmhaube⁶ über den Kopf zog und sich mit seiner Pistole und seiner Pumpgun (großkalibriges Schrotgewehr) ausrüstete. Robert Steinhäuser war Mitglied eines Schützenvereins, besaß einen Waffenschein und hatte sich so die Waffen beschaffen können. Nachdem er sich ausgerüstet hatte, ging er zum Schulsekretariat und erschoss dort die stellvertretende Schulleiterin und die Sekretärin. Danach arbeitete er sich systematisch durch die Räume der verschiedenen Etagen und tötete die Lehrkräfte, die ihm begegneten und die er als diese erkannte und wahrgenommen hatte – SchülerInnen ignorierte er. Als er an einem verschlossenen Raum ein Rütteln an der Klinke wahrnahm, gab er mehrere Schüsse durch die geschlossene Tür ab und verletzte dabei zwei SchülerInnen tödlich, die sich hinter dieser Tür aufhielten. Robert Steinhäuser hatte eine glanzlose Schulzeit hinter sich, an diesem 26. April 2002 fanden am Johann-Gutenberg-Gymnasium Abiturprüfungen statt, an denen auch er hätte teilnehmen sollen, doch dies war ihm nicht gestattet, da er ein halbes Jahr zuvor wegen einer gefälschten Arztbescheinigung der Schule verwiesen wurde. Seinen Eltern, die all die Zeit nichts merkten bzw. nicht mitbekamen, was für ein irrsinniger Plan in der Phantasie ihres Sohnes reifte, täuschte er monatelang einen normalen Schüleralltag vor. Dazu Roberts Vater Günter Steinhäuser in einem Interview: „Wir hatten zu Robert, so meinten wir, ein gutes Verhältnis. Ein Vertrauensverhältnis. Nein wir haben nichts bemerkt. Sicher auch deshalb, da er perfekt vorgetäuscht hat, in die Schule zu gehen, jeden Tag aufs neue...Robert war, so dachten wir, zur Englischprüfung im Gymnasium. Am Morgen hatte ich ihn im Flur noch in den Arm genommen, ihm alles Gute gewünscht.“ (Steinhäuser in Becker 2005, 185)

Am Tag der letzten Abiturprüfung würde Robert Steinhäusers Lüge platzen und es würde seine reales Dasein zu Tage kommen, so plante er für diesen Tag einen gezielten Rachefeldzug in dem er möglichst viele LehrerInnen töten wollte, die er für sein Versagen verantwortlich machte. Durch ein Fenster der ersten Etage tötete er bei einem Schusswechsel mit PolizeibeamtInnen einen Polizisten, der sich dem Eingang der Schule nähern wollte. Die Tötung des Polizisten brachte einen grundlegenden Wechsel in der Tatdynamik. Dieses Ereignis passte wohl nicht in die Phantasiekonstruktion von Robert Steinhäuser, in dem er Herr über Leben und Tod war und sich so an den LehrerInnen

⁶ Robert Steinhäuser trug bei seinem School-Shooting angeblich eine schwarze Sturmhaube, wie sie von den Protagonisten in seinem Lieblings Killer-PC-Spiel „Counter-Strike“ getragen wurde (vgl. Robertz, Wickenhäsuer 2007, S. 51).

rächen wollte – er war jetzt Herr über gravierende Entscheidungen. Der bevorstehende Polizeieingriff gefährdete seine Situationskontrolle - nicht nur er war nunmehr die Person, die uneingeschränkte Macht mit einer Waffe ausstrahlte, sondern auch die Polizei, die schon da war und mit Verstärkung am anrücken war. Das Chaos, welches nun in der Schule herrschte, durch die in Panik geratenen SchülerInnen und LehrerInnen, und die Tatsache, dass die Polizei anrückte, bewirkten bei Robert Steinhäuser offenbar ein Erwachen aus seiner Phantasiewelt – er wurde nun mit der Realität und den Konsequenzen seiner Handlungen in seiner Wahrnehmung konfrontiert. Als er auf einen Handwerkslehrling traf, der in der ersten Etage den Fußboden erneuerte und dieser ihn fragte, ob hier gerade ein „Abischerz“ im Gange sei, legte er seine schwarze Maske ab und erzählte diesem, dass er von der Schule verwiesen worden sei. Die Symbolik der Abnahme der Maske hatte eine große Bedeutung dafür, dass der Rachefeldzug wohl beendet war. Durch das Abnehmen der Maske trennte Robert Steinhäuser sich von seiner Phantasiewelt. Des Weiteren wurde er durch das Abnehmen der schwarzen Maske, die Angst und Schrecken einflößte, keine Emotionen zu zeigen gab und so eine Distanz zwischen ihm und seinen Opfern schaffte, wieder zum normalen erkennbaren, erfolglosen Exschüler Robert Steinhäuser, der keine Macht mehr besaß. Die Maske gab Robert Steinhäuser auch Anonymität, durch deren Abnahme er seine Identität preis gab, als wäre es ihm letztendlich egal, wenn es zu einer Strafverfolgung kommen sollte – so spricht dieses Indiz und mehrere andere dafür, dass seine Tat das Finale seines Lebens war. Gegen 11.16 Uhr traf er in der ersten Etage auf einen Lehrer, auf den er nicht geschossen hatte; dieser sperrte ihn in einen Raum und informierte anschließend die Polizei. Eingeschlossen in diesen Raum, nahm Robert Steinhäuser sich das Leben. Der ganze Tatablauf dauerte nach einer Weg-Zeit Analyse der ermittelnden Polizei etwa nur 10 Minuten. In dieser Zeit tötete Robert Steinhäuser 12 Lehrer und Lehrerinnen, eine Sekretärin, zwei SchülerInnen, einen Polizisten und am Ende sich selbst (vgl. Arnold 2002, 1-7, Becker 2005, 9 und 183-188, Robertz 2004, 229-231).

Was nach dieser schrecklichen Tat, oder bei vergleichbaren Taten im Nachhinein im Vordergrund steht, ist sicherlich die Frage nach dem Warum. Was ist dafür verantwortlich oder ausschlaggebend, dass ein jungliches Subjekt so eine Tat begeht? Welchen Einflüssen wird es ausgesetzt, dass sich sein Wesen, sein Selbst so verändert und die bevorstehende Tat mit eigenen Schutzfaktoren und Ressourcen nicht mehr verhindert werden kann? Oder welche Schutzfaktoren fehlen den jugendlichen Subjekten die zu Tätern von School-Shootings werden – die gezielt andere Menschen töten werden? In dem nun folgenden Hauptteil dieser Arbeit möchte ich mich mit der Frage „Was ist für ein School-Shooting ausschlaggebend?“ beschäftigen und möchte hierbei verschieden möglich relevante Einflussfaktoren beleuchten.

2. Mögliche Einflussfaktoren die zu School-Shootings führen können

Im nun folgenden Kapitel möchte ich mögliche relevante Einflussfaktoren = Risikofaktoren⁷ aufzeigen, die ein School-Shooting bedingen können und die als Erklärungsansätze für dieses Gewaltphänomen behilflich sein könnten. Ich werde so versuchen der Frage nach dem „Warum“ nachzugehen. Welche Einflussfaktoren tangieren jugendliche Subjekte in ihrer Lebenswelt und könnten so ein Puzzleteil von vielen sein, die für die Tat eines School-Shootings ausschlaggebend sind?

Wichtig an dieser Stelle ist es, gleich darauf hinzuweisen, dass es nicht den einen expliziten Faktor gibt, der für die Tat eines School-Shootings verantwortlich ist. Es kann zur Erklärung des Gewaltphänomens der School-Shootings nicht auf einen monokausalen Ansatz zurückgegriffen werden (vgl. Waldrich 2007, 153). Meistens handelt es sich um ein Zusammenspiel von verschiedenen Einflussfaktoren, wie sich bei Betrachtung der Tatberichte von School-Shooting Fällen herausstellt. Man kann hier auch von einer Verkettung von zahlreichen negativen biografischen Ereignissen sprechen, die bei dem betroffenen jugendlichen Subjekt (School-Shooter) Kränkungen und Frustrationen verursacht haben, die nicht produktiv von diesem bewältigt werden konnten (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 35). Somit kann die Tat eines School-Shootings auch als Lösungsversuch eines jugendlichen Subjekts, für negative biografische Lebensereignisse⁸ gesehen werden, nach der Logik des subjektiven Bewältigungshandels; wobei hier wenig Kompetenz für sozial erträgliches Normalisierungshandeln vorhanden war (vgl. Böhnisch 2008, 309). Wir werden später noch erfahren, gerade bezogen auf den Kontext von Bewältigungshandeln, dass manche der möglichen relevanten Einflussfaktoren auch als Kompensationsfaktoren bzw. Kompensationsmöglichkeiten (zum Beispiel Killer-PC-Spiele der Neuen Medien) gedeutet werden können. Diese Faktoren bieten dem betroffenen jugendlichen Subjekt die Möglichkeit negative biografische Ereignisse befristet subjektiv zu bewältigen, können aber gleichzeitig nicht als produktive Bewältigungsfaktoren angesehen werden, da diese durch ihre Eigenart und in der Kumulation mit anderen

⁷ Unter Einflussfaktoren = Risikofaktoren verstehe ich in dieser Arbeit Faktoren, die zur Erklärung für das Zustandekommen von School-Shootings in der von mir verwendeten Fachliteratur, erscheinen. Als Einflussfaktor verstehe ich im Kontext dieser Arbeit zum Beispiel aber auch die Lebensphase Jugend (Adoleszenz) mit ihren Entwicklungsaufgaben, da sich in ihrem Prozess die meisten School-Shooter befinden. Ebenso könnte aber auch Schule, die Teil der Lebenswelt von Jugendlichen ist, mit ihrem leistungsorientierten und sanktionierenden System ein Einflussfaktor für die Begehung von School-Shootings darstellen (vgl. Waldrich 2007, 88 ff).

⁸ Negative biografische Lebensereignisse - subjektive Krisensituationen, die die Biografie, verstanden als Lebensgeschichte in ihrer subjektiven Identität, zum Beispiel durch einen resultierenden Verlust des Selbstwertes, tangieren und gefährden (vgl. Dausien 2005, 6).

Einflussfaktoren die Tat eher mitverantworten und so das School-Shooting als ein gesamtes Bewältigungskonstrukt gesehen werden kann.

Diese zahlreichen negativen biografischen Ereignisse können sich, bildlich vorgestellt, wie Puzzleteile zu einem Ganzen zusammenfügen. Wird das letzte Puzzleteil (der Faktor X) in das Puzzle gesetzt, kann es zur Auslösung der Tat kommen. Meistens handelt es sich, für das betroffene jugendliche Subjekt, bei dem letzten Puzzleteil um eine schwerwiegende persönliche Kränkung/ Frustration seines Selbst (extremer Selbstwertverlust). Einen weiteren Vergleich könnte hierzu auch das von der klinischen Psychologie verwendete Vulnerabilitäts-Stress-Modell bieten. Dieses erklärt in seinem Ansatz das menschliche Verhalten (in unserem Kontext die ausgeführte Handlung eines School-Shootings) als Interaktion biologischer, psychologischer und sozialer Variablenbündel unter Einschluss von entwicklungsbezogenen Aspekten (vgl. Wittchen, Hoyer 2006, 19). Das Konzept des Vulnerabilitäts-Stress-Modells⁹ beschreibt weiter, dass beim Eintreten von bestimmten Ereignissen aus dem genannten Variablenbündel (in unsere Kontext negative biografische Ereignisse) es zu einer erhöhten Verletzlichkeit einer Person, eines jugendlichen Subjekts führen und somit zum Ausbruch einer Störung, oder in unserem Kontext, zu Bewältigungshandeln in Form eines School-Shooting kommen kann (vgl. Wittchen, Hoyer 2006, 21).

In Betracht kann hier auch der Ansatz von Lösel genommen werden, der von Gugel zur Entstehung von Gewalt beschrieben wird. Dieser Ansatz erklärt, dass die Entstehung von Gewalt (in unserem Kontext extrem schwere Gewalt) als ein Zusammenspiel von vielfältigen Einflussfaktoren gesehen werden kann. Die von Lösel beschriebenen verschiedenen Einflussfaktoren, wie zum Beispiel schulische Risiken (Leistungsprobleme), Risiken im Lebensstiel (Neue Medien), Risiken im sozialen Umfeld (wenig prosoziale Kontakte) usw. hängen für sich genommen nur relativ schwach mit aggressivem Verhalten zusammen; kumuliert kann jedoch die Gefahr steigen, dass es zu aggressivem Verhalten bei einem jugendlichen Subjekt kommen kann (vgl. Gugel 2008, 32).

⁹ Oder auch anders formuliert: Jeder individuelle Organismus reagiert auf äußere Stressoren (Einflussfaktoren = Risikofaktoren) mit einem erhöhten Spannungszustand (Vulnerabilität = Anfälligkeit), der für die Psyche eines Individuums, oder bezüglich dessen gewählten Methoden der Bewältigung, pathogene, neutrale oder gesunde Folgen haben kann, je nachdem wie es mit dieser Spannung umgehen kann oder wie resilient es ist (vgl. Keupp, Heiner 2006, 14-15).

(Resilienz = Fähigkeit eines Individuums bei der Gegenwart von extremen Risikofaktoren und ungünstigen Lebenseinflüssen adaptiv und proaktiv zu handeln (vgl. Wittchen, Hoyer 2006, 21).)

Die verschiedenen möglichen relevanten Einflussfaktoren können des Weiteren noch in ihrer Art differenziert werden. Da School-Shootings von den Tätern über einen längeren Zeitraum geplant werden; sind für die Begehung solcher Taten langfristige Einflussfaktoren sowie kurzfristige/ situationsabhängige Einflussfaktoren relevant (vgl. Robertz 2004, 120). Meist handelt es sich bei den langfristigen Einflussfaktoren um Faktoren, die kontinuierlich auf das jugendliche Subjekt einwirken und, um es bildlich auszudrücken, das Fass zum Füllen bringen (Ein jugendliches Subjekt wird in der Schule zum Beispiel ständig geärgert.). Bei den kurzfristigen Einflussfaktoren handelt es sich zum Beispiel um eine situativ erlebte Kränkung/ Frustration, die letztendlich das Fass überlaufen lässt (Das jugendliche Subjekt, welches ständig geärgert wird, bekommt zum Beispiel eine schlechte Note.).

Das komplexe Zusammenspiel, der möglichen relevanten Einflussfaktoren für School-Shootings, lässt sich exemplarisch an dieser Stelle, kurz, an dem Fall von Robert Steinhäuser veranschaulichen. Nach seinem School-Shooting am 26. April 2002 am Johann-Gutenberg-Gymnasium in Erfurt ließen öffentliche und politische Reaktionen hinreichende Erklärungsansätze für diese Tat vermissen (vgl. Robertz 2004, 243). Bei der Suche nach Schuldigen gerieten hierbei zuerst die Neuen Medien ins Visier, da Ermittlungen ergaben, dass Robert Steinhäuser öfters als gelegentlich am PC so genannte Ego-Shooter¹⁰ spielte. Des Weiteren hatte er anscheinend keine engen und guten Freunde. In seiner Freizeit erlebt Robert wohl auch eine Schmach nach der anderen. Er spielte mit seinem Bruder in einem Handballverein, sein Bruder war sehr erfolgreich, während er nicht einmal als Ersatzspieler aufgestellt wurde. Dieser Punkt zeigt, dass sein Streben nach Anerkennung, wie zum Beispiel in einem Verein aktiv und förderlich mitzuwirken, für ihn ohne Erfolg blieb. Er konnte die von seinem Umfeld erwarteten Perspektiven nicht verwirklichen, diese Erwartungen könnten den Druck auf seine eigene Person verstärkt haben und so wurden seine Selbstzweifel möglicherweise immer größer. Es gibt wohl auch Berichte, die dafür sprechen, dass Robert Steinhäuser auf Fälle von Versagen und Kränkung/ Frustration sehr stark emotional reagiert haben soll. Als weitere Ursache wurde später dann jedoch auch Robert Steinhäusers Versagen in der Schule gewertet, dass für ihn eine ständige Belastung darstellte (langfristiger Einflussfaktor) und ihn immer mehr zum Außenseiter machte. Weiter wurde angenommen, dass der letzte entscheidende Faktor (der Faktor X) zur Tatauslösung

¹⁰ Ego-Shooter sind PC-Spiele, die aus der Ich-Perspektive die Spielwelt über den Lauf einer Waffe darstellen und deren Hauptinhalt es ist, GegnerInnen ob Menschen oder Phantasiewesen zu erschießen. Das wohl bekannteste Beispiel hierfür ist das PC-Spiel „Counter-Strike“ (vgl. Robertz 2004, 12).

folgender war: Robert Steinhäuser wurde von der Schule verwiesen und nicht zur Abiturprüfung zugelassen (kurzfristiger/ situationsabhängiger Einflussfaktor). Diese Kränkung, in Form der oben genannten Sanktionen seitens seiner Schule, konnte von ihm möglicherweise nicht mehr anders bewältigt werden, als durch sein School-Shooting (vgl. Robertz 2004, 12-13 und 223-239). Der Fall zeigt, dass nach und nach weitere Faktoren durch die Ermittlungen ans Tageslicht kamen, die möglicherweise zur Begehung der Tat von Robert Steinhäuser beigetragen haben. Ein ausführliches Modell über die möglichen relevanten Einflussfaktoren, die möglicherweise zu dem School-Shooting von Robert Steinhäuser haben führen können, werde ich später noch aufführen. Das Zusammenspiel der möglichen relevanten Einflussfaktoren könnte im Kontext der Lebensphase Jugend, in der jugendliche Subjekte Aufgaben und Probleme unterschiedlichster Art erleben und bewältigen müssen, dazu führen, dass diese zu School-Shooter werden. Hierbei ist mit Sicherheit von Relevanz, welche Bewältigungsstrategien jugendliche Subjekte schon entwickelt haben um Aufgaben und Problem der Lebensphase Jugend möglichst konstruktiv zu lösen und zum Beispiel nicht durch Gewalt oder sogar durch extreme Gewalt.

Zusammenfassend möchte ich nochmals erwähnen, dass nicht ein Einflussfaktor für das Geschehen eines School-Shootings ausschlaggebend ist, sondern dass es sich hierbei um eine komplexe Verkettung von Faktoren und Ereignissen (Kränkungen/ Frustrationen) handelt. Im Folgenden möchte ich genauer auf diese möglichen relevanten Einflussfaktoren = Risikofaktoren, die in einer Verkettung zu der Tat eines School-Shootings führen können, eingehen.

2.1 Die Lebensphase der Jugend, die Institution Schule und permanent erlebte Kränkungen/ Verletzungen – der Faktor X und eine niedrige Selbstkontrolle als mögliche Einflussfaktoren für School-Shootings

2.1.1 Die Lebensphase der Jugend

Einen Einflussfaktor für School-Shootings könnte die Lebensphase der Jugend sein. In welchem Alter die Lebensphase der Jugend genau anfängt und aufhört lässt sich nicht präzise eingrenzen, da ihr Entwicklungsverlauf bei jedem jugendlichen Subjekt individuell ist. Da der jüngste erfasste School-Shooter, bei Begehung seiner Tat, in einem Alter von 11 Jahren war und der älteste in einem Alter von 22 Jahren¹¹, erscheint es mir als sinnvoll einen Blick auf die Lebensphase Jugend zu werfen. Denn in der Alterspanne von 11 bis

¹¹ Siehe hierzu auch Statistik 4 (siehe Anlage 4): Das Alter der erfassten School-Shooter (vgl. Robertz 2004, 76).

22 Jahre werden Individuen sicherlich, eine gewisse Zeit lang, von ihrem Umfeld, als Jugendliche bezeichnet. Die Lebensphase der Jugend bringt viele verschiedene soziale, biologische und psychologische Veränderungen mit sich. Diese treten als Entwicklungsprozesse in der Gestalt von komplexen Wechselwirkungen miteinander auf und führen in der Form von gewählten Bewältigungsstrategien zu Verhaltensweise der jugendlichen Subjekte (vgl. Robertz 2004, 25). Denn gerade die in der Jugend ablaufenden Entwicklungsprozesse können Einfluss auf die Entstehung von extremen Gewalttaten haben (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 25).

Die Allgemeinheit definiert die Lebensphase Jugend als eine Übergangsperiode zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter. Da ein Großteil der Täter von begangenen School-Shootings in einem Alter zwischen 12 und 18 Jahren waren¹², möchte ich für diese Arbeit zur Eingrenzung des Begriffs Jugend die Lebensphase Jugend mit der Adoleszenz (12-18 Jahre) gleichsetzen (vgl. Dreher, Örtter 2008, 281). Die Adoleszenz steht mit ihren Entwicklungsprozessen als Periode zwischen der mittleren Kindheit und dem frühen Erwachsenenalter. Neben den Entwicklungsprozessen, die das jugendliche Subjekt in der Adoleszenz durchläuft, stellt die jeweilige Gesellschaft, in der das jugendliche Subjekt lebt, Anforderungen und Erwartungen wie es sich in dieser Phase normativ intellektuell und sozial zu verhalten und zu entwickeln hat (vgl. Dreher, Oerter 2008, 271 ff). Das jugendliche Subjekt sollte so in seiner Entwicklung von der Gesellschaft vordefinierte Entwicklungsaufgaben bewältigen. Dies kann auf das jugendliche Subjekt eine enorme Belastung ausüben, wenn es auf Grund von individuellen Bedürfnissen und/ oder fehlenden Bewältigungsstrategien den Entwicklungsaufgaben wie zum Beispiel:

- der Aufbau von neuen, reiferen Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts (Peergruppe),
- die Übernahme der jeweiligen gesellschaftlich definierten Geschlechtsrolle,
- die Vorbereitung auf eine berufliche Karriere,
- das Erstreben eines verantwortungsvollen Sozialverhaltens,
- die Ablösung vom Elternhaus,
- etc,

nicht nachkommen kann (vgl. Dreher, Oerter 2008, 271 ff).

Kann diese Belastung für das jugendliche Subjekt so groß werden, dass es zur Bewältigung der Situation eine extreme Gewalttat wie ein School-Shooting begeht?

¹² Siehe hierzu auch Statistik 4 (siehe Anlage 4): Das Alter der erfassten School-Shooter (vgl. Robertz 2004, 76).

„Das noch nicht entwickelte Repertoire an alternativen Handlungsmöglichkeiten lässt Jugendliche in problematischen Situationen geraten, in denen die hilflos Zuflucht zu scheinbar einfachen Handlungsschemata suchen. Hierzu zählt etwa die Anwendung von Gewalt“. (Robertz 2004, 26)

Wenn dies der Fall ist, würde es überspitzt bedeuten, dass alle Entwicklungsaufgaben als potentielle Einflussfaktoren (in der Verkettung mit anderen Einflussfaktoren) für die Umsetzung von School-Shootings gelten könnten, wenn das jugendliche Subjekt keine anderen Bewältigungsstrategien zu Verfügung hat.

„Gerade Jugendliche mit einer geringen Auswahl an erprobten Problemlösungsstrategien geraten so mitunter in schwierige Situationen, in denen sie Gewalt als einzigen Ausweg sehen.“ (Robertz, Wickenhäuser 2007, 26)

An dieser Stelle möchte ich erwähnen, um falsche Stigmata zu vermeiden, dass nicht jeder Jugendliche, der sich in einer problematischen Entwicklungsphase befindet zur, Lösung dieser Probleme, Gewalt anwendet. Betrachtet man aber die Entwicklung der Dimensionen von Jugendgewalt, kann man Besorgnis erregende Tendenzen erkennen. Man kann so der Hypothese folgen, dass die Anwendung von Gewalt für einen Jugendlichen oft der letzte kompensierende Ausweg ist.

Betrachten wir im Folgenden eine schwierige Situation bzw. eine wichtige Entwicklungsaufgabe, die das jugendliche Subjekt bewältigen muss. Eine wichtige Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz ist die Loslösung von der Familie, verbunden mit der Neuorientierung zu AltersgenossInnen bzw. zur Gleichaltrigengruppe. In der entwicklungspsychologischen Sprache wird die Gleichaltrigengruppe, zu der das jugendliche Subjekt in einem wichtigen Bezug steht, auch Peergruppe genannt. Eine Peergruppe hilft bei der Ablösung vom Elternhaus, bietet sozialen Freiraum zur Erprobung von neuen Möglichkeiten und kann bei jugendlichen Subjekten zur Identifikationsfindung beitragen. Doch am wichtigsten ist wohl, dass Peergruppen für das jugendliche Subjekt erheblich zur Orientierung, Stabilisierung und emotionalen Geborgenheit beitragen. Das jugendliche Subjekt fühlt sich in seiner Peergruppe, gerade in der Periode der Adoleszenz, verstanden und akzeptiert, oft mehr als von der Familie (vgl. Dreher, Oerter 2008, 321). Diese starke Relevanz der Anerkennung durch die Gleichaltrigengruppe, kann für das jugendliche Subjekt auch Schattenseiten haben, wenn es keinen Anschluss zu einer solchen findet. Es ist daher nahe liegend, dass von dem nicht anerkannten jugendlichen Subjekt alles getan wird um eine Gleichaltrigengruppe zu beeindrucken, damit es sich ihr anschließen darf oder bei ihr zumindest Eindruck hinterlässt und für sich so diesen wichtig Bezug herstellen kann.

„So kann die Motivation zur Begehung von Straftaten durchaus in dem Versuch begründet sein, die Gleichaltrigengruppe zu beeindrucken.“ (Robertz, Wickenhäuser 2007, 26)

Man kann so die Hypothese aufstellen, dass ein Faktor der Tatmotivation zur Begehung eines School-Shootings das Beeindrucken einer Gleichaltrigengruppe sein könnte. Dass ein Jugendlicher der zum Beispiel ein instabiles Verhältnis zu seiner Familie hat, seine ganze Energie aufwendet und alle Mittel anwendet um zu einer bestimmten Gleichaltrigengruppe gehören zu können, die für ihn subjektiv von großer Bedeutung ist.

Die Anerkennung einer Gleichaltrigengruppe zu gewinnen war zum Beispiel in einem Fallbeispiel eines School-Shootings aus den USA ein möglich relevanter Einflussfaktor. In West Paducah, Kentucky tötete am 1. Dezember 1997 der 14-jährige Michael Carneal drei seiner MitschülerInnen. Nach der Tat wurde bekannt, dass Michael Carneal zu einer Gruppe von MitschülerInnen gehören wollte, die der Gothic-Szene¹³ angehörten. Als er erste Anerkennung durch Diebstähle bei dieser Gruppe gewonnen hatte und er sich nun bei ihnen aufhielt, schnappte er im Rahmen seiner nun neunten Peergruppe Gespräche und destruktive Gedankenspiele bezüglich der Thematik School-Shootings auf. Was für die anderen Angehörigen seiner Peergruppe nur Gedankenspiele waren, setzte er in die Tat um, damit er sich vor seiner Peergruppe profilieren und beweisen konnte. Er schoss auf MitschülerInnen, die dem Bibelkreis der Schule angehörten, denn er dachte durch ihre Verletzung und Vernichtung müsste sich das letzte Tor, um ganz zu der Peergruppe die der Gothic-Szene angehörten für ihn öffnen, da er ja ihre direkten Antagonisten bekämpft hat (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 27-29).

Auch bei diesem Fallbeispiel, war der Faktor – das Beeindrucken einer Gleichaltrigengruppen – nur ein Faktor von vielen, die in ihrer Kombination¹⁴ zu dem School-Shooting von Michael Carneal führten. Dieses Fallbeispiel verdeutlicht, dass die Lebensphase Jugend (Adoleszenz) Einflussfaktoren, in Gestalt ihrer Entwicklungsaufgaben, hervorbringen kann, die im Kontext anderer auftretenden Einflussfaktoren unter Umständen nicht bewältigt werden können. Diese gefährliche Kombination von Problemzusammenhängen können jugendliche Subjekte dazu

¹³ Die Gothic-Szene entwickelte sich Anfang der 1980er Jahre aus der Punk- und New-Wave-Szene. Die AnhängerInnen dieser vielfältig geprägten Subkultur werden in Deutschland oft auch als „Grufties“ bezeichnet, da sie sich durch einen dunklen Kleidungs- und Lebensstil auszeichnen und der Tod sowie auch okkulte Themen akzeptierte Bestandteile ihres Lebens sind (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 27).

¹⁴ Michael Carneal stand zum Beispiel stark unter dem Druck seiner Mutter, die ihm immer die schulischen Leistungen seiner Schwester vor Augen gehalten hat und er wurde schon längere Zeit in der Schule von seinen MitschülerInnen schikaniert. Des Weiteren wurde er von der Schülerzeitung seiner Schule in der Rubrik „Gerüchteküche“ öffentlich gedemütigt (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 27-29).

veranlassen (um einen Ausweg aus ihrer Situation zu finden) schwere Gewalt auch in der Form eines School-Shootings anzuwenden.

2.1.2 Die Institution Schule

Aus dem Abschiedsbrief von Sebastian B.¹⁵:

„(...) Das einzige, was ich intensiv auf der Schule beigebracht bekommen habe, war, dass ich ein Verlierer bin.“¹⁶

Da das Tatphänomen der School-Shootings immer in Verbindung mit den jeweiligen Schulen steht, die die School-Shooter besucht haben, möchte ich an dieser Stelle prüfen, ob denn die Schule an sich nicht ein relevanter Einflussfaktor für School-Shootings darstellen kann. Ohne verschiedenen Schulsysteme mit ihren positiven und negativen Aspekten genau zu beleuchten, denn dies würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, kennen wir meistens Schulsysteme¹⁷, die durch Sanktionierung aber vor allem durch Leistungsabfrage geprägt sind. Auf eine Vielzahl von Jugendlichen könnte doch diese Leistungsabfrage einen enormen Druck auslösen. Denn die schulische Leistungsabfrage beschränkt sich zum größten Teil, nach wie vor, nur auf die intellektuellen Leistungen¹⁸. Diese intellektuellen Leistungen, die die SchülerInnen erbringen müssen, werden in Form eines starren Lehrplans von politischen Instanzen festgelegt. Die Leistungsabfrage wird durch ein ebenfalls starres Notensystem bewertet und letztendlich wird auch so über die zukünftige Qualifikation der SchülerInnen entschieden (vgl. Nilsson 2007, 21). Doch was

¹⁵ Sebastian B. beging am 20. November 2006 an der Geschwister-Scholl-Realschule in Emsdetten ein School-Shooting. Dabei verletzte er 37 Personen und beging anschließend Selbstmord (vgl. Engels 2007, 36-38).

¹⁶ Aus <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/0,1518,449738,00.html> 2007, in Waldrich 2007, 74.

¹⁷ Für meine Ausführungen habe ich das leistungsgeprägte und sanktionierende deutsche Schulsystem im Kopf, wie ich es selbst in meiner Schulzeit kennen gelernt habe und zum großen Teil vielerorts aktuell noch existiert. Wenn ich im Kontext der School-Shootings in dieser Arbeit von der Schule spreche richtet sich mein Blick, solange nichts anderes erwähnt, auf dem Sekundarschulwesen mit seinen drei typischen Schulformen die Haupt-, Realschule und das Gymnasium. Die Täter der in Deutschland begangenen School-Shootings waren in einem Schulalter des Sekundarschulwesens (siehe hierzu auch Statistik 4 in Anlage 4) und besuchten Schulformen dieser. Bei den in den USA begangenen School-Shootings befanden sich die meisten Täter auch im Schulalter des Sekundarschulwesens (siehe hierzu auch Statistik 4 in Anlage 4) und besuchten meistens eine High School (vergleichbar mit einer Gesamtschule) die dem Sekundarschulwesenniveau entspricht (vgl. Tillmann 2005, 1542 ff & Robertz 2004, 62-75).

¹⁸ Es handelt sich hierbei um die Abfrage und Aneignung von festgelegten fachlichen Lerninhalten (vgl. Klewin, Tillmann 2006, S.196).

ist mit den anderen Kompetenzen, die SchülerInnen besitzen können, die nicht in diesem Lehrplan auftauchen? Diese entsprechen also nicht der Norm, so müssen sich SchülerInnen, wenn es um die Leistungsabfrage geht dieser anpassen und andere Kompetenzen werden in den Hintergrund gestellt. Doch können sich alle SchülerInnen dieser Norm anpassen und fügen? Dabei muss man weiter beachten, dass diese Norm nicht nur aus dem Punkt der Leistungsabfrage besteht sondern, der ganze institutionelle Rahmen von Schule eine Norm (z.B. der Schulalltag) darstellt, der sich SchülerInnen anpassen müssen. Betrachtet man Ergebnisse von Studien zum Beispiel über die Leistung von SchülerInnen und Gewalt unter SchülerInnen stellt man fest, dass SchülerInnen oft große Schwierigkeiten haben sich den Normen der Schule zu fügen. Des Weiteren stellte man fest, dass School-Shooter wie zum Beispiel Robert Steinhäuser eher schlecht angepasste Schüler waren (vgl. Waldrich 2007, 90 ff). Dieser Druck unter dem SchülerInnen stehen, die sich diesen Normen nicht anpassen können, kommt sicher auch durch die Erwartungen unserer Gesellschaft zustande, die von den in ihr agierenden Individuen, trotz der heute herrschenden vielfältigen Problemzustände, eine Normalbiographie nach dem Leistungsprinzip erwartet.

„Von der Gesellschaft geht ein starker Druck aus, nach dem Leistungsprinzip zu leben, andere Wertvorstellungen sind derzeit in unserem Kulturraum kaum gefragt.“ (Sonnek 2000, 120)

Oder auch anders ausgedrückt:

„Schulen sind Spiegelbilder einer Gesellschaft, sie bilden das, was im Großen vorgeht, im Kleinen ab.“ (Waldrich 2007, 89).

Diese Erwartung an eine Normalbiographie drückte der School-Shooter von Emsdetten Sebastian B. in seinem Abschiedsbrief in Form einer Abkürzungsfolge, die er „S.A.A.R.T.“ nannte aus. Das Leben in unserer heutigen Gesellschaft bedeutete für ihn laut seiner Abkürzungsfolge: Schule, Ausbildung, Arbeit, Rente, Tod. Um die zweite Station, die Ausbildung, erreichen zu können muss erst, möglichst erfolgreich, die Schule bestanden werden (vgl. Waldrich 2007, 89). Heranwachsende werden in unserer Gesellschaft heute in diese „S.A.A.R.T.“ Abfolge hinein sozialisiert. Die erste Station in dieser Abfolge ist, wie schon erwähnt, die Schule.

„Die öffentliche Schule muss von allen Heranwachsenden – meist bis zum 16. Lebensjahr – pflichtgemäß besucht werden.“ (Klewin, Tillmann 2006, 196)

Heranwachsende müssen also die Schule besuchen und mit den dort herrschenden Leistungsanforderungen, die an sie gestellt werden, zu Recht kommen um nicht von der Norm abzuweichen.

„Die Erfolge bzw. Misserfolge werden individuell bewertet und führen im Gesamtergebnis zu Schulabschlüssen unterschiedlicher Wertigkeit, mit denen sich dann privilegierte oder weniger privilegierte Lebenswege erschließen lassen.“ (Klewin, Tillmann 2006, 196-197)

Es kann doch so angenommen werden, dass Zusammenhänge des schulischen Drucks und konkrete Erfahrungen im Schulalltag mit dem Phänomen der School-Shootings in Verbindung gebracht werden, denn die starre schulische Leistungsabfrage erhöht bei ständigem schulischem Versagen den schulischen Druck auf den betroffenen Heranwachsenden. Ich stelle so die These auf, dass schulischer Leistungsdruck und schulisches Versagen von nicht allen Heranwachsenden konstruktiv bewältigt werden kann, je nach Verfügbarkeit und Qualität ihrer sozialen Einbettung und anderen schützenden Faktoren. Zur Kompensation dieser schulischen Belastungssituationen könnte so von Heranwachsenden, bei nicht ausreichend vorhandenen schützenden Faktoren, Gewalt oder sogar extreme Gewalt auch in Form von School-Shootings verwendet werden.

„Leistungsversagen, schlechter Leistungstand, Versetzungsgefährdung, Klassenwiederholungen (...) sind einige der größten Risikofaktoren bei der Entstehung von Gewalt.“ (Nilsson 2007, 23)

SchülerInnen mit schlechten Leistungen erleben nicht nur eine Kränkung/ Frustration ihres Selbst durch ihre schlechten Noten, sondern werden meistens auch seltener aufgerufen und seltener in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen. Oft werden Interaktionen mit ihnen von Seiten der Lehrkräfte frühzeitig beendet, da sie das Unterrichtsgeschehen aufhalten könnten. Sie können so in Isolation und Ablehnung geraten, denn schulisches Scheitern gilt leider heute an den meisten Schulen noch als individuelles Problem (vgl. Köckeritz 2004, 117 ff). In dieser Isolation können schlechte SchülerInnen schnell zu Außenseitern in der Schule werden, wobei diese aber mit Sicherheit auch einer Gleichaltrigengruppen angehören möchten. Wie man sehen kann, hat sich nun so die Belastungssituation durch schlechte schulische Leistungen zu einer Belastungssituation bestehend aus schlechten schulischen Leistungen, Isolation und im Extremfall noch, durch das Nichtangehören zu einer Peergruppe, weiter verkettet. Es ergibt sich für den Heranwachsenden daraus eine Belastungssituation, die aus einer Verkettung von Problemen, verursacht durch den Kontext Schule, besteht.

Zusammenfassend kann angenommen werden, dass jugendliche Subjekte (wie Robert Steinhäuser) nicht von heute auf morgen gewalttätig werden oder ein School-Shooting begehen. Oft ist gewalttätiges Verhalten eine Reaktion auf eine lange Kette von belastenden Erfahrungen. Diese können, wie oben beschrieben, auch in der Institution der Schule auftreten. Jugendliche Subjekte sind auf der Suche nach Anerkennung und Erfolg. Bleibt Anerkennung und Erfolg aus, zum Beispiel aufgrund von schlechten

schulischen Leistungen, bleibt einigen jugendliche Subjekte als letzte Möglichkeit Anerkennung zu bekommen, vielleicht nur noch demonstrative Gewalt als subjektiver Kompensationsweg (vgl. Nilsson 2007, 23). Diese demonstrative Gewalt könnte sich auch in Form eines School-Shootings äußern.

2.1.3 Permanent erlebte Kränkungen/ Verletzungen – der Faktor X und eine niedrige Selbstkontrolle

Wie schon unter 2. „Mögliche Einflussfaktoren die zu School-Shootings führen können“ erwähnt, wird davon ausgegangen, dass School-Shooter im Laufe ihrer Entwicklung zahlreiche negative Ereignisse erlebt haben, die wohl immer mehr zu einer Kränkung/ Verletzung ihres Selbst/ ihres Selbstwerts geführt haben. Diese erlebten Verletzungen/ Kränkungen konnten wohl nie richtig bewältigt werden und hinterließen vermutlich gefährliche Spuren bei den betroffenen jugendlichen Subjekten. Gerade in der Lebensphase Jugend und in der Schulzeit können sich Dinge ereignen, die für jugendliche Subjekte sehr verletzend sein können. Da in den Themenpunkten 2.1.1 und 2.1.2 von der Lebensphase Jugend und von der Schulzeit die Rede ist, könnte eine ständig erlebte Kränkung/ Frustration zum Beispiel das permanente Mobbing durch MitschülerInnen sein, dass von dem betroffenen jugendlichen Subjekt durch ein School-Shooting vergeltet wird.

„Mobbing durch Klassenkameraden geht sehr oft voraus. Am 2. März 1987 erschießt ein 12jähriger Schüler an seiner High School in Missouri einen Mitschüler und anschließend sich selbst, weil er permanent wegen seiner Rundlichkeit gehänselt worden war“ (Waldrich 2007, 73)

Durch dieses ständige Erleben von negativen Ereignissen, die zu Kränkungen/ Verletzungen führen, könnten Taten wie School-Shootings von den betroffenen jugendlichen Subjekten geplant werden um ihr Selbst/ ihren Selbstwert zu reanimieren (befristete, subjektive Zurückgewinnung der Handlungsfähigkeit), so zu sagen als Racheakt gegen die, als verletzend wahrgenommene, direkte Umwelt. Diese Annahme könnte im folgenden Kommentar, eines School-Shooters, ihre Bestätigung finden, der nach seiner Tat kein Suizid begangen hat.

„Während meines ganzen Lebens wurde ich ausgelacht. Immer geschlagen, immer gehasst.“ oder „Ich hasse es, immer als der Depp hingestellt zu werden“. (Woodham in Robertz 2004, 181; übersetzt in Waldrich 2007, 74)

Der Tatgedanke (Tatplanung) kann bis zur Ausführung der eigentlichen Tat möglicherweise für lange Zeit nur ein Gedankenspiel sein, wenn auf das betroffene jugendliche Subjekt zeitweise noch Schutzfaktoren (zum Beispiel eine qualitative Bindung/

Beziehung zur Familie) einfließen, die sein verletztes Selbst wieder aufrichten/ reparieren. Doch bleiben diese Schutzfaktoren aus und es kommt wieder zu subjektiv erlebten schwerwiegenden Kränkungen/ Verletzungen (Faktor X), kann dies die Tat auslösen. Es handelt sich hierbei auch um einen Kontrollverlust der sozialen Identität. Kontrollverlust im Sinne von erfahrener Ohnmacht die durch die erfahrenen Kränkungen/ Verletzungen erzeugt wurde (vgl. Waldrich 2007, 73-77). Die Realität, diese Ohnmacht, scheint das betroffene jugendliche Subjekt nicht mehr zu ertragen. Die Kontrolle möchte von ihm daher wieder zurück gewonnen werden. Diese Kontrolle kann zum Beispiel durch die Ausübung von Macht über die anderen verletzenden Subjekte (Gegner) zurück gewonnen werden. Durch Macht, die das betroffene jugendliche Subjekt bekommt, wenn es zum Beispiel <Herr über Leben und Tod> im Kontext seiner extremen Gewalttat, seines School-Shootings, ist. Meistens werden die kurz vor der Begehung der Tat erlebten Kränkungen/ Verletzungen als schwerwiegende persönliche Niederlage (als Kontrollverlust = Faktor X) erlebt, für die es nur eine Form der Bewältigung zu geben scheint, nämlich die in Form von extremer Gewalt (vgl. Waldrich 2007, 73-77).

„Die Tötung kann daher auch als Wiederherstellung der Kontrolle über die eigene soziale Identität angesehen werden“ (Robertz 2004, 178 in Waldrich 2007, 77)

Weiter kann hier, darauf aufbauend, auch angenommen werden, dass jugendliche Subjekte, die School-Shootings begehen eine niedrige Selbstkontrolle¹⁹ aufweisen (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 47 & Robertz 2004, 234). Eine subjektiv niedrige Selbstkontrolle erhöht die Wahrscheinlichkeit auf kriminelles Handeln (vgl. Schubarth 2000, 51). Begeht ein jugendliches Subjekt mit einer niedrigen Selbstkontrolle zur Rückgewinnung seiner individuellen Kontrolle (zum Beispiel bezogen auf den individuellen Selbstwert oder auf die soziale Identität) ein School-Shooting, kann auch davon ausgegangen werden, dass es sich mit den langfristigen Folgen seiner Tat nicht auseinandersetzt und nur die unmittelbare, aufwandslose Befriedigung seiner subjektiven Bedürfnisse – die Rückgewinnung der Kontrolle – steht im Mittelpunkt. Personen mit einer niedrigen Selbstkontrolle setzen sich mit den Folgen ihrer Handlungen nicht auseinander, auch wenn diese Handlungen kriminell sind, zum Beispiel in Form einer extremen Gewalttat (School-Shooting), sondern nur die unmittelbare Befriedigung ihrer Bedürfnisse ist zentral. Personen mit einer größeren Selbstkontrolle sehen von kriminellen Taten als Handlungen eher ab, da sie sich mit den langfristig zu befürchtenden Sanktionen auseinandersetzen (vgl. Schubarth 2000, 50-51).

Zusammenfassend formuliert können potentielle School-Shooter eine niedrige Selbstkontrolle aufweisen und in Form von Einflussfaktoren = Risikofaktoren bis zu ihrer

¹⁹ Selbstkontrolle meint in diesem Zusammenhang, dass menschliches Handeln immer von Kalkulation bestimmt ist (vgl. Schubarth 2000, 49).

Tat hin permanent zahlreiche Kränkungen/ Verletzungen erleben. Es beginnt so in den Gedanken die Planung und Umsetzung der Tat. Auch als eine Art Flucht vor der verletzenden Realität in die subjektive Gedankenwelt. Zu einem bestimmten Zeitpunkt erfährt der School-Shooter wieder eine Kränkung/ Verletzung, die für ihn eine schwerwiegende persönliche Niederlage (Faktor X) bedeutet. Er verliert nun völlig die Kontrolle in seinem Leben. Zur Kompensation des Ohnmachtgefühls und/ oder zur Befriedigung von subjektiven Bedürfnissen, wie die Rückgewinnung der Kontrolle, führt er die Tat des School-Shootings aus, ohne sich im Vorfeld mit ihren Folgen auseinander zu setzen. Nun stellt man sich sicher die Frage, wie der School-Shooter zur Kompensation des subjektiv empfundenen Ohnmachtgefühls auf den schrecklichen Gedanken kommt andere Menschen zu töten? Sind School-Shooter per se schon psychisch krank? Was geht in ihrer Phantasie vor, wenn sie so eine Tat planen? Wie überhaupt entstehen die Gedanken andere Menschen zu vernichten? Diese Fragen versuche ich in den folgenden Themenpunkten dieser Arbeit, in denen es u.a. um die Relevanz von Psyche und Phantasie als Einflussfaktoren (psychologische Einflussfaktoren) für die Begehung von School-Shootings geht, zu beleuchten.

2.2 Die Relevanz der Psyche, Phantasie, einer narzisstischen Persönlichkeitsstörung und die Rolle der neuen Medien als Einflussfaktoren für School-Shootings

In den vorangegangenen Themenpunkten habe ich als Ansatz versucht zu verdeutlichen, dass für die Tat eines School-Shootings nicht ein Einflussfaktor = Risikofaktor explizit relevant ist, sondern eine komplexe Kombination von Einflussfaktoren und negativen Ereignissen, die bei den betroffenen jugendlichen Subjekten über einen längeren Zeitraum hinweg, Kränkungen/ Verletzungen ihres Wesens und ihres Selbst²⁰ verursachen. Diese schädigende komplexe Verkettung, der möglichen relevanten Einflussfaktoren, begegnet den betroffenen jugendlichen Subjekten täglich in ihrer subjektiv empfundenen realen Lebenswelt und lässt sich als Erklärungsansatz für die Taten von School-Shootings verwenden.

Doch muss man sich auch die Frage stellen, was in den Köpfen von jugendlichen Subjekten vorgeht, die School-Shootings begehen. Läuft bei den Tätern von School-Shootings von Grund auf im Kopf - im Gehirn etwas anders, als bei anderen Jugendlichen? Denn der Plan und letzten Endes die Ausführung solch einer schrecklichen Tat muss ja auch mit dem subjektiven Gewissen vereinbart werden können. Könnte man sogar die Hypothese aufstellen, ob in den Gehirnen von School-Shootern oder allgemein

²⁰ Zum Beispiel die Wertschätzung (Selbstwert) der eigenen Person.

in den Gehirnen von Straftätern irgendwo das Böse verankert ist? Verlassen wir die neurobiologische Schiene, deren WissenschaftlerInnen sich aktuell mit diesen Fragen auseinandersetzen (vgl. Darnstädt, Lakotta 2008, 64). Beschäftigen wir uns mit der Psyche der jugendlichen Täter von School-Shootings. Ist diese schon immer pathogen bzw. boshaft besetzt gewesen - vielleicht sogar von Geburt an, wenn man den Theorien über das genetisch verankerte Böse im Menschen folgen würde, oder bekommt diese, im Laufe der Zeit durch die erfahrenen negativen Ereignisse, pathogene Züge?

Wäre der Fall folgender, dass jugendliche Täter von School-Shootings per se alle als psychisch krank gelten, dann kann der Gesundheitszustand der Psyche als Einflussfaktor für School-Shootings gewertet werden. Es ist jedoch anzunehmen, dass ein psychisch gesundes jugendliches Subjekt mit genügend vorhandener Empathie und Altruismus gegenüber seiner Umwelt, vor der Tötung anderer Menschen zurückschreckt. Bei der Tötung anderer Menschen handelt es sich nicht nur um eine gesellschaftliche Normverletzung, sondern um einen Bruch eines zentralen gesellschaftlichen Tabus²¹ (vgl. Robertz 2004, 32).

„Wer einen anderen Menschen tötet, überschreitet damit eine letzte Grenze transkulturell geltender Regeln. Die Unwiederbringlichkeit eines ausgelöschten Lebens konstituiert eine Tatschwere, die sich nicht nur in ihrem Ausmaß, sondern auch in ihrer Qualität von anderen Delikten deutlich abhebt.“ (Egg 2002 in Robertz 2004, 32)

Da es sich bei den Taten von School-Shootings um schwerwiegenden Handlungen (Normverletzungen) handelt, liegt es Nahe zunächst zu prüfen ob und welche psychopathologische Störungen für die Begehung der Tat eine Rolle spielen könnten (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 31).

2.2.1 Psychopathologische Störungen als Einflussfaktoren für School-Shootings

Zur Erklärung der Taten von School-Shootings wurde untersucht, ob bei den jugendlichen Tätern schwerwiegende psychopathologische Störungen²² nachgewiesen werden können, die das schreckliche Handeln – das extreme Abweichen von der Norm - der jugendlichen Täter erklären. Hierbei kommen psychopathologische Störungen als Einflussfaktoren in Betracht, die das Erleben der Realität und somit das Verhalten des jugendlichen Subjekts besonders stark verändern.

²¹ Zumindest gilt dieses Tabu für die meisten uns bekannten und nahen Kulturkreise.

²² Psychopathologische Störungen verursachen bei Individuen krankhaft veränderte Formen des Erlebens, Denkens, Fühlens und Verhaltens. Man spricht bei einer psychopathologischen Störung auch von einem krankhaften Seelenzustand (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 31 und Klosinski 2005, 1446).

Dabei hätte bei den jugendlichen Tätern von School-Shootings eine schwerwiegende Störung der Psyche festgestellt werden müssen, bei der zum Beispiel starke Wahnvorstellungen²³ als Symptome bzw. diagnostische Kriterien auftauchen, sodass der Betroffene in seinem Wahn gänzlich den Bezug zur Realität verliert. Dass ihm zum Beispiel nicht reale Stimmen befehlen, all seine MitschülerInnen in seiner realen Welt zu töten. Studien und Untersuchungen konnten bei den jugendlichen Tätern jedoch in aller Regel keine solch schwere psychopathologische oder vergleichbare Störung diagnostizieren. Zwar wurde festgestellt, dass bei einigen School-Shootern depressive Symptome und eine narzisstische Persönlichkeitsstörung gegeben waren, die wohl aus den subjektiv verletzenden Erlebnissen resultieren, aber keine schwere psychopathologische Störung, die die jugendlichen Täter durch ihre Erscheinungssymptome dazu veranlasst haben könnte, die Tat zu begehen – mehrere Menschen an ihrer Schule zu töten (vgl. Roberzt, Wickenhäuser 2007, 31-33). Es kann also so nicht angenommen werden, dass alle School-Shooter per se Wahnsinnig oder Psychotiker sind (vgl. Waldrich 2007, 15). Einen interessanten Vergleich bietet auch Nachfolgendes: Bei den Tätern aus der NS-Führungselite die während der NS-Zeit für die millionenfachen, grausamen und maßstabslosen Verbrechen verantwortlich waren, wurden bei psychologischen Untersuchungen während der Nürnberger Prozesse keine schweren pathogenen Auffälligkeiten ihrer Psyche festgestellt (vgl. Welzer, 2006, 7 ff). Dass plötzlich erscheinende Wahnvorstellungen Auslöser für das Töten anderer Menschen im Kontext von School-Shootings sind, würde sich auch mit der Annahme kontrahieren, dass die Taten über einen längeren Zeitraum von den jugendlichen Tätern geplant werden, bis sie begangen werden.

²³ Psychopathologische Störungen bei denen Wahnvorstellungen als Diagnosekriterium auftauchen werden im Klassifikationssystem der ICD-10 unter F2: Schizophrenie, schizotype und wahnhafte Störungen klassifiziert (vgl. Heidenreich 2006: VL_Entwicklung_Risiko_04_Schizophrenie_205266.pdf).

Das Klassifikationssystem ICD-10:

Die ICD (International Classification of Diseases and Related Health Problems) ist eine von der WHO (Weltgesundheitsorganisation) herausgegebene internationale systematische Klassifikation von Krankheiten und verwandten Gesundheitsproblemen. Die aktuelle Ausgabe der ICD wird als ICD-10 bezeichnet. Ziel der ICD ist die weltweite Erforschung von Morbidität und Mortalität mit einer international einheitlichen Systematik zu ermöglichen. Durch das Klassifikationssystem ICD-10 ist es so möglich eine internationale Klassifikation von Diagnosen vorzunehmen (vgl. <http://www.med-kolleg.de/icd/index.html> & Wittchen 2006, 37).

„Die Tat besteht nicht nur im unmittelbaren Vollzug, der oft lediglich einen Zeitraum von kaum mehr als einer Stunde einnimmt, sondern in einer langen, manchmal jahrelangen Vorbereitungs- und Planungszeit, in welcher sich bei den Tätern eine spezifische phantasierte Innenwelt entwickelt (...).“ (Waldrich 2007, 57)

Zusammengefasst lässt sich die Tat des School-Shootings aus der psychologischen Sichtweise nicht genau auf eine konkrete schwerwiegende psychopathologische Störung zurückführen. Allerdings wird davon ausgegangen, dass eine destruktive Ausrichtung der Phantasie eines Subjekts (Flucht vor der Realität in eine Phantasiewelt), das Verschwimmen von Realität und Phantasie sowie ein verletzter Selbstwert verbunden mit einer narzisstischen Persönlichkeitsstörung, aus psychologischer Sicht, bei den Tätern vorhanden sein können. In einer Phantasiewelt wird auf der Flucht vor der Realität ein Racheplan geschmiedet, der letztendlich, in Form der realen Tatumsetzung, das verletzte Wesen und Selbst des betroffenen jugendlichen Subjekts wieder reanimieren soll. Im Folgenden werde ich auf den Themenbereich der Phantasie eingehen und wie diese zur destruktiven Phantasie wird und somit zu einem Einflussfaktor für School-Shootings werden kann. Ich werde auf den Themenbereich der Phantasie im Folgenden ausführlicher eingehen, da die Phantasie, bezogen auf den Kontext der School-Shootings, neben einem psychologischen Einflussfaktor, auch ein subjektiver Kompensationsfaktor darstellen kann und somit eine „Doppelmoral“ enthält. Jugendliche Subjekte die Kränkungen/ Verletzungen (andere erwähnte Einflussfaktoren) erleben, flüchten zu Kompensation dieser in ihre Phantasie (Phantasiewelt). Wenn diese allerdings destruktiv wird stellt sie wiederum eine Gefahr, einen Einflussfaktor für School-Shootings dar. Des Weiteren werde ich später noch darauf eingehen, welche Rolle die Neuen Medien und eine narzisstische Persönlichkeitsstörung als Einflussfaktoren für School-Shootings, spielen können.

2.2.2 Die Relevanz der Phantasie/ einer destruktiven Phantasie für School-Shootings

Definition von Phantasie

Bevor ich auf das Zustandekommen einer destruktiven Phantasie bei jugendlichen Subjekten eingehe, die relevant für School-Shootings sein kann, möchte ich eine allgemeine, kurze Definition von Phantasie geben und das Konzept von Phantasie beleuchten. Bei der Definition von Phantasie handelt es sich um einen Sammelbegriff, der zwar häufig benutzt wird, aber dessen Bedeutung mehrdeutig ist. Der Sammelbegriff der Phantasie findet in verschiedenen Bereichen des Lebens und Disziplinen Anwendung. In

der Literatur spricht man zum Beispiel von „Fantasy“ wenn es sich um literarische Werke handelt, bei denen die Thematik aus märchenhaften oder mythischen Themen besteht (vgl. Robertz 2004, 28). Relevant für die folgenden Punkte dieser Arbeit ist aber die philosophisch-psychologische Deutung (Definition) von Phantasie.

„Ursprünglich wurde der Begriff „Phantasie“ (vom griechischen „phainesthai“ = erscheinen) von den antiken Philosophen benutzt, um die Vergegenwärtigung eines existierenden Gegenstandes, der in der entsprechenden Situation nicht vorhanden ist, zu bezeichnen.“ (Robertz, 2004, 28)

Bis heute hat sich für den Begriff der Phantasie eine Mehrfachdeutung erhalten; so spricht die heutige Psychologie, wenn sie sich mit der Phantasie beschäftigt, von folgenden Begriffen:

- Wahrnehmungsorientierte Vorstellungen: Die Erinnerungen an Wahrgenommenes in der Vergangenheit wird abgewandelt.
- Schöpferische Vorstellungstätigkeit: Frühere Wahrnehmungsbestandteile werden zu neuen Gebilden und vorgestellte Inhalte werden neu produziert.
- Wahnhafte Kontrollverluste/Halluzinationen/Autismus: Die Vorstellungswelt ist gestört es gibt keinerlei Anbindung an vergangene Sinneserfahrungen (vgl. Robertz 2004, 28).

Konzept der Phantasie

Um die Entwicklung von Phantasie bzw. einer destruktiven Phantasie in ihren Ansätzen verstehen zu können, müssen wir zuerst einen Blick auf das Konzept der Phantasie werfen. Das Konzept der Phantasie ist darüber hinaus wichtig um nachzuvollziehen, dass die Phantasie eines jugendlichen Subjekts zu Handlungen wie School-Shootings, führen kann.

Geistiges Leben eines jeden Subjekts, ob jung oder alt, beinhaltet nicht nur die Realität, die von jedem Subjekt verschieden erlebt und wahrgenommen wird, sondern auch eine subjektiv wahrgenommene Außenwelt = die subjektive Phantasie. Obwohl jedes Subjekt die Realität verschieden wahrnimmt, ist anzunehmen, dass psychisch gesunde Subjekte, die dem gleichen Kulturkreis angehören über weite Strecken eine gleiche Auffassung über die Realität²⁴ haben. Trotz der gleichen Auffassung von Subjekten über die Realität, die resultierend aus dem realen Wahrgenommenen Kommunikation und Handlungsmuster hervorbringt, handeln nicht alle Subjekte analog. Die Ursache für ein nicht analoges Handeln und Entscheiden über Handlungen der Subjekte liegt bei der Abgrenzung von Phantasie und Realität. Während sich die Subjekte die Realität teilen können, abgesehen davon wie sie wahrgenommen wird, ist die individuelle Phantasie in höchstem Maße

²⁴ Bezüglich Normen, Werte und tolerierbare Handlungsmuster.

subjektiv und persönlich. Da die Wahrnehmungen der Phantasie eines Subjekts nicht mit den Wahrnehmungen anderer Subjekte abgeglichen werden können, entwickelt sich die Phantasie eines Subjekts höchst individuell. Wenn überhaupt, lässt sich die individuelle Phantasie eines Subjekts durch seine Äußerungen und über Rückschlüsse auf sein Handeln ermitteln (vgl. Robertz 2004, 154).

Die Phantasie eines Subjekts sowie dessen Realitätsansicht werden in einem ständigen Wechselspiel von Kognitionen und Emotionen beeinflusst. So gestaltet sich durch die kognitiven und emotionalen Einflüsse, die das Subjekt aufnimmt, die Phantasie und die Realitätsansicht immer neu und um (vgl. Robertz 2004, 155). Somit befindet sich die subjektive/ individuelle Phantasie in einem ständigen aktiven Prozess ihrer Gestaltung, verursacht durch Erlebnisse und Einflüsse aus der Realität. Die individuelle Gestaltung der Phantasie ist für ein Subjekt sehr wichtig, denn sie erlaubt ihm Ausflüge in seine individuell entwickelte Phantasiewelt. Meist gehen diese Ausflüge in die subjektive Phantasiewelt in Form von Tagträumen einher. Diese Tagträume (errichtete Traumschlösser) erlauben dem Subjekt sich mit aktuellen Problemen und Wünschen auseinander zu setzen, Pläne zu schmieden, durch Gedankenspiele ein Wohlfühlen zu erzeugen und letzten Endes in subjektiven Notsituationen eine Flucht vor/ aus der bedrückenden Realität (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 75 & Robertz 2004, 156).

Jeder Mensch flüchtete in seinem Leben sicher öfters in seine, von der Umwelt nicht kontrollierbare, Phantasiewelt, um von der bedrückenden Realität fliehen zu können. Diese Flucht kann auch eine Art Schutzfaktor darstellen, durch den sich der Mensch wieder für die Realität stärken kann.

„Diese fehlende Kontrollierbarkeit von Phantasien bietet einen großen Schutz, der positive und negative Auswirkungen haben kann.“ (Robertz, Wickenhäuser 2007, 75)

Doch wird die gelegentliche Flucht vor der Realität zu einer übertriebenen Realitätsflucht, kann dies auch pathogene Auswirkungen für das Subjekt haben. Es verlernt so die Realität auch anders zu bewältigen, ohne Hilfe seiner Phantasiewelt. Richtig problematisch wird es, wenn subjektive Phantasiewelten gewalttätige Inhalte (zum Beispiel Rache) zur Kompensation der Realität entwickeln. Die Phantasie wird so zur destruktiven Phantasie, die zu School-Shootings führen kann (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 76 ff).

Destruktive Ausrichtung der Phantasie

Später werde ich noch genauer auf das kurzzeitige Verschwimmen von Realität und Phantasie eingehen. Denn ein kurzzeitiges Verschwimmen von Realität und Phantasie kann für die Begehung eines School-Shootings ein ausschlaggebender Einflussfaktor sein

vor allem dann, wenn die Phantasie mit destruktiven Inhalten besetzt ist. Die Seite der Phantasie nimmt für eine kurze Zeit lang überhand und der Täter steigert sich in seine Phantasievorstellungen hinein. Da es durch diese Phantasievorstellungen zu destruktiven Handlungen wie Mord kommen kann, spricht man hier von einer destruktiven Phantasie (vgl. Robertz 2004, 191).

Bei einer destruktiven Phantasie handelt es sich um eine unkontrollierbare Phantasie bzw. um eine Phantasie, die unentwegt mit gesellschaftlichen Tabus liebäugelt. Man spricht hier auch von einer Gewaltphantasie. Eine destruktive Phantasie kann aus Handlungsmuster resultieren die zum Beispiel durch ein unzureichendes und kontraproduktives soziales Umfeld, verbunden mit gravierenden psychosozialen Schädigungen in Kindheit und Jugend, entstanden sind (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 84). Kinder und Jugendliche die zum Beispiel sexuellen Missbrauch, oder andere schwerwiegende Kränkungen und Verletzungen in ihrer Entwicklung erlebt haben legen sich Handlungsmuster, wie die Flucht aus der für sie schlimmen Realität, zurecht. In ihrer Phantasiewelt brauen sich immer mehr gewalttätige Rachewünsche gegenüber ihren Peinigern zusammen und ihre Phantasie wird nach und nach destruktiver in ihren Inhalten. Negative Einflussfaktoren unterschiedlicher Art, wie ein unzureichendes und kontraproduktives soziales Umfeld sowie psychosoziale Schädigungen in Kindheit und Jugend, können bei jugendlichen Subjekten zu einer Phantasiewelt voller Rache, Schmerz und Tod führen. Des Weiteren kann eine destruktive Phantasie/ Phantasiewelt auch narzisstische²⁵ Allmachtsphantasien enthalten, in denen sich die jugendlichen Subjekte als göttliche Herrscher über Leben und Tod sehen. Da ihr Wesen und ihr Selbst von ihrer sozialen Umwelt gekränkt wurden, kann angenommen werden, dass sie durch die Tat eines School-Shootings ihre Selbstachtung zurück gewinnen wollen. Sie stellen sich mit ihrer Tat über die Gesellschaft (Soziales Umfeld) und deren definierte Normen. Die gekränkten jugendlichen Subjekte versetzen sich durch die Ausübung von extremer Gewalt nun in die Position derer, die sonst Macht auf sie ausüben (zum Beispiel durch die Tötung von LehrerInnen bei School-Shootings) und vergelten ihre Kränkungen. Ihre Phantasie, Herrscher über Leben und Tod zu sein, wird dann praktisch in die Realität umgesetzt (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 82-83).

Die destruktiven Phantasiewelten werden vor anderen verborgen und geheim gehalten – sie sind nur für das jugendliche Subjekt selbst da und dienen zur Flucht aus der kränkenden Realität (vgl. Robertz 2004, 183). Niemand im Umfeld eines jugendlichen Subjekts bekommt einen Einblick in seine gefährliche Phantasie, in der es schon des Öfteren die Tat seines School-Shootings durchlebt hat, als Rache gegenüber den

²⁵ Auf den Themenpunkt Narzissmus im Zusammenhang von School-Shootings werde ich später noch eingehen.

Menschen, die es verletzt haben. Nur wenn jugendliche Subjekte, die School-Shootings planen, im Vorfeld ihrer Tat Botschaften für die Nachwelt verfassen, wie es zum Beispiel Sebastian B. der School-Shooter von Emsdetten in Form eines Videos²⁶ getan hat, kann man eine erahnende Vorstellung über die destruktive Phantasie bekommen (vgl. Engels 2007, 49).

Zusammenfassend besteht an dieser Stelle die Annahme, dass eine destruktive Ausrichtung der Phantasie eine sehr relevante Rolle für die Tat eines School-Shootings spielen kann. Jedes jugendliche Subjekt besitzt eine individuelle Phantasie und eine Wahrnehmung der Realität. Was in der individuellen Phantasie eines jugendlichen Subjekts vorgeht, kann von anderen nicht gesehen und erfahren werden; wenn überhaupt, dann lediglich durch Handlungsweisen der jugendlichen Subjekte oder durch verschiedene Formen veröffentlichter medialer Botschaften. Die Phantasie dient aber für jedes jugendliche Subjekt als Fluchtmöglichkeit vor der Realität. Was in dieser Fluchtpunkt-Phantasie vorgeht, was für Handlungsmuster dort für die Realität entwickelt werden, ob sie konstruktiv oder destruktiv sind, ist davon abhängig, welche Erfahrungen, die sich auf die Psyche des jugendlichen Subjekts ausgewirkt haben, erlebt wurden. Durch die schon aufgeführten Einflussfaktoren, wie erlebte Kränkungen in der Schule, kann sich die Phantasie destruktiv ausrichten, wenn das jugendliche Subjekt keine anderen Kompensationsmöglichkeiten findet. Diese Kompensationsphantasie kann eine Welt voller Rachegefühle beinhalten. Täter von School-Shootings (zum Beispiel Robert Steinhäuser), haben in der Realität Frustration erlebt und ziehen sie sich nun in ihre Phantasie, die destruktiv belastet ist, zurück. Dort gibt es für sie nur Handlungsmuster, die mit Rache, Schmerz und Tod besetzt sind. Nun kann in Verbindung mit dem Spielen von gewalthaltigen PC-Spielen, welche die Phantasie negativ belasten können, sowie der Gewohnheit der ständigen Flucht in die Phantasiewelt irgendwann Realität und Phantasie nicht mehr voneinander getrennt werden oder diese vermischen sich. Gewinnt nun die destruktive Phantasie, die für den Täter von einem Selbstwert steigernden Charakter besetzt ist, die Überhand über die Realität, kann es zu einem Ausleben dieser destruktiven Phantasie durch eine Handlung wie ein School-Shooting kommen.

²⁶ Sebastian B. produzierte vor seinem School-Shooting Videos, die er nach seiner Tat veröffentlichen wollte. In diesen Videos inszenierte er sich selbst auf eine heroisierende Art und Weise mit einer übersteigernden Selbstdarstellung, die in einer Diskrepanz zu seiner nach außen gelebten Realität stand. Man kann so annehmen, dass man durch die Inhalte seiner Videos einen Einblick in seine Phantasie bekommt (vgl. Engels 2007, 49).

Oder wie es der Stuttgarter Kinder- und Jugendpsychiater Reinhart Lempp beschreibt:
„Für School-Shootings erweisen sich in diesem Rahmen vor allem ein kurzzeitiges Verschwimmen von Haupt- und Nebenrealität und ein bildmedieninduziertes Hineinsteigern in eine Phantasievorstellung als relevant.“ (Lempp in Robertz 2004, 191)

Verschwimmen von Realität und Phantasie

Im Folgenden möchte ich genauer auf das Verschwimmen von Realität und Phantasie eingehen. Wie kann es passieren, dass ein jugendliches Subjekt möglicherweise seine destruktive Phantasie nicht mehr von der Realität abgrenzen kann und es so zu destruktiven Handlungen, wie School-Shootings, in der Realität kommt.

Unterschiedliche entwicklungsbedingte Faktoren, wie z.B. mangelnde Intelligenz oder, dass das gezeigte Phantasieerleben eines sich entwickelnden Kindes (wie zum Beispiel Tagträume) von seinem Umfeld unterdrückt oder abgelehnt wird, kann dazu führen, dass ein heranreifendes Subjekt verlernt, zwischen Realität und Phantasie zu wechseln. Wird die gezeigte, noch nicht destruktive Phantasie, eines heranreifenden Subjekts ständig von seinem Umfeld unterdrückt, kann es sein, dass es diese durch seine Handlungen nicht mehr preisgibt und sich immer mehr in seine geheime Phantasiewelt zurückzieht (vgl. Robertz 2004, 192). Daraus kann eine Unsicherheit der Überstiegsfähigkeit bei einem Subjekt resultieren. Die reduzierte Fähigkeit zwischen Realität und Phantasie unterscheiden zu können wird auch als eine Unsicherheit in der Überstiegsfähigkeit²⁷ erklärt. Durch eine Unsicherheit in der Überstiegsfähigkeit kann es dazu kommen, dass bei jugendlichen Subjekten die Realität mit der Phantasie zeitweise verschwimmt. Dies ist nicht weiter schlimm, denn wie schon erwähnt versinkt jedes Subjekt in seinem Leben des Öfteren für eine kurze Zeit in seiner Phantasiewelt, kehrt aber ohne Folgen wieder selbst gesteuert in die Realität zurück. Kritisch wird es aber, wenn die Überstiegsfähigkeit eines Subjekts gestört ist. Dem betroffenen Subjekt gelingt es über längere Zeit nicht, von seiner Phantasie in die Realität zurück zu finden. Bei solchen Fällen handelt es sich um einen Verlust der Überstiegsfähigkeit (Minutenschizophrenie) bei einem Subjekt. Bei den Phasen einer Minutenschizophrenie kann es im Extremfall zu Tötungsdelikten wie School-Shootings kommen, ausgehend von dem jugendlichen Subjekt, welches einen Verlust seiner Überstiegsfähigkeit erleidet. Das jugendliche Subjekt reagiert auf Erlebnisse, welche es in der Phantasie erlebt hat in der Realität, da es nicht rechtzeitig zwischen Phantasie und Realität hat wechseln können (vgl. Robertz 2004, 192-193).

²⁷ Überstiegsfähigkeit: Ist die souveräne Möglichkeit, zwischen der gemeinsamen Realität, die ein Subjekt mit seinen Mitmenschen teilt, und seiner individuellen Vorstellungswelt (Phantasiewelt) zu wechseln (vgl. Robertz 2004, 192).

Sind diese Erlebnisse der Phantasie durch destruktive Inhalte und Handlungen besetzt, besteht so die Möglichkeit, dass es zu destruktiven Handlungen, wie in Form eines School-Shootings, in der Realität kommen kann.

2.2.3 Die Rolle der Neuen Medien – ein bildmedieninduziertes Hineinsteigern

Nach dem ich nun das Zustandekommen einer destruktiven Phantasie beleuchtet habe, möchte ich nun auf den Themenpunkt, die „Rolle der Neuen Medien“²⁸, als möglichen relevanteren Einflussfaktor für School-Shootings eingehen.

Anknüpfen möchte ich hier an die schon beleuchteten Punkte der destruktiven Phantasie und an das Verschwimmen von Realität und Phantasie. Wenn man von einer destruktiven Phantasie redet, wird davon ausgegangen, dass diese von Inhalten geprägt ist, die meist mit Schmerz, Gewalthandlungen, Rache und Tod einhergehen. Diese Inhalte der destruktiven Phantasiewelt kann das jugendliche Subjekt für sich als Kompensation für erlebte Verletzungen und Enttäuschungen nutzen, indem es in seine geheime Phantasiewelt eintaucht. Finden sich keine anderen Kompensationsmöglichkeiten, kann das jugendliche Subjekt möglicherweise irgendwann nicht mehr seine subjektiv erlebte Phantasie von der Realität trennen. Bei einer gestörten Überstiegsfähigkeit können Realität und Phantasie verschwimmen und destruktive Phantasiehandlungen könnten in der Realität umgesetzt werden. Ich stelle mir hier die Frage woher diese brutalen, gewalttätigen Bilder und Handlungsvorschläge einer destruktiven Phantasie kommen, die sich in einer subjektiven Phantasiewelt abspielen?

Bei School-Shootern wird angenommen, dass sie in ihrer Phantasiewelt die Tat als Racheakt planen um mit ihrem möglicherweise kränkenden Schulumfeld abzurechnen. Sie planen ihr School-Shooting im Vorfeld, in ihrer Phantasie mit allen Details – zum Beispiel wie sie sich bei ihrer Tat kleiden und was für Waffen sie benutzen werden (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 33-34). Diese detaillierten destruktiven Ideen, zuerst einmal die Idee Menschen systematisch zu töten und dafür die eine bestimmte Waffe XY zu benutzen, werden doch den jugendlichen Subjekten von einer bestimmten Quelle vorgegeben. Diese genauen Bestandteile der detaillierten Tatplanung, die oft an Inhalte von gewalthaltigen Medien erinnern, sind doch nicht schon immer in den Köpfen, in der Phantasie der School-Shooter, verankert gewesen. Es stellt sich daher weiter die Frage,

²⁸ Im Zusammenhang dieser Arbeit assoziiere ich mit Neuen Medien die Massenmedien/ Boulevardmedien, das Medium Internet, das Medium Musik, das Medium Film und den PC (hier explizit Killer-PC-Spiele die so genannten Ego-Shooter). Meine Betrachtung, bezogen auf die Rolle der Neuen Medien für School-Shootings, bezieht sich hauptsächlich auf das Medium Film und auf das Medium PC in Form von Killer-PC-Spielen.

ob jugendliche Subjekte durch den Konsum von gewalthaltigen Produkten der Neuen Medien in Form von Filmen, Musik, Internet oder PC-Spielen nicht geradezu für die Ausführung von extremen Gewalttaten und für deren Ausgestaltung durch diese inspiriert werden, wenn sich ihre subjektive Phantasie schon aktiv mit der Möglichkeit, zum rächenden Mörder zu werden, auseinandersetzt²⁹. Einer Bestätigung dieser Annahme kam die Polizei bei der Durchsuchung von Robert Steinhäusers Zimmer nahe. In seinem Zimmer wurden einige gewalthaltige Videofilme und Killer-PC-Spiele (auch indizierte Killer-PC-Spiele) gefunden, die er laut Ermittlungsergebnisse auch häufig konsumiert hat (vgl. Robertz 2004, 236).

Doch es wäre zu einfach die Schuld für extreme Gewalttaten wie School-Shootings einfach auf die unterschiedlichen Formen der Neuen Medien abzuwälzen. Es gibt doch auch sehr viele jugendliche Subjekte, die genauso wie Robert Steinhäuser gewalthaltige Medien konsumieren und nicht zum School-Shooter oder Massenmörder werden. Ist es Stückweit nicht auch ein Teil der Jugendkultur sich mittags mit der Peergruppe im Keller zu verschanzen, sich dem Einfluss der belehrenden Eltern zu entziehen und einen Splatterfilm³⁰ wie „Quentin Tarantinos“ Klassiker „From Dusk Till Dawn“ anzuschauen, oder eine Nacht zum Tag zu machen, in der die Zeit mit dem Spielen von Killer-PC-Spielen verbracht wird?

Wir stehen nun an einem Punkt wo wir wissen, dass es jugendliche Subjekte gibt die gewalthaltige Medien konsumieren und in ihrem Leben nicht gewalttätig werden und dass es aber auch jugendliche Subjekte gibt, wie die School-Shooter Robert Steinhäuser und Sebastian B., zu deren Lebensinhalt der Konsum dieser gewalthaltigen Medien gehörte. Laut Robertz und Wickenhäuser führt der Konsum von Mediengewalt nie unweigerlich zu gewalttätigem Verhalten. Denn in den komplexen Entstehungsbedingungen von extremen Gewalttaten ist Mediengewalt (durch gewalthaltige Neue Medien), wie alle anderen Einflussfaktoren auch nur ein Faktor von vielen, der für die Ausübung eines School-Shootings relevant sein könnte (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 68). Ich möchte aber die Diskussion, ob gewalthaltige Neue Medien für die Taten von School-Shootings mit ausschlaggebend sind nicht einfach damit beenden, dass sie im Kontext des Zusammenwirkens vieler Einflussfaktoren, einer dieser ausschlaggebenden Faktoren sein

²⁹ Robert Steinhäusers Outfit glich bei seinem School-Shooting diesem der Protagonisten seines meist gespielten Killer-PC-Spiels „Counter-Strike“. Bei der Wahl der Waffen für sein School-Shooting, handelte es sich um die Gleichen, wie die des Killers (Hauptprotagonisten) in dem Film „Killers“ von Mike Mendez. Laut Aussage eines Bekannten von Robert Steinhäuser war dies sein Lieblings-Film (vgl. Waldrich 2007, 68).

³⁰ Als Splatterfilm bezeichnet man eine Art des Horrorfilms, bei der die Darstellung von exzessiver Gewalt und Blut im Vordergrund steht (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Splatter>).

könnten. Wenn die Neuen Medien einer dieser ausschlaggebenden Faktoren sind, wie könnte dann ihre Relevanz begründet sein oder erklärt werden? Ich möchte mich an diesen Sachverhalt durch die von Robertz und Wickenhäuser aufgezeigten Hypothesen zur Medienwirkung, bezogen auf ihre Auswirkung für extreme Gewalt, herantasten. In Betracht kommen davon hierbei die Stimulationshypothese, die Habitualisierungshypothese und die Suggestionshypothese.

Bei der Stimulationshypothese wird davon ausgegangen, dass bei erlebter Frustration konsumierte mediale Gewaltdarstellungen dazu führen können, dass ein jugendliches Subjekt selbst aggressiv oder gewalttätig wird. Die Medien stimulieren/ animieren das jugendliche Subjekt dazu, wie einfach Vergeltung für Demütigung oder Frustration gestaltet sein kann (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 53). Zum Beispiel Robert Steinhäuser könnte seine erlebten Frustrationen an seiner Exschule vergolten haben, in dem er wie in einem geübten Killer-PC-Spiel dort durch die Gänge gegangen ist und um sich geschossen hat.

Bei der Suggestionshypothese wird davon ausgegangen, dass sich konsumierte mediale Gewaltdarstellungen bei den jugendlichen Subjekten in der Psyche und Phantasie einspeichern und in der sozialen Realität nachgeahmt werden können (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 53). Das jugendliche Subjekt steigert sich in die mediale Gewaltdarstellung hinein und nimmt deren Handlungen in seine Phantasie auf. Man kann hier auch von der Relevanz eines bildmedieninduzierten Hineinsteigerns reden. Die Psyche und Phantasie, von jugendlichen Subjekten, kann durch die wahrgenommene Mediengewalt, welche die Neuen Medien ausstrahlen, beeinflusst und geschädigt werden. Bilder aus gewalthaltigen Filmen werden von den jugendlichen Subjekten gesehen und lassen ihnen bei deren Aufnahme keine Zeit zur Reflexion oder zum Nachdenken, was sie gerade eigentlich gesehen haben. Zum Beispiel gewaltvolle Szenen von Filmen können von der Psyche von jugendlichen Subjekten oft nicht verarbeitet werden und überfordern diese. Die Folge kann, wie die Habitualisierungshypothese³¹ beschreibt, eine Abstumpfung oder ein Verlust an Empathie für andere Individuen sein, was sich ebenfalls in den Phantasievorstellungen der jugendlichen Subjekte festsetzen kann. Erfährt ein jugendliches Subjekt eine Kränkung seines Wesens/ seines Selbstwerts, kann es sein, dass es sich mit außergewöhnlich mächtigen und starken Identifikationsfiguren beschäftigt, welche in Gewalt verherrlichenden Filmen und PC-Spielen vorkommen, die auch keine Empathie für ihr Gegenüber besitzen. Das jugendliche Subjekt kann sich, nach einer erlebten Kränkung, durch diese Identifikation in eine übermenschliche Rolle

³¹ „Habitualisierungshypothese: Durch ständigen Konsum von gewalthaltigen Medieninhalten nimmt die Sensibilität gegenüber der Gewalt auch in der Realität ab.“

(Robertz, Wickenhäuser 2007, 53)

hinein versetzen, in ein Wesen, das keine Angst hat, sondern Angst verursacht und mächtig ist (vgl. Robertz 2004, 103-105). School-Shooter stellen sich vor, dass sie wie ihre unverletzlichen Helden der fiktionalen Welt sind (vgl. Waldrich 2007, 68). Mit dieser Projektion in das mächtige Phantasiewesen/ in den mächtigen Phantasiehelden kann die erlebte Kränkung kompensiert werden (Flucht in die Phantasiewelt). Situationen, in denen der Selbstwert des jugendlichen Subjekts gekränkt wird, werden von ihm in der Phantasie durchgespielt und mit den Methoden der ausgewählten medialen Identifikationsfigur (zum Beispiel Tötungsgewalt – destruktive Handlungen) gelöst, so dass es zu keiner Verletzung des Selbstwertes kommt. Findet das jugendliche Subjekt in dieser Methode (das Durchspielen von verletzenden Situationen in der Phantasie) Kompensation für sich, kann die Realität, die solche Methoden nicht anbietet immer unverträglicher werden, so dass es zu einer Fixierung auf die Phantasie kommt. Das jugendliche Subjekt kann sich so intensiv in die Phantasie, die eine Lösung für die erlebten Kränkungen enthält, einleben, dass es zeitweise nicht mehr in die Realität zurückfinden kann. In solchen Phasen können heimliche Vorstellungen, die in der Phantasie erlebt werden, in der Realität umgesetzt werden. Die Realität schwimmt mit der Phantasie. Das jugendliche Subjekt glaubt während der Umsetzung seiner Vorstellung, es sei noch in der Phantasiewelt – es hat die Kontrolle über seine Vorstellungswelt verloren (vgl. Robertz 2004, 103-105).

Der Ansatz von Robertz und Wickenhäuser zeigt, dass ein bildmedieninduziertes Hineinsteigern in die die Phantasie für School-Shootings relevant sein kann. Dies besagt zum Beispiel auch die Suggestionshypothese, dass ein Hineinsteigern in Gewalt verherrlichende Neue Medien und deren Aufnahme in die Phantasie zu schädlichen bzw. destruktiven Handlungen (wie zum Beispiel School-Shootings) in der Realität führen kann. Betrachtet man die Rolle der Neuen Medien aus diesem Ansatz/ Gesichtspunkt des bildmedieninduziertem Hineinsteigerns heraus bekommen sie als Einflussfaktor an Relevanz.

Des Weiteren können jugendliche Subjekte, die in ihrer destruktiven Phantasie School-Shootings planen, die Neuen Medien (Massenmedien) für die Steigerung und Wiederherstellung ihres Selbstwerts auch selbst nutzen. Bei School-Shootern handelt es sich meistens um jugendliche Subjekte, die Einzelgänger sind, wenig Anerkennung von ihrem sozialen Umfeld bekommen und sich in ihrem Leben oft ohnmächtig und frustriert fühlen (vgl. Waldrich 2007, 22 und Robertz 2004, 119).

„Die gescheiterten Existenzen begleitet schon lange vor der Tat „Ohnmacht als bestimmtes Lebensgefühl.“ (Tholl 2007 in StN 2007, 9)

Durch die Neuen Medien (Massenmedien) erfahren sie von anderen School-Shootings. Die jugendlichen Subjekte, die School-Shootings begangen haben, sind nun weltweit bekannt. Es kann sich so für jugendliche Subjekte, in deren Phantasiewelt die Planung

eines School-Shootings im Gange ist, die Möglichkeit eröffnen Anerkennung zu finden und durch die Neuen Medien (Massenmedien) bekannt zu werden – sich in den Mittelpunkt der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit zu stellen (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 95). Die erfahrene Berichterstattung kann gekränkten jugendlichen Subjekten eine Aussicht auf ein Ende des Außenseiterdaseins geben, in dem sie zum Beispiel zu Nachahmungstätern werden. Es gibt Erinnerungen von Robert Steinhäusers MitschülerInnen über seine Aussagen, die besagen, dass er irgendwann mal berühmt sein und von allen gekannt werden möchte (vgl. Robertz 2004, 233). Wollte Robert Steinhäuser vielleicht genau so bekannt werden, wie die zwei School-Shooter der Columbine-High-School in Littleton, Colorado³²? Robert Steinhäuser praktizierte sein School-Shooting in einer medienwirksamen Form und bekam nach seiner Tat, nach seinem Suizid seinen Medienauftritt und war in der Öffentlichkeit bekannt (vgl. Waldrich 2007, 68-69). Durch die massive und schonungslose Berichterstattung der Neuen Medien (Massenmedien) besteht eine erhöhte Gefahr, dass es zu Nachahmungstaten kommen kann. Um Aufsehen zu erregen kann es einem gekränkten jugendlichen Subjekt in den Sinn kommen mit seinem School-Shooting das zuletzt Geschehene in seiner Dimension übertrumpfen zu wollen. Sie können so von ihrer Ikonisierung des anderen School-Shooters weg kommen und selbst zur Ikone der School-Shooter werden in dem sie eine Nachahmungstat (School-Shooting) begehen (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 103-104). Hier eröffnet sich bei jugendlichen Subjekten der unbändige Wunsch nach einer überzogenen Macht und Kontrolle, die sie über andere Menschen haben wollen und der Wunsch nach Ansehen in der Öffentlichkeit. Gewinnen die Gedanken an das Erreichen dieser Wünsche, an ein School-Shooting immer mehr an Relevanz und singt dabei Empathie und Altruismus gegenüber anderen Menschen, kann auch angenommen werden, dass School-Shooter möglicherweise eine narzisstische Persönlichkeitsstörung aufweisen, die sich im Laufe ihres bisherigen Leben entwickelt hat.

³² Eric Harris, 17 und Dylan Klebold, 18 töteten am 20. April 1999 an der Columbine-High-School zwölf MitschülerInnen und einen Lehrer. Sie hatten laut ihrer Pläne vor, 500 Menschen an ihrer Schule zu töten. Die Massenmedien schenken diesem School-Shooting sehr viel an Aufmerksamkeit, vor allem auch die „Null-Niveau-Medien“. Bei Robert Steinhäuser wurden auf Videos mehrere Berichte über das School-Shooting an der Columbine-High-School gefunden (vgl. Robertz 2004, 69).

2.2.4 Die Relevanz einer narzisstischen Persönlichkeitsstörung für School-Shootings

In den vorhergehenden Punkten dieser Arbeit habe ich im ansatzweise versucht aufzuzeigen, dass für die Umsetzung einer destruktiven Phantasie – zum Beispiel in der Form eines School-Shootings - in der Realität eine Orientierung an destruktiven Phantasieinhalten und eine starke Phantasieintensität bei einem jugendlichen Subjekt vorliegen muss. Hat ein jugendliches Subjekt ein sehr hohes Phantasieerleben, also zieht es sich oft in seine subjektiv Phantasiewelt zurück, ist anzunehmen, dass es sich aus der Realität stark in sich selbst zurückzieht. Dies könnte wieder als Flucht vor der subjektiv bedrückenden Realität gedeutet werden. Ein „In-Sich-Kehren“ kann zum einen ein Rückzug aus der Realität in die eigene Person sein, aber auch ein starker Bezug auf die eigene Persönlichkeit – die eigene Persönlichkeit als eigene Welt – eine übersteigerte Selbstbezogenheit. Jeder Mensch bezieht sich oft auf seine eigene Person, doch bei manchen Menschen kann eine übersteigerte Selbstbezogenheit verbunden mit einem Nichtanerkennen des wahren/ realen Selbst zu einer Störung der Psyche führen. Man spricht hier auch von dem narzisstischen Typus des Menschen. Hierbei handelt es sich allerdings nicht mehr um ein gesundes Maß an Narzissmus, das jeder Mensch hat, sondern um einen pathogenen Narzissmus³³ (vgl. Robertz 2004, 206).

Man spricht bei einem narzisstischen Typus des Menschen auch von einer narzisstischen Persönlichkeitsstörung. Bei dieser Störung der Persönlichkeit sind Muster von Großartigkeit (in Phantasie oder Verhalten), ein Bedürfnis nach Bewunderung und ein Mangel an Empathie und Altruismus bestimmend (vgl. Fiedler 2006, 929). Eine narzisstische Persönlichkeitsstörung kann sich in der frühen Kindheit entwickeln. Prominente Psychoanalytiker wie Kernberg sind laut Robertz der Auffassung, dass das ideale Selbstbild, welches zum Beispiel ein kleines Kind von sich hat, mit den tatsächlichen Selbstbildern verschmilzt, als eine Abwehr gegen die unerträgliche Wirklichkeit im interpersonalen Bereich (vgl. Robertz 2004, 207). Das heißt, der narzisstische Typus Mensch kann nicht zwischen dem Bild, das er von sich selbst hat und

³³ Allgemein wird ein Mensch als pathogen/ negativ narzisstisch bezeichnet, wenn er unter Ausschluss seines Umfelds (Einzeltägertypus) stark nur mit sich selbst beschäftigt ist, als sei seine Persönlichkeit/ seine Person eine eigene Welt, er sei die Welt und um diese dreht sich alles. Narzisstisch gestörte Persönlichkeiten stellen sich zusammen aus Ehrgeiz, Größenfantasien, Minderwertigkeitsgefühlen, chronischer Unsicherheit, Unzufriedenheit und einer großen Abhängigkeit von Bewunderung und Beifall von der Umwelt, in der sie leben (vgl. Lowen 1984, 16-17).

dem wie er wirklich ist, unterscheiden – der narzisstische Mensch identifiziert sich mit dem idealisierten Bild seines Selbst, welches er anstrebt. Das wirkliche Selbstbild geht verloren (vgl. Lowen 1984, 16-17 & Fiedler 2006, 929).

Für narzisstische Menschen ist ihr tatsächliches Selbstbild unannehmbar, so könnte man die Hypothese aufstellen, dass narzisstische Menschen möglicherweise ihr wahres Selbst - es ist ihnen unerträglich - ablegen und sich mit einem Selbstbild einer starken Person, die in ihrer Phantasie vorkommt, identifizieren. Dies bedeutet weiter, sie leugnen ihr wahres Selbst und beachten es in der Realität nicht. Betrachten wir nun weiter, welche Auswirkungen eine narzisstische Persönlichkeitsstörung im Kontext als Einflussfaktor für School-Shootings haben kann.

Wie schon erwähnt ist ein ausgeprägter Bezug auf die eigene Persönlichkeit im Laufe der Entwicklung und im Erwachsenenalter bis zu einem gewissen Grad als normal anzusehen und gesund. Doch ist es der Fall, dass der Narzissmus (Selbstliebe) einer Person dafür sorgt, dass deren Empathie und Altruismus für ihr Umfeld zurückgehen oder verschwinden lässt, bekommt er pathogene Züge. Sigmund Freud war der Auffassung, dass ein pathogener Narzissmus die libidinöse Energie (psychische Energie des Lebenstriebes) einer Person von der Außenwelt zurückziehen lässt und diese nur noch zum Selbsterhalt der eigenen Person funktioniert (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 104). Wird die ganze libidinöse Energie auf das Selbst bezogen, gibt es keine Energie mehr für das Umfeld einer pathogen/ negativ narzisstischen Person, also auch keine Empathie mehr, nur noch die eigene Person steht im Mittelpunkt. Dies kann ein Faktor dafür sein, dass bei School-Shootern im Moment der Tat (den Tötungen) kein Bewusstsein dafür vorhanden ist, was sie gerade ihrem Umfeld antun. Die krankhafte Selbstliebe, die dadurch entstanden sein kann, weil das jugendliche Subjekt von seinen Eltern vernachlässigt wurde oder durch andere psychosoziale Kränkungen (zum Beispiel in der Schule) erlebt hat, ist in diesem Moment größer als die noch vorhandene Empathie zur Außenwelt. Das Behaupten und Schützen der eigenen großartigen Person steht im Vordergrund (vgl. Robertz 2004, 207).

Gehen wir nun davon aus, dass ein pathogener/ negativer Narzissmus, eine überzogene Selbstliebe durch Kränkung oder Versagen, die ein jugendliches Subjekt in seinem Umfeld erlebt, entstehen kann oder sich verstärkt. Darauf folgt ein Rückzug aus dem kränkenden Umfeld in das eigene Selbst, in ein überzogenes Selbst, das nicht der Realität entspricht. Oft reagieren pathogen/ negativ narzisstische Menschen auf Versagen und Kränkung mit einer narzisstischen Wut, weil dieses Versagen und diese Kränkung nicht ihrem geliebten, für sich erlebten großartigen Selbst (ihrer eigenen Welt), entspricht (vgl. Robertz 2004, 208). Das großartige Selbst muss geschützt und erhalten werden. Anders ausgedrückt, erleben pathogen narzisstische Menschen, dass sich die

Realität nicht immer nach ihrem Willen ausrichtet, was eine Kränkung für sie bedeutet, so kann es zu narzisstischen Wutausbrüchen kommen. Diese Wutausbrüche vermitteln für die pathogen narzisstische Person ein Gefühl von Sicherheit und Kontrolle in ihrem unsicheren, einsamen Leben. Narzisstische Wutausbrüche könnten auch in der Form von School-Shootings enden (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 105).

2.3 Das Soziale Umfeld – Einfluss- oder Schutzfaktor bezüglich School-Shootings?

Als letzten Themenpunkt des Kapitels der möglichen relevanten Einflussfaktoren = Risikofaktoren für School-Shootings, möchte ich in dieser Arbeit einen Blick auf das Soziale Umfeld werfen. In folgendem Blickwinkel: Könnte das Soziale Umfeld³⁴ eines jugendlichen Subjekts School-Shootings bedingen oder als schützendes System funktionieren?

Normativ gesehen kann das Soziale Umfeld für jedes Individuum, in vielen Bereichen seines Lebens, als Schutzfaktor funktionieren. Durch die Eingebundenheit in das Soziale Umfeld orientieren wir uns an den von ihm postulierten sozialen Werte und Normen. Diese von einer Gesellschaft festgelegten Werte und Normen, eines funktionierenden Sozialen Umfelds, können doch zum Beispiel ein in ihm agierendes jugendliches Subjekt vor Normbrüchen wie Delinquenz – extreme Gewalt wie School-Shootings - schützen/bewahren (vgl. Bettmer 2005, 2). Denn in Gesellschaften unseres Kulturkreises werden Normen und Werte vermittelt, die zum Beispiel die Tötung eines Menschen als Tabuhandlung ausschließen.

„Sind Tötungen nicht staatlich legitimiert und außerhalb von Kriegen auftretende, zielgerichtete Taten, so gelten sie in aller Regel als schwere Normbrüche“ (Robertz, Wickenhäuser 2007, 9).

Begeht ein jugendliches Subjekt nun ein School-Shooting und tötet dabei mehrere Menschen begeht es einen extremen gesellschaftlichen Normbruch. Weiter noch: Es widersetzt sich durch seine destruktive und egoistische Handlung seinem Sozialen Umfeld im schweren Maße. Kann nun angenommen werden, dass bei den jugendlichen

³⁴ Als Definition für das Soziale Umfeld eines jugendlichen Subjekts möchte ich mich in meiner Arbeit an das „ökologische Modell“ der WHO (World Health Organization) zur Erklärung von multifaktorellen Gewaltentstehung anlehnen. Das ökologische Modell besteht aus vier Ebenen. 1. Ebene: Das Individuum selbst, also das agierende jugendliche Subjekt; 2. Ebene: Die Beziehungsebene wie Familie, Freunde, Intimpartner, etc.; 3. Ebene: Der soziale Nahraum, wie Schule, Nachbarschaft, Vereine, etc.; 4. Ebene: Die Gesellschaft mit ihren postulierten Werte und Normen, die zum Beispiel für die Verfügbarkeit von Waffen verantwortlich ist oder die aktuelle Schulsysteme geschaffen hat, etc. (vgl. Gugel 2008, 31).

Subjekten, die zu School-Shooter geworden sind das Soziale Umfeld vielleicht nicht komplett aber an gewissen Stellen (in einer Ebene) in seiner Funktion gestört war oder versagt hat? Erinnern wir uns an dieser Stelle an das erwähnte Beispiel des pathogenen/ negativen Narzissmus zurück, der für die Tat eines School-Shootings ausschlaggebend sein könnte. Das jugendliche Subjekt wendet sich immer mehr von seinem Sozialen Umfeld ab, vielleicht aufgrund einer subjektiv erlebten schmerzenden Vernachlässigung seitens seiner Eltern und beginnt ein Leben in einer übersteigernden Ich-Bezogenheit – soziale Werte und Normen scheinen nicht mehr von Interesse zu sein. Die eigene Ich-Bezogene-Welt übernimmt nun die Funktion des Sozialen Umfelds. Warum ist das Soziale Umfeld in dem das jugendliche Subjekt agiert nicht mehr von Relevanz? Meistens handelt es sich bei School-Shootern um jugendliche Subjekte, die ein Leben in einer sozialen Randständigkeit führen und als Einzelgänger durch ihr Leben gehen (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 42). Haben gewisse wichtige Instanzen des Sozialen Umfelds eines jugendlichen Subjekts, wie das Elternhaus, die Schule usw. versagt es in ihr System schützend einzubinden oder ist es ihnen nicht gelungen soziale Bindungen zu ihm aufzubauen oder zu erhalten? Als schützende Einbindung kann hier auch ein soziales Band verstanden werden, welches das jugendliche Subjekt an die Instanzen in seinem Sozialen Umfeld bindet. Auf diesem sozialen Band basieren Moral, Normen und Werte die durch die Interaktion des jugendlichen Subjekts mit seinem Sozialen Umfeld entstehen (vgl. Weyers 2004, 33). Ist diese Interaktion gestört oder nicht funktionsfähig kann es zu einer Rückentwicklung des Bewusstseins, der Wahrnehmung über gesellschaftliche Moral, Normen und Werte kommen, vielleicht sogar zu einer Rückentwicklung der Akzeptanz und Anerkennung des Sozialen Umfelds. Möglicherweise kann es so zu einem extremen gesellschaftlichen Normbruch oder einer Abweichung kommen, zum Beispiel in Form eines School-Shootings (vgl. Robertz 2004, 126). Des Weiteren ist es bei dieser Betrachtung sinnvoll, sich auch mit der Ausprägung von sozialen Bindungen eines jugendlichen Subjekts, aus dem das soziale Band ebenfalls resultiert, zu beschäftigen. Je mehr soziale Bindungen ein jugendliches Subjekt innehat, desto funktionsfähiger ist seine soziale Anbindung (das soziale Band) an die Gesellschaft (vgl. Robertz 2004, 126). Das heißt, je stärker ein jugendliches Subjekt in das soziale Gefüge seiner sozialen Umwelt eingebettet ist, desto mehr steht es auch unter einer Normen und Werte – Kontrolle. Es kann so angenommen werden, dass die soziale Einbettung eines jugendlichen Subjekts in sein Soziales Umfeld und das daraus durch Interaktion resultierende soziale Band im Kontext seiner Intensität/ Stärke ein möglich relevanter Einflussfaktor für School-Shootings darstellen kann oder aber auch ein Schutzfaktor. Ich möchte mich im

Folgendes diesem komplexen Sachverhalt weiter durch die soziale Kontrolltheorie von Travis Hirschi³⁵ annähern, die Robertz im Kontext der School-Shootings beleuchtet hat.

2.3.1. Die soziale Kontrolltheorie im Kontext von School-Shootings

Laut Robertz geht Hirschi in seiner sozialen Kontrolltheorie davon aus, dass das Verletzen von gesellschaftlichen Werten und Normen ein Normalzustand ist. Erst wenn Individuen funktionsfähige soziale Bindungen zu ihrem Sozialen Umfeld haben sind sie auch bereit ihr Leben nach den Werten und Normen ihres Sozialen Umfelds auszurichten (vgl. Robertz 2004, 126). Hat ein Individuum keine sozialen Bindungen zu seinem Umfeld wird es auch nicht für dessen moralische Regeln sensibilisiert und kann so wahrscheinlich seine Handlungen nicht als konform oder als Normbrüche einordnen.

Weiter beschäftigt sich Hirschi laut Robertz in seiner sozialen Kontrolltheorie mit der Frage, warum ein Individuum keine Normbrüche begeht. Was schützt also das Individuum zum Beispiel vor der Ausübung einer extremen Gewalttat wie ein School-Shooting. Der Schwerpunkt seiner Betrachtungsweise liegt dem zu folge auf den sozialen Bindungen, welches ein Individuum zu seinem Sozialen Umfeld hat. Diese ergeben ein soziales Band, welches das Individuum an die soziale Ordnung seines Sozialen Umfelds bindet und so vor Normbrüchen wie extremen Gewalttaten schützt (vgl. Robertz 2004, 127). Für das Gewaltphänomen der School-Shootings bedeutet das, dass jugendliche Subjekte eine destruktive Phantasie nicht in die Realität umsetzen werden, wenn sie in ihrem Sozialen Umfeld in ausreichendem Maße eine funktionsfähige Rolle ausüben und über stabile Bezugspersonen verfügen bzw. über stabile soziale Bindungen (vgl. Robertz 2007, 16). Dieses schützende soziale Band besteht nach der Kontrolltheorie von Hirschi, laut Robertz, aus den folgenden Kernfaktoren: Emotionale Bindungen, Gefühle der Verpflichtung, Einbindung in Tätigkeiten und Glaube an Werte.

2.3.2 Emotionale Bindungen

Der erste Faktor der die Intensität des sozialen Bandes mitbestimmt ist die emotionale Anbindung eines jugendlichen Subjekts an Personen, Gruppen oder Institutionen. Die Akzeptanz von Normen, Werten und die Entwicklung eines sozialen Gewissens hängen von der Stärke dieser Bindungen ab (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 43). Besonders wichtig ist hierbei die Qualität der emotionalen Anbindung zu Freunden, Eltern und der Schule. Das jugendliche Subjekt muss das Gefühl bekommen, dass andere subjektiv

³⁵ Travis Hirschi ist US-amerikanischer Soziologieprofessor und Kriminologe (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 43).

wichtige Menschen eine Meinungsbildung über es haben und sich mit seinen Handlungen auseinandersetzen, sodass es für das jugendliche Subjekt von Relevanz ist, was andere Menschen für eine Meinung über es haben. Darum sind Freunde, Eltern und die Schule, die für das jugendliche Subjekt wichtige Bezugspersonen/ -institutionen darstellen, in Hinsicht der emotionalen Bindung besonders von Bedeutung. Denn wenn das jugendliche Subjekt das Gefühl hat, dass wichtige Bezugspersonen/ -institutionen über es Sorge tragen, sich eine Meinung über seine Handlungen bilden und bei gewissen ausgeübten Handlungen möglicherweise über es enttäuscht sind, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass das jugendliche Subjekt einen Normbruch, wie zum Beispiel ein School-Shooting begeht (vgl. Robertz 2004, 128). Weiter müssen diese wichtigen Bezugspersonen/ -institutionen an die das jugendliche Subjekt emotional gebunden ist an das konventionelle Wertesystem glauben und zum Beispiel die Tötung von Menschen als absoluten Normbruch ansehen und dieses auch weitervermitteln (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 44). Fassen wir an dieser Stelle zusammen, intensive emotionale Beziehungen zu Freunden Eltern und Personen an der Schule, können die Begehung von extremen Gewalttaten wie in Form eines School-Shootings reduzieren, wenn jugendliche Subjekte von ihren Bezugspersonen/ -institutionen eine Wertschätzung erhalten und diese die konventionellen Werte und Normen in Bezug auf den Schutz des Lebens vertreten. „Gutes und Böses hat oft auch mit emotionaler Wert- oder Geringschätzung von Mitmenschen zu tun“ (Grossmann 2004, 58).

2.3.3 Gefühle der Verpflichtung

Der zweite Faktor der die Intensität des sozialen Bandes mitbestimmt ist das grundlegende Verständnis für die eigene Verantwortung und Verpflichtung. Dabei geht es darum, dass das jugendliche Subjekt ein Verständnis für die Konsequenzen seiner Handlungen entwickelt. Es ist dabei anzunehmen, dass sich das jugendliche Subjekt in seinem Sozialen Umfeld schon einen Ruf und Achtung gegenüber seiner Person erarbeitet hat. Besteht ein Bewusstsein darüber, dass dieser Ruf und die Achtung seiner Person durch destruktive Handlungen wie in Form eines School-Shootings beschädigt wird, unterlässt das jugendliche Subjekt wahrscheinlich diese Handlung. Ein jugendliches Subjekt muss verstehen, dass seine soziale Stellung durch destruktive Handlungen sich verschlechtert. Das ein jugendliches Subjekt zu diesem Verständnisstand kommt, muss das Soziale Umfeld dazu beitragen in dem es das jugendliche Subjekt wertschätzt und seinen erreichten Status und sein Dasein anerkennt und bestätigt (vgl. Robertz 2004, 128).

2.3.4 Einbindung in Tätigkeiten

Der dritte Faktor der die Intensität des sozialen Bandes mitbestimmt ist die Tatsache in wie weit jugendliche Subjekte Tätigkeiten in ihrem sozialen Umfeld nachgehen. Hirschi ist der Annahme, je mehr jugendliche Subjekte Arbeit, Hobbys und Verpflichtungen (zum Beispiel soziales Engagement wie die Leitung einer Jugendgruppe) nachgehen, desto weniger besteht die Gefahr, dass diese in Situationen kommen in denen sie sich abweichend verhalten könnten. Im Sinne von: „Müßiggang ist aller Laster Anfang“ (Robertz 2004, 128).

2.3.5 Glaube an Werte

Der vierte und letzte Faktor, der die Intensität des sozialen Bandes mitbestimmt, ist die Akzeptanz eines jugendlichen Subjekts für ein gemeinsam mit seinem Sozialen Umfeld geteilten konventionellen Wertesystem (vgl. Robertz 2004, 128). In einer Gesellschaft agierende Individuen haben über die postulierten Werte und Normen unterschiedliche Auffassungen. Diese individuelle Auffassung wird im Laufe ihrer Entwicklung ständig abgeändert und erneuert. Wichtig hierbei aber ist, dass es das Soziale Umfeld, trotz der sich ändernden Auffassung eines jugendlichen Subjekts über Normen und Werte schafft, dazu beizutragen, dass das jugendliche Subjekt stets an die Unversehrtheit anderer Menschen und an die Notwendigkeit des Tötungsverbots glaubt. Ändert sich diese Auffassung bei den jugendlichen Subjekten nicht, dass Tötungen eine Tabuzone sind, ist die Gefahr auf extreme Gewalttaten, bei denen es zu Tötungshandlungen kommt reduzierter (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 45).

Zusammenfassend ist Hirschi laut Robertz der Auffassung, je stärker diese vier Faktoren bei einem Menschen oder in unserem Kontext bei einem jugendlichen Subjekt zum Positiven ausgeprägt sind umso effektiver sind seine sozialen Bindungen die ein robustes soziales Band ergeben (vgl. Robertz 2004, 129). Dieses robuste soziale Band kann bewirken, dass jugendliche Subjekte zum Beispiel trotz erlebten negativ Situationen - wie es bei School-Shootern der Fall war – nicht der Motivation nachgehen ihren erlebten Frust, ihre erlebten Verletzung durch extreme Normbrüche zu kompensieren. Das heißt weiter: Je mehr funktionsfähige soziale Bindungen ein Subjekt hat, desto besser ist es in sein Soziales Umfeld eingebettet und dieses kann so als Schutzfaktor vor extremen Gewalttaten wie in Form von School-Shootings dienen. Im Folgenden möchte ich, die beschriebenen möglichen relevanten Einflussfaktoren für School-Shootings, wie schon erwähnt, an dem Modell des Falls von Robert Steinhäuser und in dem von mir erstellten grafischen Modell verdeutlichen.

3. Mögliche Einflussfaktoren die zu School-Shootings führen können – Verdeutlichung an einem Modell des School-Shootings von Robert Steinhäuser

Im Folgenden sollen einige der zuvor beschriebenen Einflussfaktoren = Risikofaktoren an dem Modell von Robert Steinhäusers School-Shootings verdeutlicht werden. Hier geht es nicht mehr direkt um den Tatablauf selbst (siehe hierzu 1.4), sondern um Sachverhalte aus Robert Steinhäusers Leben, die sich im Vorfeld seiner Tat ereignet haben und durch die sich die Einflussfaktorenkette für seine Tat möglicherweise herausgebildet hat. Ob die einzelnen Einflussfaktoren letzten Endes für das School-Shooting ausschlaggebend waren lässt sich nicht explizit belegen, es handelt sich hierbei um Annahmen und eigene Interpretationen, um die Einflussfaktoren durch ein Beispiel erläutern und überprüfen zu können.

3.1 Die Institution der Schule

In seinem Leben erfuhr Robert Steinhäuser eine Ansammlung von zahlreichen Kränkungen/ Frustrationen. Eine geballte Ansammlung dieser findet sich in seiner Schullaufbahn wieder.

„In der Schule stach Robert Steinhäuser nicht durch besondere Leistungen hervor. (...) Unter den Mitschülern galt er als ungelinker, unfreiwilliger KlassencLOWN, über den man sich immer wieder schlapp lachen konnte. Ernst nehmen musste man ihn nicht. Er rang um Anerkennung und erntete vor allem Gelächter. Er versuchte den starken coolen Macker zu spielen, doch auch damit war ihm lediglich die Häme der Mitschüler sicher. Die Lehrer bemerkten zwar seine Versuche, Aufmerksamkeit zu erheischen, hatten aber keine hohe Meinung von ihm und machten sich auch über ihn lustig.“ (Waldrich 2007, 95-96)

Wie dieses Zitat zum einen verdeutlicht, war die Schulzeit von Robert Steinhäuser durch schlechte Leistungen geprägt, die er gegen Ende mit Betrugerei, zum Beispiel durch die Fälschungen von Zeugnissen, versucht hat von sich zu weisen, was ihm lediglich einen Verweis von der Schule bescherte. Da er sich in seiner Freizeit viel mit PCs beschäftigte, wechselte er in der Schule vom Leistungsfach Chemie zu Informatik. Er erhoffte sich durch die Kenntnisse, welche er über PCs besaß, in Informatik gute Noten zu bekommen um seine anderen schlechten Leistungen zu kompensieren. Es ist anzunehmen, dass Robert Steinhäuser versucht hat, durch Kompetenzen/ Ressourcen, welche er besaß, die von seiner Schule bisher nicht beachtet wurden, seine belastende Situation zu bewältigen. Doch diese Bewältigung trat nicht ein, auch in dem Schulfach Informatik kam er nur auf mangelhafte bis ungenügende Leistungen. Der Versuch seine Kompetenzen/

Ressourcen – Kenntnisse über PCs – in seine Schullaufbahn einzubringen, scheiterte und Robert Steinhäuser erlebte weiterhin Kränkung und Frustration. Es gibt Erinnerungen von Robert Steinhäusers MitschülerInnen über Aussagen von ihm, dass er irgendwann mal berühmt sein und von allen gekannt werden möchte. Es besteht die Annahme, dass dieser Wunschgedanke noch mehr zur Verletzung seines Selbst führte, da keine Aussicht für die Umsetzung dieses Wunsches, zum Beispiel in Anbetracht seiner Leistungen, bestand (vgl. Robertz 2004, 232-239).

Zusammenfassend kann an diesem Punkt die Hypothese aufgestellt werden, dass die Institution der Schule, in Kombination mit anderen Einflussfaktoren, einen möglich relevanten Einflussfaktor für Robert Steinhäusers School-Shootings darstellt. Robert Steinhäuser ist durch seine schlechten schulischen Leistungen in eine Außenseiterposition geraten. Da er unter seinen MitschülerInnen als Klassenclown galt und so von der schulischen Norm - was die Verhaltensregeln angeht - abwich, könnte er durch diese Handlung versucht haben sich Anerkennung bei Gleichaltrigen zu verschaffen. Die Methode – Klassenclown zu Spielen, von der Norm abzuweichen – wurde nicht mit Anerkennung von seinen MitschülerInnen bewertet (vgl. Waldrich 2007, 95-96). Selbst sein eigener Versuch, sein Wissen über PCs als Ressource zur Bewältigung dieser, für ihn Subjektiv verletzenden, Situation anzuwenden, ging schief, da wohl sein Wissen über PCs nicht konform mit dem Lehrplan des Schulfachs Informatik war. Trotz all seiner Bemühungen, das Fälschen von Zeugnissen, den Klassenclown zu spielen und durch ein Wechsel des Schulfachs, erlebt er eine Kränkung, eine Frustration nach der anderen durch die Institution Schule in ihrem gesamten Kontext, was ihn möglicherweise zur Planung und letztendlich zur Umsetzung seines School-Shootings geführt haben kann.

3.2 Permanent erlebte Kränkungen/ Verletzungen und der Faktor X

Neben den erlebten Kränkungen und Verletzungen, die Robert Steinhäuser in der Schule erlebt hat kamen diese aus anderen Lebensbereichen hinzu, die zu der komplexen Verkettung der möglichen relevanten Einflussfaktoren für seine Tatausführung beigetragen haben können. Wie zum Beispiel:

- keinen Erfolg im Handballverein in dem sein Bruder äußerst erfolgreich war (auch dort rang er nach Anerkennung),
- seinen Führerschein konnte er aufgrund eines nicht fristgerecht vorgelegten Erste-Hilfe-Scheins nicht fertig stellen,

- er hatte keine engen und guten Freunde (er galt eher als Einzelgänger und es ist nicht bekannt, dass er einer festen Peergruppe angehörte), usw. (vgl. Robertz 2004, 232-239).

Als Faktor X, der möglicherweise letzten Endes seine Rachedgedanken zur Tatausführung in der Realität aktiviert hat, wird angenommen, dass dieser, sein Verweiß von der Schule und das damit einhergehende Verbot an den Abiturprüfungen teilzunehmen, war. Dieser Ausschluss, nicht wie alle anderen MitschülerInnen an den Abiturprüfungen teilnehmen zu dürfen bedeutete für Robert Steinhäuser wohl einer der schwerwiegendsten Kränkungen und einen persönlichen Kontrollverlust (vgl. Robertz 2004, 238-239).

Ich stelle hier die Hypothese auf, dass Robert Steinhäuser durch diese Zurückweisung noch mehr zum Außenseiter und so noch mehr von seiner direkten Umwelt isoliert wurde. Da er den Tag der Abiturprüfung für seine Tat gewählt hat, ist davon auszugehen, dass er durch dieses kränkende Ereignis, nicht an der Abiturprüfung teilnehmen zu dürfen, völlig die Kontrolle in seinem Leben verloren hat. Diese erlebte Ohnmacht musste von ihm kompensiert werden. All seine MitschülerInnen gingen dem Erfolg des Abiturs entgegen, nur er nicht. Verschaffte er sich so durch seine Tat eine andere Erfolgbestätigung, als endlich unverletzbarer Herr über Leben und Tod?

3.3 Das Soziale Umfeld im Kontext der sozialen Kontrolltheorie von Hirschi

In der Schule galt Robert Steinhäuser als Außenseiter, es ist kein einziger guter Freund von ihm bekannt, zu seinen LehrerInnen hatte er ein distanzierendes Verhältnis und das Verhältnis zu seinen Eltern wurde als normal beschrieben. Seine Eltern wussten jedoch nichts über seinen realen Werdegang in der Schule bescheid. Soziale Bindungen und ein daraus resultierendes soziales Band sollen so bei Robert Steinhäuser äußerst schwach ausgeprägt gewesen sein (vgl. Robertz 2004, 234). Haben Robert Steinhäuser so tief greifende soziale Bindungen gefehlt, die für ihn ein schützendes soziales Band, bezüglich seiner erlebten Kränkungen/ Frustrationen bilden hätten können?

„Es ist kein Mensch bekannt, dem Robert insoweit vertraut hätte, dass er mit ihm seine Nöte und Sorgen besprochen hätte.“ (Robertz, 2004, 234)

Nach aller Wahrscheinlichkeit hätte ein intaktes schützendes soziales Band seine erlebten Kränkungen/ Frustrationen auffangen und der Entwicklung einer destruktiven Phantasiewelt als Kompensationsweg entgegenwirken können (vgl. Robertz 2004, 234). Vielleicht konnte Robert Steinhäuser aufgrund eines subjektiv empfundenen Nicht-Dazugehörens zu den verschiedenen Ebenen des Sozialen Umfelds gar kein Bewusstsein über gesellschaftliche Normen und Werte entwickeln, welches sein Selbst und seine Handlungen hätte kontrollieren können. Laut eines polizeilich erstellten

Täterprofils über Robert Steinhäuser gab es bei ihm Anzeichen für eine schwach ausgeprägte Selbstkontrolle (vgl. Robertz 2004, 234). Hätte diese schwach ausgeprägte Selbstkontrolle durch ein subjektiv empfundenes Dazugehören zu den verschiedenen Ebenen des Sozialen Umfelds von Robert Steinhäuser und ein damit verbundenes Bewusstsein über Normen und Werte seine schwach ausgeprägte Selbstkontrolle relativiert und somit vor seinem Kontrollverlust geschützt? Die Tat seines School-Shootings könnte von ihm auch als ein Normalzustand gegolten haben, wenn für ihn keine fühlbaren soziale Bindungen bestanden haben, die für ein Individuum ein reflexives Spiegelbild bezüglich seiner Handlungen darstellen können. Des Weiteren war Robert Steinhäusers Einbindung in Tätigkeiten ebenfalls schwach ausgeprägt. Hierbei geht es um Einbindungen, die soziale Bindungen und Anerkennung schaffen können, wie zum Beispiel ein Hobby in Form eines aktiven Mitwirkens in einem Verein. Robert Steinhäuser wollte sich, wie schon erwähnt, in einem örtlichen Handballverein etablieren, doch dort konnte er sich sportlich nicht behaupten und flog wieder aus der Mannschaft heraus. Er ging dann einem anderen Hobby nach, er ging zum Sportschützenverein. Dieses Hobby hat ihm das Tor zu den Waffen, die er für sein School-Shootings benutzt hat, eröffnet. Somit war sein Hobby des Sportschützen eher ein Helfer zur Tatausführung. Mehr soziale Anerkennung bekam er dadurch jedenfalls nicht. Doch letzten Endes hatte Robert Steinhäuser leider keine Hobbys die ihm soziale Bindungen oder Anerkennung beschert haben. Er ging meistens allein durch sein Leben und verbrachte seine Freizeit mit seinem isolierten liebsten Hobby, das Spielen von Killer-PC-Spielen (vgl. Robertz 2004, 234).

3.4 Die destruktive Phantasie

Der Aufgeführte Sachverhalt über die schwache Einbindung von Robert Steinhäuser in sein Soziales Umfeld in der Kombination mit seinen erlebten Verletzungen/ Frustrationen können dazu geführt haben, dass seine individuelle Phantasiewelt für ihn immer mehr an Relevanz gewonnen hat (vgl. Robertz 2004, 235). Robert Steinhäuser flüchtete vielleicht zur Kompensation seiner, in der Realität erlebten, Verletzungen/ Frustrationen in seine, von außen, nicht kontrollierbare Phantasiewelt. Da jede erlebte Frustration auch eine Aggression hervorrufen kann³⁶, könnten sich die Aggressionen von Robert Steinhäuser in seiner Phantasiewelt etabliert haben. Robert Steinhäuser spielte sehr oft gewalthaltige

³⁶ Bei der Frustrations-Aggressions-Theorie wird davon ausgegangen, dass Aggressionen die Kompensation von Frustrationen darstellen. Doch muss hierbei auch erwähnt werden, dass jedes Individuum unterschiedlich auf Frustration reagiert. Die Folgen von Frustrationen können so Aggressionen, aber zum Beispiel auch Resignation oder konstruktive Versuche der Kompensation sein (vgl. Gugel 2008, 25).

PC-Spiele (Ego-Shooter), bei denen er seinen Aggressionen freien Lauf lassen konnte. Vielleicht verinnerlichte er diese Gewalthandlungen, die er in einem Produkt der Neuen Medien praktizieren konnte, in seiner Phantasiewelt und wählte diese als ständige Kompensation für seine Realität, bis er vielleicht Phantasie und Realität nicht mehr hat voneinander trennen können. Seine Phantasie richtete sich vielleicht auch durch den Einfluss der Neuen Medien immer weiter zu einer destruktiven Phantasie aus, die für sein School-Shooting ausschlaggebend gewesen sein könnte. Des Weiteren stieg das Interesse von Robert Steinhäuser an bereits begangenen School-Shootings (zum Beispiel das School-Shooting an der Columbine-High-School), deren Berichterstattung seitens der Neuen Medien, von ihm dokumentiert wurde (vgl. Robertz 2004, 235). Sein School-Shooting könnte so auch als Medienwirksame Nachahmungstat gegolten haben.

3.5 Die Rolle der Neuen Medien

Wie schon erwähnt konsumiert Robert Steinhäuser gewalthaltige Formen der Neuen Medien. Hauptsächlich spielte er am PC so genannte Ego-Shooter (Killer-PC-Spiele). Nach dem School-Shooting von Robert Steinhäuser wurde das Interesse einer Diskussion, ob dargestellte Mediengewalt für School-Shootings ein relevanten ausschlaggebenden Einflussfaktor darstellen dadurch geweckt, dass er sich bei seiner Tat wie einer Charaktere aus Ego-Shootern geähnelt hat. Des Weiteren handelte es sich bei der Wahl der Waffen für sein School-Shooting, um die Gleichen, wie die des Killers (Hauptprotagonisten) in dem Film „Killers“ von Mike Mendez (vgl. Waldrich 2007, 68).

Zentral ist hier so die Spekulation, dass Inhalte aus den von Robert Steinhäuser gespielten Killer-PC-Spielen und gesehenen gewaltverherrlichenden Filmen zu einer Ausgestaltung seiner Phantasie und bezüglich seiner Tatgedanken geführt haben können (vgl. Robertz 2004, 236). Es ist so anzunehmen, dass Robert Steinhäuser sich zur Kompensation seiner erlebten Kränkungen möglicherweise in seiner destruktiven Phantasiewelt mit einem mächtigen und unverletzlichen Helden, zum Beispiel aus einem gewalthaltigen Film, der einen Angriff auf sein Wesen mit dem Tod vergeltet, identifiziert hat (Suggestionshypothese). In seiner Phantasiewelt kompensierte dieser fiktive Held seine erlebten Kränkungen/ Frustrationen mit Gewalt. Kam Robert Steinhäuser vielleicht so zu dem Entschluss so wie dieser Held, den er aus gewalthaltigen Formen der Neuen Medien in sich aufgenommen hat, in der Realität zu werden und in Form seiner Gestalt abzurechnen und genauso mächtig zu sein?

3.6 Das Verschwimmen von Realität und Phantasie

Es besteht die Annahme, dass bei der Ausführung eines School-Shooting, oder dass es zu dessen Ausführung kommt, die Grenzen zwischen der Realität und Phantasie von dem School-Shooter, für einen gewissen Zeitraum nicht mehr getrennt werden können (vgl. Robert 2004, 227). Dies könnte auch der Fall bei Robert Steinhäuser gewesen sein. Gehen wir davon aus, dass sich in seiner Phantasie Handlungen abgespielt haben, die mit Rache und vielleicht sogar mit dem Töten von bestimmten Menschen zu tun hatten. Es ist anzunehmen, dass Robert Steinhäuser zu Beginn seines School-Shootings vielleicht in seiner Phantasiewelt versunken war. Er konnte diese für eine zeitlang nicht mehr von der Realität trennen da bei ihm vielleicht eine Unsicherheit bei der Überstiegsfähigkeit bestand. In seiner Phantasiewelt war er nun der Herr über Leben und Tod. Möglicherweise hat er die LehrerInnen, die er für sein Versagen verantwortlich gemacht hat, in seiner Phantasiewelt als gegnerischere Charaktere assoziiert und hatte so den Drang/ das Verlangen diese zu vernichten. Wie er auch in seiner Phantasiewelt oder in seinen Killer-PC-Spielen andere Antagonisten vernichtete hatte.

3.7 Die narzisstische Persönlichkeitsstörung

Ob bei Robert Steinhäuser durch seine erlebten Krankheiten/ Frustrationen eine narzisstische Persönlichkeitsstörung resultierte, oder bzw., ob diese basierend auf seiner Entwicklung schon gegeben war, die mit für sein School-Shooting ausschlaggebend gewesen sein könnte, kann nur spekuliert werden. Wäre dies allerdings der Fall gewesen, kann davon ausgegangen werden, dass er während seiner Tat für sich eine Großartigkeit gespürt hat, die er im Leben zuvor vielleicht noch nie zu spüren bekommen hat. Entwickelte er in seiner eigenen Phantasiewelt, zurückgezogen in seine Person, zum Schutz vor der Realität, vielleicht ein anderes Selbst, das nichts mehr mit seinem wahren gebrochenen Selbst zu tun hat? Wollte er sein reales Selbst, welches in seiner Entwicklung durch Versagen (in der Schule) und sozialer Isolation geprägt war in seiner inneren Welt ablegen und wiederum sein neues über ikonisiertes Selbst in die Realität einfügen? Für pathogen narzisstisch geprägte Menschen besteht eine deutlich stärkere Notwendigkeit Versagenserlebnisse mit ihrer Phantasie zu kompensieren (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 105). Durch die gemachten Erfahrungen, nie Großartigkeit bzw. Bewunderung erfahren zu haben, könnte vielleicht auch die Empathie für seine Mitmenschen derart gesunken oder gar ganz verschwunden sein, dass er sich die Großartigkeit und Bewunderung seiner Person durch eine Tat holt oder bestätigt, um so sein neu entwickeltes mächtiges und unverletzliches Selbst in der Realität zu schützen. Es könnte sich bei ihm, im Laufe der Zeit eine narzisstische Persönlichkeitsstörung und

damit eine übersteigerte Selbstbezogenheit entwickelt haben. Vielleicht wollte er durch die Tat seines School-Shootings sein neu aufgebautes Selbst schützen und seinem Umfeld zeigen, dass er genau so mächtig sein kann wie ein gefürchteter Killer in einem gewalthaltigen Film oder in einem Killer-PC-Spiel. Bei einer pathogenen narzisstischen Ausprägung besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit einer Intensivierung der gewalthaltigen Phantasie und deren Ausführung (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 106). In den Anlagen (siehe hierzu Anlage 5) befindet sich das von mir erstellte grafische Modell, das die beschriebenen Beispiele, der möglichen relevanten Einflussfaktoren für das School-Shooting von Robert Steinhäuser, auch zur Verdeutlichung der Komplexität dieser, untermauern soll.

3.8 Generalisierbarkeit des Modells von Robert Steinhäusers School-Shooting

Abschließend ist zu überprüfen, ob sich dieses Modell der möglichen relevanten Einflussfaktoren, die zu Robert Steinhäusers Tat geführt haben könnten, für andere Taten von School-Shootings ebenfalls als Erklärungsansatz anwenden lässt. Diesen Sachverhalt möchte ich durch einen Vergleich der zwei deutschen School-Shootings von Sebastian B. (Emsdetten 2006) und Robert Steinhäuser (Erfurt 2002 – siehe Modell) prüfen. Dort lassen sich einige Übereinstimmungen hinsichtlich der beschriebenen möglichen relevanten Einflussfaktoren finden. Diese finden sich zum Beispiel im Kontext der Schule wieder, in der Sebastian B. mehrmalig in eine Versagerposition geraten war. Des Weiteren fühlte er sich von seiner Sozialen Umwelt nicht verstanden, nicht akzeptiert und nicht respektiert und ging weitgehend als Einzelgänger durch sein Leben. Sebastian B. konsumierte ebenfalls, wie Robert Steinhäuser, gewalthaltige Neue Medien (Killer-PC-Spiele, Gewalt verherrlichende Videofilme), die sich möglicherweise ebenfalls negativ auf seine Phantasie ausgewirkt haben könnten. Eine weitere bedeutsame Übereinstimmung findet sich auch darin, dass Sebastian B. einen möglichen Faktor X erlebt hat, der zu seinem School-Shooting geführt haben kann. Bei Robert Steinhäuser wird als ausschlaggebender Faktor (Faktor X) der Verweis von der Schule, verbunden mit seinem Ausschluss von den Abiturprüfungen, beschrieben. Sebastian B. wurde Opfer einer Körperverletzung von MitschülerInnen, die wohl für seine seelische Befindlichkeit folgenreich war und die Entscheidung zur Tatausführung verstärkt haben könnte (vgl. Engels 2007, 35 ff). Betrachtet man diesen kurzen Vergleich dieser zwei School-Shootings, findet sich eine weitere Übereinstimmung bezüglich der zu Beginn erwähnten differenzierten Eigenart der möglichen relevanten Einflussfaktoren. Durch langfristige Einflussfaktoren (permanent erlebte Verletzungen – Schulversagen) resultierte eine hohe Verletzlichkeit bei beiden School-Shootern. Des Weiteren der Faktor X, ein situativ

erlebter Einflussfaktor (Opfer einer Körperverletzung, Verweiß von der Schule), durch den die Entscheidung zur Tat, das School-Shooting, möglicherweise aktiviert wurde (vgl. Robertz 2004, 118).

Zusammenfassend kann durch den Vergleich des School-Shootings von Sebastian B. mit dem Modell von Robert Steinhäusers School-Shooting hier eine Generalisierbarkeit von einigen der möglichen relevanten Einflussfaktoren hergestellt werden, die sicher auch Übereinstimmungen zu anderen School-Shootings liefern. In Anbetracht des verfügbaren begrenzten Rahmens dieser Arbeit, kann ich diesen Sachverhalt (Generalisierbarkeit) nicht auf weitere School-Shootings überprüfen. Betrachtet man allerdings die Komplexität des Zustandekommens eines School-Shootings und da viele der möglichen relevanten Einflussfaktoren nur auf Annahmen beruhen, bin ich der Auffassung, dass sich eine ausnahmslose Generalisierbarkeit bezogen auf das Modell von Robert Steinhäuser schwer tut. Denn generell gibt es kein einheitliches festes Profil der Täter und hinsichtlich unterschiedlichster demographischer Merkmale, Biografien, vorhandene oder nicht vorhandene Schutzfaktoren, Konstitution der Psyche und des Selbst - bezogen auf die School-Shooter - bleibt letzten Endes, jedes School-Shooting einzeln zu analysieren und zu überprüfen, welche der erwähnten möglichen relevanten Einflussfaktoren für die Tat ausschlaggebend gewesen sein könnten (vgl. Hoffmann 2007, 28). Aber gerade diese generalisierbaren möglichen relevanten Einflussfaktoren, die sich bei verschiedenen Fällen von School-Shootings überschneiden und sich im Nachhinein als bedeutsam analysieren lassen, können in einer immer wiederkehrenden/ sich ansammelnden Häufigkeit einen nützlichen Anhaltspunkt, für Ansätze präventiver Maßnahmen, um gegen School-Shootings vorzubeugen, liefern.

4. Ein Ansatz für präventive Maßnahmen

Wie schon in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt, möchte ich mir nun im letzten Teil dieser Arbeit Gedanken über präventive Maßnahmen gegen School-Shootings machen, die ich als die extremste Form von Gewalt, die in der Schule auftreten kann, ansehe. Hierbei eröffnet sich für mich die Frage, wo mögliche präventive Maßnahmen angesetzt werden können und welche Rolle die Soziale Arbeit hierbei einnehmen kann, um durch ihre Mithilfe den School-Shootings vorzubeugen.

Um bei dieser Fragestellung einen Ansatzpunkt zu finden, muss zunächst folgende Problematik nochmals beleuchtet werden. Im Themenpunkt 2. „Mögliche Einflussfaktoren die zu School-Shootings führen können“ habe ich einige der möglichen relevanten Einflussfaktoren = Risikofaktoren aufgezeigt, die für ein School-Shooting ausschlaggebend sein könnten. Die Betonung liegt hierbei auf: „Ausschlaggebend sein könnten.“ Wie schon beschrieben und anhand des exemplarischen Beispiels (Modells) von Robert Steinhäusers School-Shooting dargestellt, kann bei einem School-Shooting, nicht eine explizite Ursache, ein expliziter Einflussfaktor = Risikofaktor identifiziert werden, der für die Tat verantwortlich oder ausschlaggebend ist. Es kann also so auch nicht die eine explizite präventive Maßnahme geben, die zum Beispiel an Schulen präventiv eingeführt und praktiziert wird, durch die man die Garantie bekommt, dass an dieser Schule nie ein School-Shooting passieren wird. Was kann aber nun präventiv getan werden, dass jugendliche Subjekte wie Robert Steinhäuser, die in ihrem Leben, in ihrem Sozialen Umfeld viele Verletzungen und Frustrationen erlebt haben, sie zu deren Kompensation nicht eine destruktive Handlung wie ein School-Shooting wählen? Diese Frage lässt sich nicht einfach so beantworten, genau so wenig, wie die Frage wie konnte es zu einem School-Shooting kommen.

Um einen Ansatz für präventive Maßnahmen schaffen zu können, möchte ich zunächst überlegen was als Basis hilfreich zur Verfügung stehen könnte? Was weiß man schon über das Gewaltphänomen der School-Shootings - gibt es nützliche Fakten? So komplex das Zustandekommen von School-Shootings sein mag, kann man aus deren Begrifflichkeit schon vorhandene Fakten ableiten, die für einen Ansatz nützlich erscheinen. Durch ihre Begrifflichkeit erfährt man, dass School-Shootings eine extreme Form von Gewalt in der Schule darstellen, da bei der Tat ein Mensch oder mehrere Menschen an dem Tatort Schule gezielt verletzt und/ oder getötet werden. Der oder die Täter von School-Shootings waren oder sind Schüler der Tatortschule und befinden sich in der Lebensphase Jugend. School-Shootings werden meistens in einem Bezug zu der jeweiligen Schule begangen, man kann sie auch als eine Art der Rache an der verletzenden sozialen Umwelt, dem sozialen Nahraum Schule ansehen. Diese genannten

vorhandenen Fakten zeigen, dass School-Shootings unter anderem etwas mit subjektiv gedeuteter sozialer Interaktion und sozialem Zusammenleben in der Schule zu tun haben. Somit erscheint es mir als sinnvoll, präventive Maßnahmen, die gegen School-Shootings vorbeugen sollen, im sozialen Nahraum, an den Schulen jugendlicher Subjekte, anzusiedeln.

Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass nicht ein Einflussfaktor für die Begehung der Tat ausschlaggebend ist, sondern eine Kumulation/ Verkettung derer. Hier stehen wir wieder vor der oben genannten Problematik, die die Frage nach dem „Warum?“ (Warum ist das School-Shooting geschehen?) und die Frage nach dem „Was?“ (Was war für das School-Shooting ausschlaggebend?) enthält. Ich möchte mich kurz von dem Gewaltphänomen der School-Shootings wegbewegen, bei denen man nicht explizit einen Einflussfaktor für ihr Geschehen benennen kann. Gewaltprävention allgemein, nicht nur an der Schule, hat das Problem – auch nicht nur im Zusammenhang von extrem schweren Gewalttaten – dass die Frage nach den Ursachen, nach den Einflussfaktoren = Risikofaktoren, die Gewalt erzeugen, in der Theorie viele Antworten hervorbringt. Es wird hier auch von einem multifaktorellen Entstehungshintergrund für Gewalt gesprochen (vgl. Gugel 2008, 24 ff & Fuchs, Luedtke 2003, 169 & Nilsson 2007, 19 ff). Sprich, es besteht keine allgemeingültige Theorie, die eine angemessene Erklärung für Gewalthandlungen liefert (vgl. Klewin, Tillmann 2006, 196). Dies wird ebenfalls durch die Vielfältigkeit der möglichen relevanten Einflussfaktoren, die School-Shootings bedingen und auslösen, können bestätigt. Ich möchte dabei darauf hinaus, dass man eine weitreichende Perspektive benötigt, um das Zustandekommen von Gewalthandlungen wie School-Shootings nachzuvollziehen. Weiter noch, um die Vielzahl der möglichen Einflussfaktoren erfassen zu können und welche dieser durch präventiv angesetzte Maßnahmen relativiert werden können. Im Bezug auf die Entstehung von School-Shootings liegt meine Perspektive hier so auf einer Verkettung von mehreren subjektiv schädigenden Einflussfaktoren, die sich wie ein Puzzle zusammensetzen. Kommt das letzte Puzzelteil hinzu - ich benenne dieses wieder mit dem Einflussfaktor X (ein subjektiv einschneidendes kränkendes/ frustrierendes Erlebnis) - könnte die Tat, das School-Shooting ausgelöst werden. Da ich das Zustandekommen eines School-Shootings mit einem fertig werdenden Puzzle vergleiche, bin ich der Auffassung, dass präventive Maßnahmen daran ansetzen müssen, dass das Puzzle der sich kumulierenden Einflussfaktoren sich nicht fertig stellen darf. Ein Einflussfaktorenglied der Entwicklungskette muss heraus gebrochen oder soweit relativiert werden, dass es sich von einem Einflussfaktor eher zu einem Schutzfaktor/ Protektivfaktor wandelt und sich somit die Wahrscheinlichkeit (die Gefahr) eines School-Shootings verringert (vgl. Gugel 2008, 33). Zuvor habe ich schon erwähnt, dass vorhandene Fakten über School-

Shootings hilfreich sein können, um einen präventiven Ansatz zu finden. Diese Fakten gaben die Information das School-Shootings in einem Zusammenhang mit der Schule stehen können. Vielmehr kann man sich nun durch diese Basis an einen präventiven Ansatz (School-Shootings vorzubeugen) heranarbeiten, indem man die vorhandenen Fakten, die man über das Tatphänomen der School-Shootings schon besitzt, in einer Kombination mit den möglichen relevanten Einflussfaktoren - diese als Gefahrenparameter zu betrachten, in die Überlegungen zur Präventionserstellung/ -gestaltung einbezieht.

Als möglich relevanten Einflussfaktor für School-Shootings habe ich unter dem Themenpunkt 2.1.2 „Die Institution Schule“ als möglichen Einflussfaktor für School-Shootings“ beleuchtet. Hier besteht nun eine Überschneidung in der Kombination der vorhandenen Fakten über School-Shootings, die im Zusammenhang mit der Institution Schule stehen und dem möglichen Einflussfaktor für School-Shootings, die Institution Schule selbst. Ein präventiver Ansatz wäre für mich daher, dem möglichen relevanten Einflussfaktor für School-Shootings, die Institution Schule selbst entgegenzuwirken, damit ein Teil aus dem sich zusammen setzenden Einflussfaktorenpuzzle gelöst wird, und dieses sich so nicht vervollständigen kann, und somit die Tat eines School-Shootings nicht zu ihrer Ausführung kommt. Um die Institution der Schule in ihrer Erscheinung als Einflussfaktor für School-Shootings aus dem Einflussfaktorenpuzzle zu lösen bin ich der Auffassung, mögliche präventive Maßnahmen an der Schule anzusiedeln.

Des Weiteren eignet sich die Schule deshalb als Ansatzpunkt, um präventiven Maßnahmen gegen School-Shootings anzusetzen, da sie einen wichtigen Teil des Sozialen Umfelds³⁷ eines jugendlichen Subjekts darstellt. Laut Robertz erwähnt auch Hirschi in seiner sozialen Kontrolltheorie, dass die emotionalen, Bindungen die in der Schule entstehen können, zu Gleichaltrigen oder zu LehrerInnen genau so wichtig sind wie die emotionalen Bindungen zu den Eltern (vgl. Robertz 2004, 128). Die Schule gehört zur Lebenswelt des jugendlichen Subjekts, es verbringt dort bei einer „normal“ verlaufenden Entwicklung in seiner Lebensphase der Jugend viel Zeit oder wie auch Drilling formuliert:

„(...) dass die Jugendphase in erster Linie eine Schulphase ist.“ (Drilling 2004, 26)

In der Lebenswelt Schule kann es für jugendliche Subjekte zu Krisen kommen, verursacht, wie schon erwähnt, durch Noten, Selektion und Versetzungsempfehlungen.

³⁷ In meiner Arbeit habe ich das Soziale Umfeld an das „ökologische Modell“ der WHO (World Health Organization) zur Erklärung von Gewaltursachen angelehnt. Das ökologische Modell besteht aus vier Dimensionen. Die dritte Dimension umschreibt den sozialen Nahraum, wie Schule, Nachbarschaft, Vereine, etc. Gerade dieser soziale Nahraum kann schützende soziale Beziehungen/ Bindungen fördern und stiften (vgl. Gugel 2008, 31).

(vgl. Drilling 2004, 54). Darum sollte die Schulzeit oder allgemein der Schulbesuch - der Lebensweltteil Schule - positiv besetzt sein, damit sich ein jugendliches Subjekt nicht durch dort erlebte Krisen zum Einzelgänger, zu einem Verlierer, zu einem Opfer oder zu einem Täter, zum Beispiel in Form eines School-Shooters, entwickelt. Subjektive Krisen, die das jugendliche Subjekt in seiner Schulzeit erlebt, können meiner Auffassung nach zum Beispiel durch die Förderung von qualitativen emotionalen Bindungen zu MitschülerInnen und LehrerInnen relativiert werden – durch die Verbesserung des sozialen Klimas an Schulen (vgl. hierzu auch Melzer, Schubarth, Ehninger 2004, 146). Schule kann daher allgemein in Betracht gezogen werden, wenn es darum geht sie in den Kontext eines Schutzfaktors zu stellen, der jugendliche Subjekte vor Normbrüchen bewahren kann, da andere Dimensionen des Sozialen Umfelds eines jugendlichen Subjekts, wie zum Beispiel dessen Elternhaus, als Schutzfaktor oft nicht zur Verfügung stehen. Oft befinden sich Eltern jugendlicher Subjekte in einem „Sog der Ökonomisierung“ (vgl. Waldrich 2007, 32), der Bindungsformen an das kapitalistische Wertesystem bevorzugt und leider immer weniger Bindungsformen berücksichtigt, die zur Entwicklung der Persönlichkeit eines jugendlichen Subjekts beitragen. Diese wichtigen Bindungsformen könnten zum Beispiel durch ein „sich Zeitnehmen“ und ein „sich kümmern“ entstehen und sich entwickeln. Nach Robertz und Wickenhäuser besteht die Tendenz, dass spätere School-Shooter aufgrund von fehlenden sozialen/ emotionalen Bindungen in keinem festen und qualitativen Familienverhältnissen leben und somit zu introvertierten Einzelgängern werden können (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 33). Somit kann das Soziale Umfeld mit seiner Dimension der Schule als sozialer Nahraum einen Schutzfaktor gegen diese fehlenden sozialen/ emotionalen Bindungen darstellen, wenn diese dort gebildet und gefördert werden.

Die Schule bietet - in Anbetracht der vorhanden Fakten über School-Shootings (bezogen auf ihre Begrifflichkeit), dass die Institution Schule selbst einen Einflussfaktor für School-Shootings darstellen und dass Schule im sozialen Nahraum als ein Schutzfaktor funktionieren kann - daher für mich eine Möglichkeit, um dort präventive Maßnahmen anzusetzen, die extremer Gewalt wie School-Shootings vorbeugen. Im Folgenden möchte ich nun darauf eingehen, was an der Schule präventiv getan werden kann, dass diese eher die Rolle eines Schutzfaktors als die eines Einflussfaktors = Risikofaktors im Bezug auf School-Shootings einnimmt.

4.1 Präventive Maßnahmen in der Schule – die Rolle der Sozialen Arbeit

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, kann an dieser Stelle kein komplettes Konzept zur Schulentwicklung erstellt und aufgezeigt werden, das die Schule in ihrem bestehenden System, bezogen auf das Sekundarschulwesen, grundlegend verändert und so die Schule selbst als möglicher Einflussfaktor für Gewaltentstehung gänzlich aus der Diskussion genommen werden kann. Doch wie schon erwähnt bietet die Schule, die ein Bestandteil des Sozialen Umfeld eines jugendlichen Subjekts ist, eine Möglichkeit dort präventive Maßnahmen anzusiedeln, um gegen die multifaktorelle Entstehungsproblematik von School-Shootings vorbeugen zu können, damit sich die Institution der Schule von der Charakteristik eines Einflussfaktors weg zu einem potentiellen Schutzfaktor entwickelt. Trotz der geringen Wahrscheinlichkeit, von der eine Mehrheit der Schulen ausgeht, dass eine extrem schwere Gewalttat, wie ein School-Shooting, im eigenen Haus geschehen kann/ wird, sollte an den Schulen Mehrarbeit geleistet werden und präventive Maßnahmen eingeführt werden.

Hierbei könnte auch die Soziale Arbeit in Form von Schulsozialarbeit³⁸ einen unterstützenden Beitrag leisten, auch um LehrerInnen zu unterstützen und vor Überforderungen, bei dieser Mehrarbeit, zu schützen, indem sie zum Beispiel in einem kooperativen Verhältnis mit der Schule bei der Entwicklung und Umsetzung von präventiven Maßnahmen gegen Gewalt und extrem schwere Formen von Gewalt in der Schule mitwirkt (vgl. Nilsson 2007, 32). Vielmehr könnte die Schulsozialarbeit als eine Art Manager eingesetzt werden, der Netzwerke aufbaut, in denen die verschiedenen Personen (Eltern, LehrerInnen, SchulsozialarbeiterInnen, usw.), die an der Bildung und Erziehung eines jugendliches Subjekts beteiligt sind, gemeinsam zu einer systemischen Gewaltprävention beitragen um jugendlichen Subjekten eine positive Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen, damit für diese gewalttätiges Handeln als Kompensationsstrategie, überflüssig erscheint (vgl. Frech 2008, 70-73 & Nilsson 2007, 32). Die Schulsozialarbeit - ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe - agiert an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule (vgl. Speck 2007, 31). Sie stellt somit eine wichtige Ressource zur Kooperation zwischen den beiden genannten Institutionen der Sozialen Arbeit dar um gemeinsam zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung von

³⁸ Eine mögliche Definition für Schulsozialarbeit: „Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/ oder sozialen Problemen zu fördern.“ (Drilling 2004, 95)

jugendlichen Subjekten beizutragen. (vgl. Drilling 2004, 95 & Speck 2007, 30). Denn die Schulsozialarbeit als Ressource der Sozialen Arbeit sieht jugendliche Subjekte, im Gegensatz zu anderen Institutionen, nicht nur in der Rolle als SchülerInnen, sondern betrachtet in einem ganzheitlichen Ansatz ihre ganze Persönlichkeit (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2004, 242). Ihr Auftrag kann unter anderem durch den Gesetzestext § 1 Abs. 3 des SGB VIII abgeleitet werden. Dem zufolge soll die Jugendhilfe Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen und positive Lebensbedingungen für sie schaffen (vgl. Speck 2007, 31). Bezogen auf das Gewaltphänomen der School-Shootings wird das Wohl von jugendlichen Subjekten (Opfer sowie auch Täter) in einem erheblichen Maße gefährdet. Wie wir erfahren haben, können negative Lebensbedingungen, zum Beispiel eine subjektiv belastende Schulzeit, einen Einflussfaktor für das Geschehen von School-Shootings darstellen. Es lässt sich daher weiter aus dem genannten Gesetzestext eine Begründung finden, dass die Soziale Arbeit, die Jugendhilfe in der Form von Schulsozialarbeit bei der Vorbeugung gegen Gewalt und extrem schwere Formen von Gewalt in der Schule eine Rolle übernehmen könnte und sollte.

Da Kriminologen wie Robertz erwarten, dass sich in den kommenden Jahren, aufgrund von medialer und struktureller Entwicklung, die für jugendliche Subjekte vermehrt zu Belastungssituationen führen werden, die Problematik der School-Shootings in Deutschland eher verstärken als abschwächen wird (vgl. Robertz 2007, 11). Diesen Erwartungen zu Folge, begründen sich für mich so präventive Maßnahmen, die schon früher einsetzen, bevor überhaupt erst der Anlass dazu besteht in Notfallsituationen handeln zu müssen, um einer sich in der Entwicklung befindenden Problematik vorzubeugen. Für mich eröffnet sich hier die Möglichkeit eines primär Präventiven Weges. Ein primär präventiver Weg der Gewaltprävention³⁹, der frühzeitig Möglichkeiten bietet, Gewalt - in unserem Kontext extrem schwere Formen von Gewalt in der Schule (School-Shootings) - entgegen zu wirken. Im Folgenden möchte ich zunächst einen primär Präventiven weg aufzeigen, der auch von Lorenz in Robertz und Wickenhäuser beschrieben wird, um gegen extrem schwere Formen von Gewalt in Schulen, wie in Form eines School-Shootings, vorzubeugen. Im Anschluss darauf möchte ich noch auf eine Möglichkeit der sekundären Prävention eingehen.

³⁹ Primäre Gewaltprävention wird angesetzt, noch bevor aggressive oder gewalthaltige Verhaltensweisen und Handlungen auftreten. Sie soll der Entstehung von gewalthaltigen Einstellungen, Verhaltensweisen und Handlungen entgegenwirken (vgl. Lorenz 2007, 133).

4.1.1 Primäre Gewaltprävention gegen School-Shootings

Allgemein betrachtet soll durch primäre Präventionsmaßnahmen⁴⁰ abweichendes Verhalten frühzeitig durch beratende, behandelnde und betreuende Angebote verhindert werden. Sprich, primär angesetzte Prävention soll einem Abweichen von der gesellschaftlichen Norm durch ihre Maßnahmen entgegenwirken, bevor ein Abweichen überhaupt erst auftritt (vgl. Böllert 2005, 1394).

Da School-Shootings auch als ein Abweichen von der gesellschaftlichen Norm, als extreme Normbrüche, gedeutet werden können, müssen Wege gefunden und beschrieben werden, die diesen Normbrüchen entgegenwirken. Lorenz versteht im Kontext der Vorbeugung gegen School-Shootings unter primärer Prävention, dass Kindern und Jugendlichen im Rahmen stabiler, emotional/ sozial warmer Beziehungen, sicherer Bindungen, feinfühligler Fürsorglichkeit und konsequenter Prinzipienfestigkeit der Bezugspersonen Wertschätzung, Anerkennung, Verständnis und emotionale Zuwendung entgegengebracht werden. Weiter soll ihre Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung ermöglicht werden. Aus primärpräventiver Hinsicht sollte daher erzieherisches Handeln, in den Institutionen des Sozialen Umfelds von Kinder und Jugendlichen, von Maximen wie <Herzenswärme, Freiräume und klare Regeln> geleitet sein (vgl. Lorenz 2007, 133). Wie schon erwähnt, lassen qualitative soziale Beziehungen/ Bindungen zu den verschiedenen Institutionen des Sozialen Umfelds eines jugendlichen Subjekts, wie zum Beispiel zu dem Elternhaus, verstärkt nach und damit verbunden auch das erzieherische Handeln. Waldrich schreibt hierzu, dass sich die Gesamtkultur zunehmend nach wirtschaftlichen Regeln, Normen und Werten - nach dem ökonomischen Prinzip - orientiert und somit die beispielsweise von Lorenz postulierten Maximen erzieherischen Handelns einer primär Prävention immer weniger an Beachtung finden (vgl. Waldrich 2007, 142). Von dieser rationalen wirtschaftlichen Entwicklung sollten sich jedoch Bildungsinstanzen, wie die Schulen des Sekundarschulwesens, lösen und sollten primär präventive Maßnahmen einführen, die sich von den oben genannten Maximen leiten lassen auch deswegen, da School-Shootings in einem direkten Bezug zur Schule stehen. Lorenz sieht hier in einer primär präventiven Gewaltprävention die Möglichkeit zur Umsetzung, die sich an folgenden fünf Grundprinzipien⁴¹ orientiert, die einen Weg aufzeigen, der gegen die

⁴⁰ Aktueller vergleichbarer Terminus – Universelle Prävention, die mit ihren Maßnahmen auf die Allgemeinheit zielt (zum Beispiel auf alle SchülerInnen einer Schule) ohne Berücksichtigung besonderer Zielgruppen (vgl. Laging 2008).

⁴¹ Diese fünf Grundprinzipien basieren auf Forschungsergebnissen des Potsdamer Professors für Erziehungs- und Sozialisationstheorie Wilfried Schubarth (vgl. Lorenz 2007, 133 & Schubarth 2000, 164 & Melzer, Schubarth, Ehninger 2006, 222 ff).

Entstehung von Gewalt und von extrem schwerer Gewalt an Schulen (School-Shootings) vorbeugen kann.

1. Entwicklung der Qualität von Lehrer-Schüler-Beziehungen

Als erstes Grundprinzip, das einen Beitrag zu einer primären Gewaltprävention leisten und somit der Gefahr eines School-Shootings (allgemein Gewalt) entgegenwirken kann, ist die Entwicklung der Qualität von Lehrer-Schüler-Beziehungen. Diese Entwicklung setzt Interesse und Engagement der Lehrkräfte sowie ihre positive Wertschätzung und eine emotionale Wärme gegenüber den SchülerInnen voraus (vgl. Lorenz 2007, 133 & Schubarth 2000, 164). Eine besondere Rolle spielt bei dieser Entwicklung, dass zwischen den Lehrkräften und den SchülerInnen ein partnerschaftlicher und diskursiver Interaktionsstil herrscht und von Seiten der Lehrkräfte kein restriktives und autoritär-disziplinierendes Verhalten bevorzugt praktiziert wird (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2006, 222). Des Weiteren sollen Lehrkräfte im Verbund mit Verständnis, Offenheit und Zuwendung den SchülerInnen Orientierung und eine konsequente Grenzsetzung basierend auf Prinzipfestigkeiten geben. Hier ist auch die Rede von einer Festlegung von verbindlichen Verhaltensformen und -regeln, die für alle SchülerInnen gleichermaßen gelten. Dieser Verhaltenskodex soll sich hierbei aus einem partnerschaftlichen, gemeinsamen Arbeitsprozess zwischen den Lehrkräften und SchülerInnen entwickeln (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2006, 222). Zentral an dieser Stelle ist, dass sich die verschiedenen Lehrkräfte bezüglich der pädagogischen Linie in einem abgestimmten Konsens befinden und gemeinsam nachhaltig und verlässlich diesen verfolgen. (vgl. Lorenz 2007, 133 & Schubarth 2000, 164). Hierbei könnte die Schulsozialarbeit ihren Beitrag leisten, indem sie zum Beispiel durch Gesprächsgruppen mit Lehrkräften oder durch gemeinsame Unterrichtsprojekte deren Erziehungskompetenz fördert und den Lehrkräften sozialpädagogische Kompetenzen nahe bringt (vgl. Drilling 2004, 44).

2. Ermöglichung von sozialem Lernen

Als zweites Grundprinzip, das einen Beitrag zu einer primären Gewaltprävention leisten und somit der Gefahr eines School-Shootings (allgemein Gewalt) entgegenwirken kann, ist der Einbezug von sozialem Lernen in den Fächerkanon des Regelunterrichts, vor allem im Sekundarschulwesen aber auch darüber hinaus (Berufsschulen, Hochschulen, usw.). Hierbei sollen durch eine Förderung der Sozialkompetenzen⁴² Handlungsmuster für den Umgang mit Frustrationen, Gefühlen, Meinungsverschiedenheiten und Konflikten erlernt

⁴² Sozialkompetenzen wie: Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, konstruktive Konfliktbewältigungsstrategien, soziale Wahrnehmung, Empathie, Perspektiveübernahme, Impulskontrolle, etc. (vgl. Lorenz 2007, 134).

werden. Sprich, es sollen andere Kompensationswege für Belastungssituation, anstelle von Gewalt, von den SchülerInnen erlernt werden. Des Weiteren soll durch soziales Lernen auch die Selbstkompetenz der SchülerInnen verbessert werden, dass diese lernen für ihr eigenes Handeln Verantwortung zu tragen und reflektieren zu können, ihre eigenen Grenzen, Schwächen und Stärken zu kennen und zu akzeptieren (vgl. Lorenz 2007, 134). Durch die Einführung eines Schulfachs, dass diese Komponenten des sozialen Lernens vermittelt, können zum Beispiel gerade durch das Trainieren der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, auch die Beziehungen, die soziale Bindungen unter den SchülerInnen und der Gruppenzusammenhalt gefördert werden, was gegen Gewalt vorbeugen kann (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2006, 222). Das Schulfach soziales Lernen⁴³ könnte zum Beispiel von der Schulsozialarbeit, als Impulsgeber, zusammen mit den Lehrkräften mit seinen Inhalten entwickelt und durchgeführt werden, dass somit neben der reinen Wissensvermittlung, auch andere Qualifikationen in der Schule erlernt werden, die zur Bewältigung von Lebensproblemen von den SchülerInnen angewendet werden können (vgl. Drilling 2004, 43).

3. Schaffung eines gemeinsamen Grundwerte- und Normensystems

Als drittes Grundprinzip, das einen Beitrag zu einer primären Gewaltprävention leisten und somit der Gefahr eines School-Shootings (allgemein Gewalt) entgegenwirken kann, wird die Schaffung eines gemeinsamen Grundwerte- und Normensystems beschrieben. Hierbei wird davon ausgegangen, dass unter den in der Schule agierenden Personen ein Grundkonsens über soziale Werthaltungen und Verhaltensnormen herrscht, zum Beispiel, dass all diese agierenden Personen der Auffassung sind, dass die Anwendung von physischer Gewalt einen Normbruch darstellt. Dieser Grundkonsens kann durch die Thematisierung der Gewaltproblematik im Unterricht geschaffen werden. Dabei sollen demokratisch zum Beispiel durch Schülerparlamente Regeln aufgestellt werden, die Normübertretungen aufzeigen und Richtlinien dafür erstellt werden, wie mit Normübertretungen (zum Beispiel der Täter-Opfer-Ausgleich) umgegangen wird (vgl. Schubarth 2000, 164). Sprich, die gesamte Schülerschaft soll bei der Schulgestaltung, bei der Entwicklung und Umsetzung von Schulregeln, bei der Durchführung von schulischen Veranstaltungen und Projekten und bei Entscheidungsprozessen, die die Schule tangieren, integriert werden. Es sind also innerschulische pädagogische Maßnahmenkonzepte und Handlungsvereinbarungen zu erarbeiten, die von allen an einer Schule agierende Personen anerkannt und akzeptiert werden. Des Weiteren soll die

⁴³ Oder in Form eines mehrwöchigen Trainingsprogramm, in dem SchülerInnen soziale Komponenten des Verhaltens entwickeln sollen - „Sozialtraining in der Schule“ (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2004, 197 ff).

Schülerschaft, die Schülerparlamente selbst Verantwortung an der Schule übernehmen zum Beispiel durch Streitschlichterprojekte in Form von Sport-, Kunst-, Medien- und Theaterprojekten, um gegen Gewalt vorzubeugen (vgl. Lorenz 2007, 134). Die Schulsozialarbeit kann hierbei als treibende Kraft für die Schulentwicklung fungieren, in dem sie zum Beispiel Ideen für schulische Veranstaltungen und Gewaltpräventionsprojekte an die beteiligten Personen in der Schule vermittelt oder Schülerparlamente in organisatorischen Belangen und beim Auftauchen von Problemen unterstützt (vgl. Drillinge 2004, 44).

4. Vermittlung eines positiven Leistungs- und Selbstkonzeptes

Als viertes Grundprinzip, das einen Beitrag zu einer primären Gewaltprävention leisten und somit der Gefahr eines School-Shootings (allgemein Gewalt) entgegenwirken kann, ist die Vermittlung eines positiven Leistungs- und Selbstkonzeptes. Es soll allen SchülerInnen Erfolg an der Schule ermöglicht werden, denn Erfolge sind für SchülerInnen überaus wichtig bei ihrem individuellen Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes, Selbstbildes und von Selbstvertrauen (vgl. Lorenz 2007, 134). Dabei sollte in den Grundfächern auf die individuellen Leistungen der verschiedenen SchülerInnen eingegangen werden und jeder individuelle Fortschritte positiv bewertet werden. Sprich, dass schulischer Erfolg nicht nur an den leistungsstärksten SchülerInnen gemessen wird. Eine weitere Möglichkeit wäre das Einführen von Unterrichtsthemen, die sich an Inhalten der Lebenswelt von SchülerInnen orientieren. Lebensweltorientierte Themen, die das Leben der SchülerInnen tangieren, und diese so einen direkten und nützlichen Bezug auf ihr Leben herstellen können, können zu Lernmotivation führen und den Leistungsdruck verringern. Eine gute Methode um die Lernmotivation zu steigern und das soziale Miteinander zu fördern ist hierbei zwischen dem gewöhnlichen Frontalunterricht und Gruppen- und Projektarbeiten abzuwechseln (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2006, 222). Des Weiteren kann der Leistungsdruck verringert werden, indem bei leistungsschwächeren Schülern beispielsweise andere Kompetenzen bewertet werden, die sich vielleicht in einem handwerklichen, musischen Handeln oder in sozialen Bereichen zeigen, um ihnen somit Erfolge zu vermitteln. Durch einen geringeren Leistungsdruck könnte auch der Entstehung von Gewalt als Kompensationsweg für schulisches Versagen vorgebeugt werden. Die Schulsozialarbeit könnte auch hier gemeinsam mit der Lehrerschaft Projektunterricht entwickeln, der sich an Themen der Lebenswelt (z.B. Drogenkonsum, Umgang mit den Neuen Medien und Mediengewalt, etc.) der SchülerInnen orientiert und hier verstärkt ihren Beitrag leisten in dem sie den Lehrkräften einen Einblick in ihre Disziplin - in ihren wichtigen Ansatz - die Lebensweltorientierung, gewährt. Sodass die Lehrerschaft weg von einer

eindimensionalen Wahrnehmung zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie im Alltag von SchülerInnen erfahren werden und auftauchen können, kommen. (vgl. Drilling 2004, 54).

5. Ermöglichen von sozialer Identität

Als fünftes Grundprinzip, das einen Beitrag zu einer primären Gewaltprävention leisten und somit der Gefahr eines School-Shootings (allgemein Gewalt) entgegenwirken kann, ist die Ermöglichung von sozialer Identität. Schulen sollten zur Vorbeugung von Gewalt Möglichkeiten für den Aufbau und die Pflege von Gruppenbeziehungen zur Verfügung stellen, dass bei den SchülerInnen emotionale/ soziale Bindungen untereinander und zur Gemeinschaft entstehen (vgl. Lorenz 2007, 134). Darüber hinaus sollen sich die einzelnen SchülerInnen mit ihrer Schule und ihren MitschülerInnen identifizieren. Von Relevanz, dies zu ermöglichen, ist hierbei auch, dass SchülerInnen die schlechte schulische Leistungen erbringen oder Regeln durch ihr Verhalten brechen von den Lehrkräften nicht stigmatisiert oder etikettiert werden. Denn durch Stigmatisierung und Etikettierung werden betroffene SchülerInnen von Gruppenbeziehungen eher ausgeschlossen und die Identifikation mit der schulischen Gemeinschaft verringert sich. Desintegrierte SchülerInnen könnten so in eine Negativkarriere gelangen und als ein Zeichen des Nichtdazugehörens zu Gewalthandlungen greifen. Lehrkräfte sollten diesen Negativkarrieren, vor deren Verfestigung, zum Beispiel durch ein in Fortbildungen erlerntes Konfliktmanagement, entgegenwirken (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2006, 222). Auch hier kann die Schulsozialarbeit unterstützen, indem sie zum Beispiel in von ihr angebotenen Fortbildungen den Lehrkräften sozialpädagogisches Erziehungsverständnis und sozialpädagogisches Handeln, wie Konfliktmanagement, nahe bringt (vgl. Drilling 2004, 43-44). Des Weiteren kann sie mit SchülerInnen, bei denen sich Probleme bereits verfestigt haben, und die sich schon in einer Negativkarriere befinden, in Form von Einzelfallhilfe arbeiten und als Vertrauensinstanz dieser SchülerInnen agieren.

Zusammenfassend zeigen diese fünf Grundprinzipien meiner Meinung nach einen Weg auf, der präventiv an Schulen gegangen werden kann um Aspekte zu fördern, die bei den School-Shootern meistens zu gering ausgeprägt waren und sich bei der Untersuchung nach den möglichen relevanten Einflussfaktoren wieder spiegeln. Diese fünf Grundprinzipien der primären Gewaltprävention können gewalttätigen Kompensationshandlungen entgegenwirken, da sie auch daran ansetzen einzelne Einflussfaktoren des komplexen verketteten Ursachenbündels zu relativieren, gerade durch ihre Förderung der defizitären Aspekte, wie durch den Aufbau von stabilen emotionalen/ sozialen Beziehungen/ Bindungen (zu Lehrkräften sowie zu MitschülerInnen), das Erlernen von Problemlösungsstrategien fernab von Gewalt, das

Schaffen eines positiven Sozialklimas an den Schulen, die Vermittlung von Medienkompetenz im lebensweltnahen Projektunterricht und durch das Gefühlgeben als Individuum anerkannt zu werden. Sodass die Schule von jedem jugendlichen Subjekt als eine empathische und prosoziale Gemeinschaft erlebt wird, die einen Schutzfaktor vor Problemsituationen darstellt und keine weiteren Problemsituationen erzeugt, dass somit die Notwendigkeit, beispielsweise einer destruktiven Phantasie, zur Kompensation auf ein Minimum reduziert wird (vgl. Robertz 2004, 250).

Im folgenden Themenpunkt möchte ich noch auf einen sekundärpräventiven Weg eingehen, der dazu beitragen kann School-Shootings zu vermeiden.

4.1.2 Sekundäre Gewaltprävention gegen School-Shootings - durch Früherkennung

Allgemein betrachtet soll durch sekundäre Präventionsmaßnahmen⁴⁴ eine Verfestigung von abweichendem Verhalten frühzeitig durch beratende, behandelnde und betreuende Angebote verhindert werden. Sprich, sekundäre Prävention soll dort ansetzen, wo es schon normabweichendes Verhalten gegeben hat, dass dieses sich nicht verfestigt und eskaliert (vgl. Böllert 2005, 1394).

Im Kontext dieser Arbeit würden hier Maßnahmen der sekundären Gewaltprävention in Betracht kommen, die dann ansetzen, wenn erste Auffälligkeiten bemerkt werden, mit dem Ziel einer frühzeitigen Änderung problematischer Einstellungen und Verhaltensweisen⁴⁵ (vgl. Lorenz 2007, S.133). Als problematische Einstellungen und Verhaltensweisen können hier im Kontext der Vermeidung von School-Shootings auch Warnsignale von gefährdeten jugendlichen Subjekten gelten, wie zum Beispiel Äußerungen der Hoffnungslosigkeit, einhergehend mit kalter Wut, die Beschäftigung mit anderen School-Shootern/ School-Shootings und Andeutungen der Umsetzung von Racheplänen und Gewaltphantasien (vgl. Hoffmann 2007, 117). Bei sekundärer Gewaltprävention kann hier auch von einer Immunisierung potentieller Täter (School-Shooter) gesprochen werden (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2006, 221). Eine mögliche Maßnahme der sekundären Gewaltprävention an Schulen, die helfen könnte School-Shootings vorzubeugen, wäre meiner Meinung nach, dass auf jugendliche

⁴⁴ Aktueller vergleichbarer Terminus – Indizierte Prävention, die sich an gefährdete Subjekte mit einem erkannten Risiko und bereits bestehenden problematischen Verhaltensweisen, die sich aber noch nicht verfestigt haben, richtet (vgl. Laging 2008).

⁴⁵ Im Gegensatz zur primären Gewaltprävention, die sich durch ihre strukturellen Maßnahmen an die gesamte Schülerschaft wendet, wird durch die sekundäre Gewaltprävention nur ein bestimmter Teil der SchülerInnen (!Stigmatisierungsgefahr!) angesprochen, bei denen die potentielle Gefahr auf eine Verfestigung von Problemlagen besteht (vgl. Schubarth 2000, 138).

Subjekte seitens VertrauenslehrerInnen, SchulpsychologInnen oder SchulsozialarbeiterInnen, etc. zugegangen und mit diesen auf vertrauensvoller und diskreter Weise das Gespräch gesucht wird. Hierbei sollen jugendliche Subjekte Beachtung finden, bei denen es erste Auffälligkeiten/ Anzeichen bezüglich Normabweichungen (Anzeichen für ein School-Shooting durch Äußerungen, Drohungen, Vermerke, Zeichnungen und Pläne) möglicherweise kombiniert mit bemerkbaren psychosozialen Problemen und einer sozialen Desintegration gibt, oder diese in ihren individuellen Persönlichkeitsmerkmalen erstellten Täterprofilen von School-Shootern ähneln. Wie ein Einstieg in solch ein Gespräch gestaltet werden kann, kann aus Anlage 6 entnommen werden (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 229). Nach diesem Erstgespräch (Erstintervention) und nach einer sofortigen Absprache zum Beispiel in einem multiprofessionellen Team/ Kriseninterventionsteam (bestehend aus LehrerInnen, SchulpsychologInnen, SchulsozialarbeiterInnen, SchulleiterIn, etc.) sollten, nach einer Abschätzung des Gefährdungspotentials durch das betroffene jugendlichen Subjekt, weitere Interventionen⁴⁶ eingeleitet werden. Mögliche weitere Interventionen könnten hierbei ein vertiefendes Zweitgespräch (siehe hierzu Anlage 7, vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 230), oder zum Beispiel Formen von Einzelfallhilfe der Schulsozialarbeit sein, damit der Kontakt zu dem betroffenen jugendlichen Subjekt nicht abbricht und sich ein riskantes Verhalten nicht manifestiert oder sogar eskaliert. Wie genau weiterführende Interventionen aussehen könnten, kann ich in Anbetracht des begrenzten Rahmens, der mir in dieser Arbeit zur Verfügung steht, hier nicht weiter ausführen⁴⁷.

Zunächst stellt sich aber noch die Frage, wie man auf gefährdeten jugendlichen Subjekte oder potentielle School-Shooter aufmerksam werden kann um eine Intervention starten zu können. Diese Aufmerksamkeit bzw. diese Früherkennung kann erreicht werden, wenn unter den SchülerInnen oder allgemein unter den in einer Schule agierenden Personen eine Kultur des Hinschauens, Wahrnehmens und Handelns erschaffen und ermöglicht wird (vgl. Engels 2007, 53). Um diese wichtige Früherkennung und eine Kultur des Hinschauens zu schaffen, muss dies von der Schulgemeinschaft geübt werden (vgl. Lorenz 2007, 128). Ein Ansatzpunkt wäre hierfür die Thematik der „School-Shootings“ in den Unterricht mit einzubeziehen. Mit den SchülerInnen soll auf der sachlich-kognitiven Ebene unter Einbeziehung der entsprechenden Literatur, Medien und didaktisch-

⁴⁶ „Interventionen werden als Eingriffshandeln in vorbeugender, helfender, unterstützender, kontrollierender und korrigierender Absicht verstanden. (...)“

(SFB 227 1994 in Schubarth 2000, 131)

⁴⁷ Anregungen hierzu finden sich aber bei Lorenz 2007, 129-133 in Robertz, Wickenhäuser 2007.

methodisch gut aufbereiteter Unterrichtsmaterialien die Thematik behandelt werden⁴⁸. (vgl. Lorenz 2007, 128). Obwohl angenommen wird, dass potentielle School-Shooter eher Einzelgänger sind und selten einer festen Peergruppe angehören, gehören sie mit zu der Ebene des Sozialen Umfelds der Schule, denn sie bewegen sich und agieren, wenn auch meistens isoliert, unter ihren MitschülerInnen. Daher können SchülerInnen auf mögliche Tätermerkmale von potentiellen School-Shootern, auf Veröffentlichungen von Tatplänen und auf Drohungen sensibilisiert werden, damit eine Früherkennung im Rahmen einer sekundären Gewaltprävention gelingt. Des Weiteren muss den SchülerInnen vermittelt werden, dass es eine Anlaufstelle gibt, zum Beispiel eine Vertrauensperson, bei der sie verdächtige Wahrnehmungen über MitschülerInnen äußern können, ohne das Gefühl zu haben einen MitschülerIn verpetzt zu haben, dass somit wichtige helfende Interventionen eingeleitet werden können, siehe hierzu auch Anlage 11 (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 185). Von zentraler Rolle wäre daher für eine effiziente Früherkennung, die gegen School-Shootings vorbeugen und SchülerInnen auf diese Thematik sensibilisieren soll, die potentiellen School-Shooter in ihrem Wesen und in ihrer Person selbst, dass im Unterricht über mögliche Tätermerkmale und Auffälligkeiten diskutiert wird. Sprich, dass für potentielle School-Shooter nützliche Täterprofile erstellt werden, auf die SchülerInnen in ihren Wahrnehmungen sensibilisiert werden und dass diese bei Übereinstimmungen in Kombination mit Auffälligkeiten für eine sekundäre Gewaltprävention so hilfreich sein könnten.

„Eine zentrale Frage aus Sicht der Gewaltprävention lautet nicht nur, welche Taten begangen werden, sondern auch, von wem sie begangen werden. Könnten potenzielle Täter nämlich schon im Vorfeld eines Amoklaufs zweifelsfrei erkannt und in der Folge von ihrer Tatabsicht abgebracht werden, dann wäre ein effektiver Schutz für alle Schulen umsetzbar.“ (Robertz, Wickenhäuser 2007, 25)

Der Kriminologe Frank J. Robertz fasste durch die Auswertung von bislang vorhandenen wissenschaftlichen Studien folgende Erkennungsmerkmale/ Tätermerkmale für School-Shooter zusammen:

- häufig introvertierte Einzelgänger,
- fast immer junge Männer mit sehr schwachen sozialen Beziehungen,
- wachsen oft in instabilen Familienverhältnissen auf,
- sind soziale Außenseiter wie auch ihre wenigen Freunde,

⁴⁸ Hier könnte die Schulsozialarbeit ebenfalls aktiv werden und zusammen mit den Lehrkräften die Thematik der School-Shootings unterrichtstauglich vorbereiten und später umsetzen. Wichtige Hinweise für Gespräche, mit Kindern und Jugendlichen (SchülerInnen), über School-Shootings können aus den Anlagen 8, 9 und 10 entnommen werden (vgl. Robertz, Wickenhäuser 2007, 182, 183, 184).

- sind Opfer von Schikaniierungen (Mobbing und Bullying) an ihren Schulen,
- zeigen oftmals eine depressive Symptomatik,
- haben oft schwere persönliche Niederlagen erlebt (zum Beispiel schlechte Noten, kein Liebesglück, etc...),
- planen die Ausführung der Tat zur Rache und Kompensation lange Zeit im Vorfeld und oft wird diese auch angekündigt,
- haben oft einen leichten Zugang zu Schusswaffen (zum Beispiel Eltern besitzen Jagdwaffen)

(vgl. Waldrich 2007, 22 und Robertz 2004, 119).

Diese gesammelten Erkennungsmerkmale/ Tätermerkmale könnten zur Früherkennung im Rahmen eines Präventionsleitfadens für School-Shootings verwendet werden, um SchülerInnen auf potentielle School-Shooter zu sensibilisieren. Dabei ist aber ein sensibler und überdachter Umgang mit den formulierten Erkennungsmerkmalen von Nöten, um nicht SchülerInnen das Stigma des potentiellen School-Shooter aufzusetzen und dass die Schulgemeinschaft nicht in Hysterie ausbricht, wenn ein SchülerIn zum Beispiel eine zeitlang schlechte Noten schreibt und dieses negative Ereignis für diesen merkbar belastend wirkt. Diese Erkennungsmerkmale können einen unterstützenden Ansatz für eine Früherkennung, im Rahmen einer sekundären Gewaltprävention, unter Einbeziehung weiterer Sensibilisierungskriterien, bieten.

Denn: „Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass gewalttätiges Verhalten generell nicht auf isolierten Persönlichkeitsmerkmalen beruht, sondern das Ergebnis zahlreicher zusammenwirkender Faktoren ist.“ (Robertz, Wickenhäuser 2007, 25).

Zusammenfassend formuliert, könnten Maßnahmen der sekundären Gewaltprävention gegen School-Shootings vorbeugen. Durch eine Sensibilisierung der SchülerInnen bzw. der gesamten Schulgemeinschaft sollen potentielle School-Shooter, weniger stigmatisierend formuliert, gefährdete jugendliche Subjekte rechtzeitig erkannt und erreicht werden, damit ihnen Hilfe geleistet werden kann. Eine effiziente Früherkennung in Schulen kann erfolgen, wenn die Thematik der School-Shootings (Was sind School-Shootings? Gibt es bestimmte Tätermerkmale? Wie könnten Drohungen aussehen?), mit in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Eine effizient umgesetzte Früherkennung ist deshalb so wichtig, da im Anschluss an sie Interventionen eingeleitet werden können, die gegen eine Manifestierung problematischer Verhaltensweisen (Drohungen, aggressives Verhalten, Isolation, etc...) angehen können. Sprich, damit auf auffällige jugendliche Subjekte, die problematische Verhaltensweisen an den Tag legen zugegangen und geholfen werden kann und dass diese problematischen Verhaltensweisen letzten Endes nicht in ein School-Shooting münden.

Abschließend möchte ich noch begründen, warum ich hier nur auf Möglichkeiten der primären und sekundären Gewaltprävention eingegangen bin und nicht auf Möglichkeiten der tertiären Gewaltprävention. Da ich im Zusammenhang dieser Arbeit Möglichkeiten der Prävention aufzeigen wollte, die gegen School-Shootings vorbeugen, habe ich nur Möglichkeiten der primären und sekundären Gewaltprävention aufgezeigt. Denn tertiäre Gewaltprävention greift dann, wenn schon verfestigte Gewaltformen auftreten, um die Anwendung weitere Gewalt zu verhindern (vgl. Lorenz 2007, 133). Im Kontext der School-Shooting würde dies bedeuten, im Bezug auf die verfestigte Gewaltformen, ein School-Shooting hätte schon stattgefunden. So hätten tertiäre Maßnahmen nicht direkt mit der Vorbeugung gegen das Gewaltphänomen der School-Shootings zu tun, sondern würden sich an jugendliche Subjekte wenden, die bereits ein School-Shooting begangen haben, damit diese kein weiteres begehen und sich mit deren Resozialisierung beschäftigen. Dies wäre sicher ein weiterer spannender zu bearbeitender Themenkomplex, wie die Arbeit mit School-Shootern aussehen könnte, auch von Seiten der Sozialen Arbeit (Reintegration), die nach ihrer Tat kein Suizid begangen haben. Doch mein Hauptaugenmerk bei dieser Arbeit liegt auf präventive Möglichkeiten die gegen das Gewaltphänomen der School-Shootings vorbeugen.

5. Schlussbemerkung

Abschließend kommt in mir ein gewisser Pessimismus auf, da nicht hundertprozentig gesagt werden kann, ob School-Shootings als Gewaltphänomen der Personalen Gewalt und als eine Erscheinungsform von Gewalt in der Schule, im Vergleich zu anderen, so gering bleiben werden. Betrachten wir die Zeit in der wir leben, die zum Beispiel durch eine weltweite Finanzkrise, eine immer größer werdende Kluft zwischen „Arm“ und „Reich“, fanatischen Terrorismus, nicht absehbare Kriege gegen „die Wiege des Bösen“, digitale Kriminalität, Kinderarmut, Gewalt in Familien, Arbeitslosigkeit, immer brutaler werdende Jugendgewalt, verschiedene individuelle Problemlagen, usw. gezeichnet ist. Daher erscheint mir das Gewaltphänomen der School-Shootings - als ein Extrem - gerade zu als passend bzw. als ein Spiegel dieser Zeit, in der das Zusammenleben von Menschen anscheinend immer problematischer wird. School-Shootings werden in der Zukunft sicher weiter an Relevanz, in Anbetracht der gesellschaftlichen destruktiven Entwicklungen, gewinnen.

Wie nun ersichtlich geworden ist, kann zur Erklärung des Gewaltphänomens der School-Shootings nicht auf einen monokausalen Ansatz zurückgegriffen werden. Für mich hat es den Anschein, dass dies die Öffentlichkeit - hier vor allem die Politik - gerne tun würde. Möglicherweise um davon abzulenken, dass der gesamte Werdegang unserer jetzigen

Gesellschaft, geprägt durch die Ökonomisierung, Modernisierung und Individualisierung, ausschlaggebend für diese kausale Verkettung der Einflussfaktoren sein könnte, die letzten Endes jugendliche Subjekte dazu veranlassen kann, für eine Wiederherstellung ihrer Handlungsfähigkeit, bezogen auf die Wiederherstellung ihres Selbstwerts, School-Shootings zu begehen. Ein Beispiel hierfür liefert ein Zeitungsartikel der Stuttgarter Nachrichten vom 24.11.2006. Nach dem School-Shooting von Sebastian B. in Emsdetten forderte die Politik bei der Bundesgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ) ein Verbot von Killer-PC-Spielen, so genannte Ego-Shootern. Die BAJ lehnte allerdings ein Verbot ab mit der Begründung, dass diese Forderung von den wirklichen Problemen ablenken würde und verwies darauf, dass diese Killer-PC-Spiele schon unter dem Jugendschutzgesetz stehen und das Problem in den Defiziten der Kontrolle und Aufmerksamkeit der Gesellschaft über ihre Kinder und Jugendliche liege (vgl. StN 2006, 9). Was ich damit sagen möchte ist, ableitend von dem komplex verketteten Einflussfaktorenbündel, Kinder und Jugendliche sollten mehr Aufmerksamkeit erfahren, dass die erwähnten Einflussfaktoren gar nicht erst zu solchen, in Situationen der subjektiven Handlungsunfähigkeit und Verzweiflung, werden können. Wie ich schon im Ansatz für präventive Maßnahmen gegen School-Shootings auf die Schulen verwiesen habe, möchte ich den Schulen auch hier abschließend mehr Verantwortung für Kinder und Jugendliche zuschreiben. Schule kann als ein Ort gestaltet werden, wo Kinder und Jugendliche im Rahmen des Trias Betreuung, Bildung und Erziehung, professionell auf ihr späteres Leben in dieser Zeit vorbereitet werden können. Traditionelle Beziehungsgeflechte wie Familien brechen auf Grund von Folgen der Modernisierung und Individualisierung immer mehr auf und haben durch diese Folgen mit vielfältigen/ vielschichtigen Problemlagen zu kämpfen, was sich auch schon früh auf Kinder und Jugendliche übertragen kann. Um für Kinder und Jugendliche eine positive Entwicklung gewährleisten zu können und sie bestmöglich auf die Bewältigung von Lebenssituationen, die ein Leben in der heutigen Gesellschaft mit sich bringt, vorzubereiten, sollten die Schulen hierfür professionell ausgerichtet werden. Gerade auch weil viele der noch bestehenden traditionellen Beziehungsgeflechte wie Familien, aber auch die neuen „Patchworkformen“ diesem Auftrag – Kinder und Jugendliche eine positive Entwicklung zu ermöglichen - aus diversen Gründen oft nicht mehr nachkommen können. Anstelle von falschem Aktionismus und eindimensionaler Ursachensuche für Taten wie School-Shootings sollten die Schulen weiter zur Förderung, im lebensweltlichen Sinne, von Kindern und Jugendlichen ausgebaut werden, dass diese auf ein Leben in dieser Zeit sowie für die Zukunft vorbereitet werden und auch in der Gegenwart für eine Lebensbewältigung keine Gewalt oder sogar Gewalt in Form eines School-Shootings, anwenden müssen. Die Gesellschaft – zum Beispiel vertreten durch PolitikerInnen,

LehrerInnen, Eltern, SozialarbeiterInnen uvm. – sollten an einem Strang ziehen, damit die aufgeführten Einflussfaktoren sich relativieren und die bestehenden Schutzfaktoren, wie wichtige emotionale Bindungen im Sozialen Umfeld von Kindern und Jugendlichen gefördert werden, damit schwere zielgerichtete Gewalt wie School-Shootings, allgemein Gewalt aber auch andere problematische Bewältigungsformen wie zum Beispiel Drogenkonsum für Kinder und Jugendliche nicht von Interesse und subjektiven Nutzen sind. Allgemein ist es ein Anliegen der gesamten Gesellschaft ihre Potentiale der Zukunft – Kinder und Jugendliche – vor extremer Gewalt wie School-Shootings zu schützen. In Hinsicht auf eine Opferrolle sowie auf eine Täterrolle, oder passend für hier, auf eine „School-Shooter-Rolle.“ Dieser Schutz erfordert eine sensible Aufmerksamkeit gegenüber den Befindlichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Ein Schritt in diese Richtung könnten hierfür die von mir erwähnten gewaltpräventiven Maßnahmen an Schulen sein und den flächendeckenden Einsatz von Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit kann durch einen flächendeckenden Ausbau daran ansetzen auf Kinder und Jugendliche ein zu wirken, ihnen Unterstützung zu geben und Kompetenzen zu vermitteln, mit denen sie ihre Handlungsfähigkeit, auch sozial anerkannt, behalten oder gegebenenfalls zurückgewinnen, damit ihre Biografie in einem positiven Fluss bleibt .

Ich hoffe ich konnte durch diese Arbeit die LeserInnen an die Thematik von School-Shootings heranführen und durch die ausführliche Beschreibung der möglichen relevanten Einflussfaktoren ihr komplexes Zustandekommen mit dem Modell von Robert Steinhäusers School-Shooting verdeutlichen.

*„Der reißende Fluß
wird gewalttätig genannt.
Aber das Flussbett,
das ihn einengt,
nennt keiner gewalttätig.“*

Bert Brecht

Quellenverzeichnis

Literatur

Becker, Jens (2005): Kurzschuß; Der Amoklauf von Erfurt und die Zeit danach, Hamburg und Berlin: Schwartzkopff Buchwerke, stakkato

Bettmer, Franz (2005): Abweichung und Normalität, in: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.); (2005): Handbuch; Sozialarbeit Sozialpädagogik; 3. Auflage, München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1-7

Böhnisch, Lothar (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter; Eine Einführung, Weinheim und München: Juventa Verlag

Böllert, Karin (2005): Prävention und Intervention, in: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.); (2005): Handbuch; Sozialarbeit Sozialpädagogik; 3. Auflage, München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1394-1399

Brinkmann, Heinz Ulrich/ Frech Siegfried/ Posselt, Ralf-Erik (Hrsg.); (2008): Gewalt zum Thema machen; Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 10-24

Bründel, Heidrun/ Hurrelmann, Klaus (1994): Gewalt macht Schule; Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um?, München: Droemersch Verlagsanstalt Th. Knaur Nachf.

Drilling, Matthias (2004): Schul-sozialarbeit, Antworten auf veränderte Lebenswelten; 3. Auflage, Bern, Stuttgart und Wien: Haupt Verlag

Engels, Holger (2007): Das School-Shooting von Emsdetten – der letzte Ausweg aus dem Tunnel?, in: Hoffmann, Jens/ Wondrak, Isabel (Hrsg.); (2007): Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen; Früherkennung / Risikomanagement / Kriseneinsatz / Nachbetreuung, Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, Dr. Clemens Lorei, S. 35-57

Fiedler, Peter (2006): Persönlichkeitsstörungen, in: Wittchen, Hans-Ulrich/ Hoyer, Jürgen (Hrsg.); (2006): Klinische Psychologie & Psychotherapie, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 927-944

Frech, Siegfried (2008): Gewalt und Gewaltprävention in der Schule, in: Brinkmann, Heinz Ulrich/ Frech Siegfried/ Posselt, Ralf-Erik (Hrsg.); (2008): Gewalt zum Thema machen; Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 65-74

Fuchs, Marek/ Luedtke, Jens (2003): Gewalt und Kriminalität an Schulen, in: Raithel, Jürgen/ Mansel, Jürgen (Hrsg.); (2003): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter; Hell- und Dunkelfelder im Vergleich, Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 161-182

Grossmann, Karin/ Grossmann, Klaus E. (2006): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit, Stuttgart: Klett-Cotta

Gugel, Günther (2008): Ursachen von Aggression und Gewalt, in: Brinkmann, Heinz Ulrich/ Frech Siegfried/ Posselt, Ralf-Erik (Hrsg.); (2008): Gewalt zum Thema machen; Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 24-34

Heitmeyer, Wilhelm/ Schröttle, Monika (Hrsg.); (2006): Gewalt; Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 13-15

Hoffmann, Jens (2007): Intervention vor Tatbeginn, in: Robertz, Frank J./ Wickenhäuser, Ruben Philipp (2007): Der Riss in der Tafel; Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 117-125

Klewin, Gabriele/ Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Gewaltformen in der Schule – ein vielschichtiges Problem; Fachwissenschaftliche Analyse, in: Heitmeyer, Wilhelm/ Schröttle, Monika (Hrsg.); (2006): Gewalt; Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 191-209

Klosinski, Gunter (2005): Psychiatrische Krankheiten, in: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.); (2005): Handbuch; Sozialarbeit Sozialpädagogik; 3. Auflage, München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1446-1454

Köckeritz, Christine (2004): Entwicklungspsychologie für die Jugendhilfe; Eine Einführung in Entwicklungsprozesse; Risikofaktoren und Umsetzung in Praxisfeldern, Weinheim und München: Juventa Verlag

Lorenz, Aida (2007): Prävention, in: Robertz, Frank J./ Wickenhäuser, Ruben Philipp (2007): Der Riss in der Tafel; Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 126-135

Lowen, Alexander (1984): Narzissmus – Die Verleugnung des wahren Selbst, München: Kösel-Verlag GmbH & Co.

Melzer, Wolfgang/ Schubarth, Wilfried/ Ehninger, Frank (2006): Positives Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern ist ein Bildungswert; Prävention und Intervention, in: Heitmeyer, Wilhelm/ Schröttle, Monika (Hrsg.); (2006): Gewalt; Beschreibungen, Analysen, Prävention, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 217-237

Melzer, Wolfgang/ Schubarth, Wilfried/ Ehninger, Frank (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung; Analysen und Handlungskonzepte, Bad Heilbrunn / OBB.: Verlag Julius Klinkhardt

Oerter, Rolf/ Dreher, Eva (2008): Kapitel 8; Jugendalter, in: Oerter, Ralf/ Montada, Leo (Hrsg.); (2008): Entwicklungspsychologie; 6., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 271 ff

Robertz, Frank J./ Wickenhäuser, Ruben Philipp (2007): Der Riss in der Tafel; Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule, Heidelberg: Springer Medizin Verlag

Robertz, Frank J. (2007): Erfurt – 5 Jahre danach, in: Hoffmann, Jens/ Wondrak, Isabel (Hrsg.); (2007): Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen; Früherkennung / Risikomanagement / Kriseneinsatz / Nachbetreuung, Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, Dr. Clemens Lorei, S. 9-25

Robertz, Frank J. (2004): school shootings; Über die Relevanz der Phantasie für die Begehung von Mehrfachtötungen durch Jugendliche, Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, Dr. Clemens Lorei

Schubarth, Wilfried (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe; Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle, Neuwied und Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH

Sonnek, Gernot (2000): Krisenintervention und Suizidverhütung, Wien: Facultas

Speck, Karsten (2007): Schulsozialarbeit; Eine Einführung, München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Tillmann, Hans-Jürgen (2005): Schulwesen, in: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.); (2005): Handbuch; Sozialarbeit Sozialpädagogik; 3. Auflage, München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1540-1547

Waldrich, Hans-Peter (2007): In blinder Wut; Warum junge Menschen Amok laufen, Köln: PapyRossa Verlags GmbH & Co, Neue Kleine Bibliothek 124

Welzer, Harald (2006): Täter: Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden, Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH

Weyers, Stefan (2004): Moral und Delinquenz; Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher, Weinheim und München: Juventa Verlag

Wittchen, Hans-Ulrich/ Hoyer, Jürgen (Hrsg.); (2006): Klinische Psychologie & Psychotherapie, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 3-23

Wittchen, Hans-Ulrich (2006): Diagnostische Klassifikation psychischer Störungen, in: Wittchen, Hans-Ulrich/ Hoyer, Jürgen (Hrsg.); (2006): Klinische Psychologie & Psychotherapie, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 25-51

Unveröffentlichte Quellen/ Literatur

Nilsson, Mirjam (2007): Gewaltprävention in der Schulsozialarbeit – Am Beispiel der Methoden Klassenrat und Anti- Aggressions/ Coolnesstraining; Bachelorarbeit, Esslingen: HS-Esslingen

Online Quellen/ Literatur

Arnold, Gerhard in: Nach dem Massenmord in Erfurt - Zur Biografie und Psychologie jugendlicher Amokläufer: <http://www.materialstelle.de/amok.rtf> (29.08.2008)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Splatter> (03.09.2008)

<http://www.med-kolleg.de/icd/index.html> (21.09.2008)

Sonstige Quellen/ Literatur

Darnstädt, Thomas/ Lakotta, Beate (2008): Von Menschen und Monstern; Der Spiegel 19/2008 vom 05.05.2008, Hamburg: Spiegel Verlag Rudolf Augstein GmbH & Co. KG, S. 64

Dausien, Bettina (2005): Biografieorientierung in der Sozialen Arbeit, in: Sozialextra, Heft 11/2005, S. 6-11

Heidenreich, Thomas (2006): VL_Entwicklung_Risiko_07_Schizophrenie_205266.pdf, Esslingen: HS-Esslingen

Keupp, Heiner (2006): Patchworkidentität – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen, Esslingen: HS-Esslingen, Semesterapparat von Herrn Steeb – Entwicklungspsychologie, S. 14-15

Laging, Marion (2008): Universelle Prävention, Selektive Prävention, Indizierte Prävention, Esslingen: HS-Esslingen, Arbeitsblatt – WB 9: Soziale Arbeit im Bereich der Suchthilfe

Artikel aus den Stuttgarter Nachrichten (2006): Nr. 269, Dienstag 21. November 06, S. 3 – „Ich verabscheue Menschen“: Amokläufer auf Rachezug in seiner früheren Schule, Stuttgart

Artikel aus den Stuttgarter Nachrichten (2006): Nr. 272, Freitag 24. November 06, S. 9 – Jugendschützer lehnen Killerspiel-Verbot ab, Stuttgart

Artikel aus den Stuttgarter Nachrichten (2007): Nr. ?, Donnerstag 8. November 07, S. 8 – „Ich bin bereit, für meine Sache zu sterben“, Stuttgart

Artikel aus den Stuttgarter Nachrichten (2008): Nr. 224, Mittwoch 24. September 08, S. 8 – Wieder Massaker an finnischer Schule, Stuttgart

Erklärung

„Hiermit versichere ich gemäß § 28 der Studien- und Prüfungsordnung der Hochschule Esslingen – Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege, dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.“

Esslingen, den _____
(Datum)

(Unterschrift)

Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Häufigkeit von School-Shootings (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 14).

Anlage 2: Erfasste Vorfälle von School-Shootings (aus Robertz 2004, 78).

Anlage 3: Tatausgang von School-Shootings (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 19).

Anlage 4: Alter der erfassten School-Shooter (aus Robertz 2004, 76).

Anlage 5: Grafisches Modell zu den möglich relevanten Einflussfaktoren für
das School-Shooting von Robert Steinhäuser

Anlage 6: Erstgespräch/ Erstintervention (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 229).

Anlage 7: Vertiefendes Gespräch (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 230).

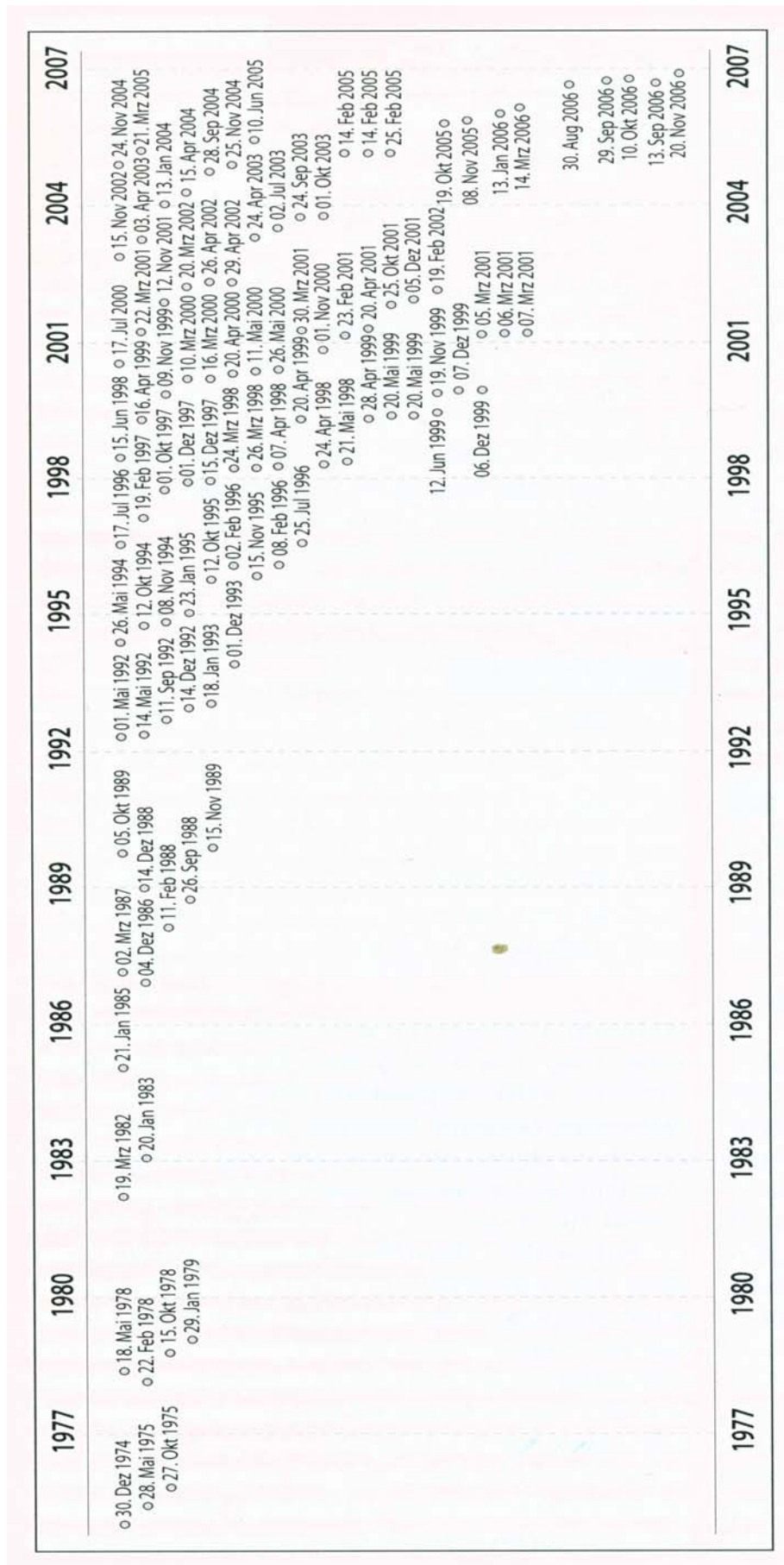
Anlage 8: Gespräch mit Kindern und Jugendlichen über School-Shootings
(aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 182).

Anlage 9: Gespräch mit Kindern über School-Shootings
(aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 183).

Anlage 10: Gespräch mit Jugendlichen über School-Shootings
(aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 184).

Anlage 11: Wahrnehmung von Drohungen durch SchülerInnen
(aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 185).

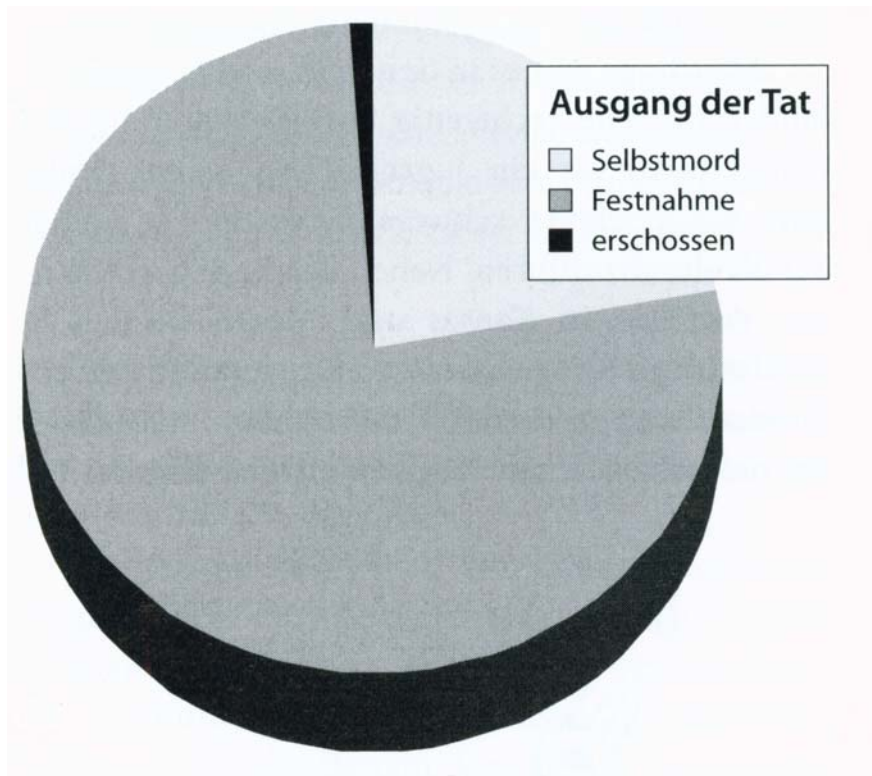
Anlage 1: Häufigkeit von School-Shootings (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 14).



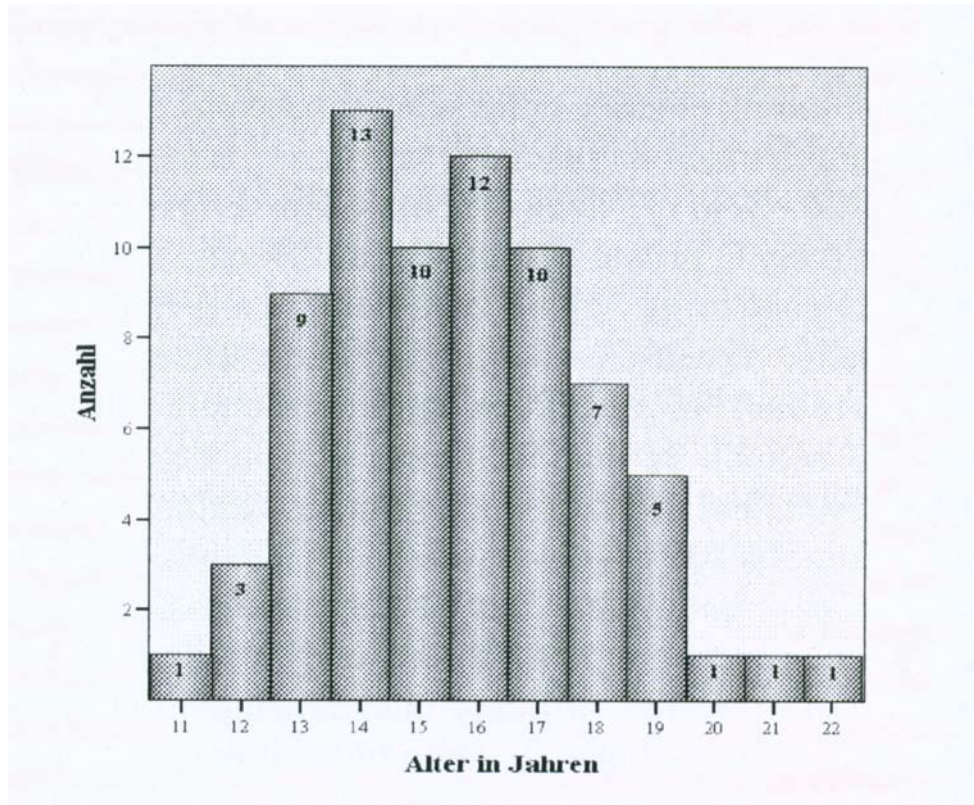
Anlage 2: Erfasste Vorfälle von School-Shootings (aus Robertz 2004, 78).

<i>Jahr</i>	<i>Erfasste Vorfälle in den USA</i>	<i>Erfasste Vorfälle außerhalb der USA</i>	<i>insgesamt</i>
Vor 1973	-	-	-
1973-1975	1	2	3
1976-1978	3	-	3
1979-1981	1	-	1
1982-1984	2	-	2
1985-1987	3	-	3
1988-1990	5	-	5
1991-1993	6	-	6
1994-1996	10	-	10
1997-1999	15	4	19
2000-2002	16	7	23
1973-2002	62	13	75

Anlage 3: Tatausgang von School-Shootings (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 19).

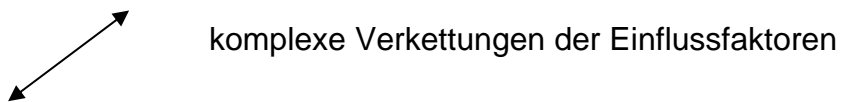
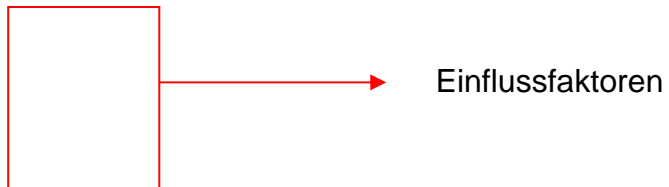


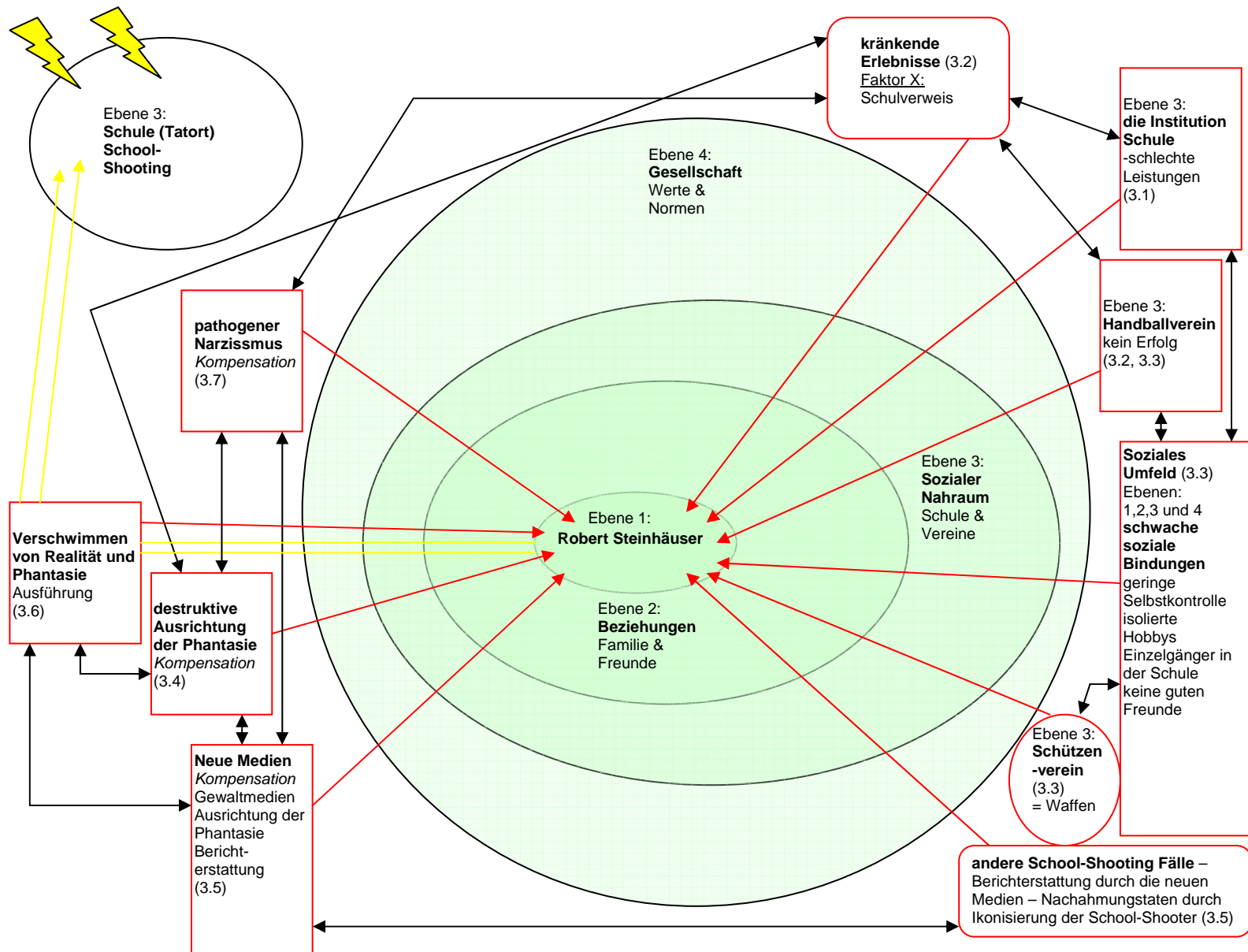
Anlage 4: Alter der erfassten School-Shooter (aus Robertz 2004, 76).



Anlage 5: Grafisches Modell zu den möglich relevanten Einflussfaktoren für das School-Shooting von Robert Steinhäuser

Legende:





Anlage 6: Erstgespräch/ Erstintervention (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 229).

Möglicher *Einstieg* für ein Gespräch zwischen dem Schulleiter/Leiter des Kriseninterventionsteams und einem Schüler, der eine *Gewaltdrohung* ausgestoßen hat:

(individuell durch weitere Fragen auf zusätzlichen Blättern zu ergänzen)

- Weißt du, warum ich mit dir reden möchte? Sag es mir einmal in deinen Worten.
- Was passierte als du (am Ort der Drohung) warst?
- Was hast du genau gesagt? Und was hast du genau getan?
- Wie kam es, dass du das gesagt/getan hast? Was hast du damit beabsichtigt?
- Hattet ihr vorher schon einmal eine Meinungsverschiedenheit?
- Wie denkst du, hat sich (die bedrohte Person) dabei gefühlt?
- Was wirst du nun tun, nachdem du diese Drohung ausgestoßen hast? Willst du deine Drohung immer noch wahr machen?
- usw.

Möglicher *Einstieg* für ein Gespräch zwischen dem Schulleiter/Leiter des Kriseninterventionsteams und einem Schüler, der durch *intensive Gewaltphantasien* aufgefallen ist:

(individuell durch weitere Fragen auf zusätzlichen Blättern zu ergänzen)

- Weißt du, warum ich mit dir reden möchte? Sag es mir einmal in deinen Worten:
- Wie kam es, dass du diese (Zeichnung, Gedicht, Film etc) gemacht hast? Was möchtest du damit ausdrücken?
- Was genau bedeuten die einzelnen Elemente des (Zeichnung, Gedicht, Film etc.) für dich?
- Hast du schon einmal darüber nachgedacht, diese Vorstellungen auch in die Realität umzusetzen? Wie würdest du dich dabei fühlen? Was hätte das für Konsequenzen?
- Kannst du dir vorstellen, dass (die bedrohte Person) sich durch deine (Zeichnung, Gedicht, Film etc.) erschrocken hat? War das deine Absicht?
- Wirst du dich weiterhin mit den Themen deiner (Zeichnung, Gedicht, Film etc.) beschäftigen? Warum ist das so?
- usw.

Die oben wiedergegebenen Themen und weitere im Gespräch erhaltene Informationen sollten zusätzlich aus der Perspektive der Zielperson einer Drohung bzw. gegebenenfalls der Eltern oder/und Freunde des Drohenden durchgesprachen werden. So können eigene Beobachtungen durch eine angemessene Einschätzung derjenigen Personen ergänzt werden, die den drohenden Jugendlichen besonders gut kennen, bzw. die Drohung miterlebt haben.

Anlage 7: Vertiefendes Gespräch (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 230).

Einige sinnvolle Vertiefungen für ein Gespräch mit einem Schüler, der eine Gewaltdrohung ausgestoßen hat oder durch intensive Gewaltphantasien aufgefallen ist:

(individuell durch weitere Fragen auf zusätzlichen Blättern zu ergänzen)

Bezug: Stress, Niederlagen und Perspektiven

- Machst du dir über etwas bestimmtes Sorgen?
- Fühlst du dich an der Schule wohl? Oder beunruhigt dich etwas?
- Was ist das Schlimmste, das dir in den letzten Wochen passiert ist?
- Gibt es etwas, das du bereust oder gerne ändern würdest?
- Denkst du, dass du dein Leben im Griff hast? Selbst entscheiden kannst?
- Was willst du nach Abschluss der Schule tun?
- Was sind deine Hobbys, Deine Interessen außerhalb der Schule?

Bezug: depressive Symptome

- Wie hast du dich in den letzten Wochen gefühlt?
- Ging es dir oft schlecht? Wie schlimm war das?
- Hast du dich jemals so schlecht gefühlt, dass du nicht mehr leben wolltest?
- Fühlst du dich oft unter Druck oder nervös?
- Wie gut kannst du deine Wut kontrollieren?
- Hast du oft keinen Appetit, kannst nicht gut schlafen und fühlst dich unkonzentriert?
- Hast du schon einmal Medikamente wegen deiner Stimmungen bekommen?

Bezug: soziales Band

- Wem in deiner Familie fühlst du dich besonders nahe? Wer hat dich lieb?
- Zu wem würdest du gehen, wenn du dich nicht gut fühlst? Wen hast du lieb?
- Gibt es auch jemanden, den du am liebsten nicht in deiner Familie hättest?
- Streiten sich deine Eltern oder Geschwister oft? Wie schlimm ist das?
- Wie gut kennen dich deine Eltern, deine Freunde?
- Was machst du nach der Schule? Wen triffst du dann?
- Hast du besonders gute Freunde? Was magst du an ihnen besonders?
- Wie würden deine Freunde dich beschreiben?
- Wissen deine Freunde von deiner Drohung/Phantasie? Was denken sie darüber?

Bezug: Aggression und Gewalt

- Hast du schon früher einmal jemanden bedroht? Wann und warum war das?
- Hast du dir schon einmal ausgemalt, wie es wäre jemanden schwer zu verletzen?
- Prügelst du dich hin und wieder? Warum?
- Wie gehst du damit um, wenn du wütend bist? Wann kommt das vor?
- Hast du schon einmal eigenen Sachen oder die von anderen mit Absicht beschädigt?
- Magst du Tiere? Hast du schon einmal absichtlich ein Tier verletzt?
- Fühlst du dich oft unfair behandelt? Was tust du dann?

Anlage 8: Gespräch mit Kindern und Jugendlichen über School-Shootings
(aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 182).

Gespräche mit Kindern und Jugendlichen über School Shootings

Schon das Wahrnehmen von School Shootings oder schweren Gewalttaten an deutschen Schulen kann bei Kindern unter Umständen zu Irritationen und Angstzuständen führen. Um dies zu vermeiden, sollten Eltern und Lehrer die angstauslösenden Ereignisse mit ihnen besprechen. Im Folgenden finden sich einige hilfreiche Tipps von klinischen Experten und Pädagogen zur Umsetzung solcher Unterhaltungen.

Allgemeine Hinweise für Gespräche mit Kindern und Jugendlichen über schwere Gewalttaten an Schulen:

- Ganz wichtig: Nicht nur reden, sondern vor allem auch zuhören! Kinder und Jugendliche müssen Gelegenheit bekommen, ihre Sorgen und Ängste aussprechen zu können.
- Plötzlich auftauchende physische Anzeichen wie etwa Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Alpträume, Reizbarkeit, Konzentrationsmangel, Rückzug oder Weigerungen, zur Schule zu gehen, können ein Zeichen dafür sein, dass Kinder und Jugendliche sich mit einem angstauslösenden Thema auseinandersetzen, bei dem sie Hilfe brauchen. Wurde dieses Thema erkannt, sollte es mehrfach angesprochen werden. Notfalls können Fachkräfte bei der Abklärung helfen (Vertrauenslehrer, Schulpsychologe, Familienarzt o. Ä.).
- Es ist sinnvoll, im Gespräch ehrlich zuzugeben, dass schwere Gewalttaten an Schulen auftreten können. Gleichzeitig sollte den Kindern und Jugendlichen versichert werden, dass es sich um seltene Ereignisse handelt und dass alles Erdenkliche unternommen wird, um die Sicherheit der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten.
- Ängstliche Kinder und Jugendliche sollten daran erinnert werden, wie viel Sicherheit es in ihrem Leben gibt. Gespräche über positive Erlebnisse und mithilfe von Erwachsenen erfolgreich überwundene Probleme erweisen sich zumeist als hilfreich.
- Als sinnvoll erweisen sich zudem psychoedukative Hilfestellungen von Schulpsychologen. Durch die Aufklärung über das Erleben von Angstsymptomen, fühlen sich die Schüler in aller Regel weniger ihren Gefühlen ausgeliefert.

Anlage 9: Gespräch mit Kindern über School-Shootings
(aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 183).

Gespräche mit Kindern über School Shootings

Hinweise für Gespräche mit Kindern:

- Noch stärker als bei Jugendlichen sollte ein wesentlicher Schwerpunkt des Gesprächs darauf gelegt werden, das Sicherheitsgefühl der Kinder zu stärken. Auch Bemühungen von Polizei, Schule, Schulbehörde und Erwachsenen, im sozialen Umfeld des Kindes für dessen Sicherheit zu sorgen, können dabei hervorgehoben werden.
- Nach Möglichkeit sollte der Konsum von Nachrichtensendungen über schwere Formen von Gewalt an Schulen eingeschränkt werden. Wurden solche Sendungen betrachtet, sollten in den nächsten Tagen mehrfach Gespräche darüber anregt werden.
- Es sollte nicht explizit auf bestimmte Vorgehensweisen eingegangen werden (etwa, was ein Täter genau getan hat), sondern auf seine Motivation und die Seltenheit des Ereignisses. Vermieden werden sollten auch angstauslösende Begriffe (wie etwa Blutbad, Heckenschütze und dergleichen).
- Konkrete Fragen nach dem kindlichen Verständnis eines Vorfalls helfen dabei, unrealistische Ängste aus dem Weg räumen zu können.
- Generell sollten vor allem diejenigen Umstände thematisiert werden, die das Kind tatsächlich belasten. Wenn beispielsweise Szenen vom Abtransport blutender Opfer erschütternd gewirkt haben, dann sollte nicht die Schießerei Hauptinhalt des Gesprächs sein. Stattdessen sollte erklärt werden, wie Ärzte den Opfern helfen können. Ein Vergleich aus dem Lebensbereich des Kindes (etwa der Kinderarzt) kann die Thematik verdeutlichen.
- Auch die eigene Betroffenheit darf zum Ausdruck gebracht werden. Jedoch sollte betont werden, dass das Erfahren von Trauer und Angst nicht das eigene Leben bestimmen darf, sondern dass stets genug Raum für Lebensfreude und Geborgenheit da ist.
- Oft ist es für Kinder hilfreich, Gefühlen von Trauer mit ausgleichenden Aktivitäten zu begegnen. Dies kann etwa mit dem Sammeln von Spenden für die betroffenen Familien oder einer Zeichnung als Ersatz für einen Kondolenzbrief umgesetzt werden. Es sollte verdeutlicht werden, dass Hilfeleistungen negative Erlebnisse erleichtern.
- Den Kindern sollte vermittelt werden, dass sie einen vertrauten Erwachsenen aufsuchen können, wenn sie sich bedroht fühlen.
- Einzelne Kinder können mit Anzeichen einer Glorifizierung auf schwere Gewalttaten an Schulen reagieren. In solchen Fällen sollte klar und unmissverständlich festgestellt werden, dass Gewalt kein akzeptabler Weg zur Problemlösung ist.

Anlage 10: Gespräch mit Jugendlichen über School-Shootings (aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 184).

Gespräche mit Jugendlichen über School Shootings

Hinweise für Gespräche mit Jugendlichen:

- Bei Jugendlichen ist, anders als bei Kindern, auch die Thematisierung von Details einer Gewalttat an Schulen angebracht, da diese ohnehin von ihnen über Massenmedien wahrgenommen werden. Dabei sollten dennoch in erster Linie diejenigen Gefühle und Sorgen aufgenommen werden, welche die Jugendlichen selbst einbringen.
- In der Regel verlaufen Gespräche mit Jugendlichen nachhaltiger, wenn der erwachsene Gesprächspartner zuerst seine eigenen Gefühle deutlich macht. Dies erlaubt es Jugendlichen, sich vertrauensvoller zu öffnen.
- Fragen sollten stets direkt und wahrheitsgemäß beantwortet werden, ohne jedoch zusätzliche Ängste auszulösen. Zentraler Inhalt sollte auch bei Jugendlichen die Stärkung des Sicherheitserlebens sein.
- Es sollte der Unterschied zwischen Jugendlichen verdeutlicht werden, die schwere Gewalttaten begehen und solchen, die sich lediglich durch Sprache, Kleidung und Schmuck von der Gesamtgesellschaft abheben wollen.
- Oft ist bei Jugendlichen ein soziales Bewusstsein besonders stark ausgeprägt. Daher kann das Thema School Shootings gut mithilfe von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Möglichkeiten der Waffenkontrolle oder der Rolle von Gewaltmedien lösungsorientiert besprochen werden.
- Durch die Reflexion der Gefühle jugendlicher Außenseiter kann mehr darüber herausgefunden werden, ob sich der betreffende Jugendliche selbst als Außenseiter betrachtet und wie er andere Außenseiter sieht.
- Jugendlichen sollte sehr deutlich gemacht werden, wie wichtig das Informieren eines Erwachsenen ist, wenn sie selbst bedroht werden oder von jemandem hören, der einen Dritten bedroht.
- Auch unter Jugendlichen kann es zu einer Glorifizierung von School Shootern kommen. Dem sollte bereits im Ansatz klar und unmissverständlich entgegengewirkt werden. Es sollte intensiv verdeutlicht werden, welches Leid aus derartigen Taten für Opfer resultiert und dass die jugendlichen Täter auch ihr eigenes Leben zerstören. Gleichzeitig sollte die Ursache der Glorifizierungsversuche erkundet werden. Oft verbergen sich dahinter ein geringes Selbstbewusstsein und die Suche nach Anerkennung. Beiden Elementen kann mit Unterstützung von Erwachsenen entgegengewirkt werden.

Anlage 11: Wahrnehmung von Drohungen durch SchülerInnen
(aus Robertz, Wickenhäuser 2007, 185).

Wahrnehmung von Drohungen durch Schüler

Schülern sollten direkt an ihren Schulen konkrete Möglichkeiten gegeben werden, über verdächtige Wahrnehmungen bei anderen Menschen (Äußerungen, Vermerke, Zeichnungen usw.) oder über wahrgenommene schriftliche Drohungen mit einer Vertrauensperson reden zu können.

Sie dürfen dabei nicht das Gefühl haben, einen Mitschüler zu »verpetzen«, wenn sie sich Sorgen um eventuelle Gewaltabsichten machen. Daher müssen ihre Hinweise auch möglichst anonym behandelt bzw. überprüft werden.

Einige Tipps zur Verbesserung der Kooperation mit Schülern:

- An Mitverantwortung und Fürsorge für Klassenkameraden appellieren
- Klar und sachlich die möglichen Konsequenzen einer unterlassenen Mitteilung im Gegensatz zu einer substanzlosen Mitteilung aufzeigen
- Streitschlichter und Schülersprecher sensibilisieren
- Schulpsychologen und Vertrauenslehrer einbeziehen
- Projekttag und Fragebogenaktionen helfen beim Ermitteln von »gefühlter« Gewalt
- Eine partnerschaftliche Elternarbeit erleichtert die Zusammenarbeit mit den Schülern

Hilfreiche Regeln:

- Keine Toleranz gegenüber dem Mitführen von Waffen
- Mit Schülern Vertrag für eine gewaltfreie Schule abschließen

Hilfreiche Maßnahme:

Spezielle Hinwendungsorte bzw. »Vertrauensinseln« sollten geschaffen und bekannt gemacht werden. Dort sollen Schüler anonym Hinweise auf Drohungen tätigen können, ohne dass sie negative Konsequenzen befürchten müssen, beispielsweise über einen Schülerbriefkasten oder ein Online-Kontaktformular.

