

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

School Shootings
Historischer Werdegang und die daraus
resultierenden Aufgaben für die Schulsozialarbeit
Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 29.02.2012
Vorgelegt von: Wörmeyer, Tim
Matrikel-Nr.: 1945170

Betreuende Prüfende: Prof. Dr. Jutta Hagen
Zweite Prüfende / zweiter Prüfer: N.N.

Inhalt

Einleitung	2
1 Historische Entwicklung	4
1.1 Beispiele von School Shootings	4
1.2 Auffälligkeiten	9
2 Ursachen	15
2.1 Jugendliche	16
2.2 Psychologische Erklärungsansätze	18
2.3 Psychosoziale Erklärungsansätze	21
2.3.1 Soziales Umfeld	21
2.3.2 Mobbing	24
2.4 Fantasie der Täter	25
2.4.1 Bedeutungen und Inhalte	25
2.4.2 Auslösung und Umsetzung	27
2.5 Gewalthaltige Medien	29
2.5.1 Einfluss der Medien	29
2.5.2 Computerspiele	31
2.5.3 Internet	33
2.6 Auslösendes Erlebnis	34
2.7 Strukturelle Erklärungen	35
2.7.1 Planung und Zugang zu Waffen	35
2.7.2 Nachahmungstaten	36
2.8 Zusammenfassung der Ursachen	38
3 Vorbeugende Maßnahmen	38
3.1 Primär-präventive Maßnahmen	39
3.1.1 Fünf Grundprinzipien der Gewaltprävention	40
3.1.2 Medienpädagogische Maßnahmen	43
3.2 Sekundär-präventive Maßnahmen	44
3.2.1 Threat-Assessment	45
3.2.2 Leaking-Projekt	46
3.2.3 NETWASS-Programm	46
3.3 Schulsozialarbeit	47
4 Schlussfolgerung	50
Literaturverzeichnis	53
Internetverzeichnis	54
Abbildungsverzeichnis	54

Einleitung

Für immer mehr Schülerinnen und Schüler¹ ist die Institution Schule der Mittelpunkt ihres Lebens. Gerade in den vielen Ganztagschulen verbringen die Schüler den größten Teil ihrer zur Verfügung stehenden Zeit innerhalb des Schulgeländes. Hier findet in den Klassengemeinschaften der Unterricht statt, es wird gemeinsam zu Mittag gegessen und auch verschiedene Freizeitangebote werden im Anschluss in der Schule angeboten. Schule bedeutet für die Schüler Alltag. Aufgrund des Wandels der familiären Strukturen von der Groß- zur Klein- oder Kleinstfamilie, mit teilweise ganztägig arbeitenden Eltern, werden wichtige Erfahrungen zunehmend nicht mehr im Kreise der Familie oder in der außerschulischen Freizeit, sondern in der Schule gemacht. Somit ist die Schule für die Sozialisation und für die gesamte persönliche Entwicklung der Schüler von besonderer Bedeutung.

Deshalb sollte die Schule umso mehr ein geborgener Schutzraum des gemeinsamen Lernens und des geteilten Lebens sein, in der sich jeder einzelne Schüler entfalten und wohl fühlen kann. In einer sicheren Lernatmosphäre sollen so die Schüler zu ausgeglichenen, beziehungsfähigen und eigenständigen Persönlichkeiten erzogen werden (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 3).

Das einige Schüler diese Interpretation von Schule ganz und gar nicht teilen, zeigt sich im weltweiten Phänomen School Shootings, einer Form von extremer Gewalt, die im letzten Jahrzehnt allein 66 mal auftrat und dabei fast 200 Schülern und Lehrern das Leben kostete (Berghof Foundation, 06.01.2012, http://www.friedenspaedagogik.de/themen/gewalt_an_schulen/amoklauf_an_schulen/school_shootings).

Der Tatort ist die Schule. Aus scheinbar unerklärlichen Gründen betreten schwer bewaffnete Jugendliche ihr Schulgebäude, schießen auf ihre Mitschüler, Lehrer und Polizeibeamte, bevor viele sich dann selber töten. Zurück bleiben Tote, Verletzte, viel Leid und unbeantwortete Fragen nach dem Warum.

Warum töten Jugendliche ihre Mitschüler und Lehrer?

Von wem können auf welche Weise zukünftige Amokläufe an Schulen verhindert werden?

¹ Im Folgenden schließt die männliche Form aus Gründen der besseren Lesbarkeit die weibliche Form mit ein.

Diese Arbeit kommt der Beantwortung dieser Fragen näher und zieht dabei aufgrund der möglichen Beziehung zwischen Schulsozialpädagogen und Schülern vor allem die Schulsozialarbeit in die Verantwortung.

Zur Ergründung des Problems füge ich zuerst eine Definition und eine Einordnung von School Shootings in Kriminalitätsformen an.

Definition von School Shootings

School Shootings sind vorsätzliche Tötungen oder Versuche zu Töten durch Jugendliche an ihrer aktuellen oder ehemaligen Schule. Dabei werden die Opfer nicht allein aufgrund ihrer Person, sondern wegen ihrer Verbindung mit oder ihrer Funktion in der Schule ausgewählt. Schießereien oder andere Gewalttaten zwischen Jugendgruppen oder einzelnen Jugendlichen, die nur zufällig am Ort der Schule stattfinden, werden nicht als School Shooting bezeichnet. Begriffe wie „Amokläufe durch Jugendliche an Schulen“ und „schwere, zielgerichtete Gewalttaten“ sind verwendungsgleich (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 9 f.).

Einordnung von School Shootings in Kriminalitätsformen

Laut der bundespolizeilichen Ermittlungsbehörde der USA, dem FBI, wird das Phänomen School Shooting in die verschiedenen Kriminalitätsformen wie folgt eingeordnet. Neben dem klassischen Amoklauf, bei dem die Täter an öffentlichen Orten vermutlich planlos Menschen töten, und neben den geplanten, schweren Gewaltfällen am Arbeitsplatz, „Workplace violence“, die aufgrund von Meinungsverschiedenheiten und Problemen gerade dort ausgeführt werden, gehören School Shootings zur Gruppe der Amoktaten. Diese sind eine Kriminalitätsform von Massenmorden, die wiederum dem Oberbegriff Mehrfachtötungen zugeschrieben werden können (vgl. Scheithauer / Bondü, 2011: 24).

Aufbau der Arbeit

In Teil eins untersuche ich anhand von Beispielen die Entwicklung der School Shootings, um einen historischen Überblick zu geben. Zudem werden Daten der Häufigkeit, der Verteilung und des Tatablaufes dargestellt, damit die Thematik näher zu ergründet wird.

Im zweiten Teil führe ich mögliche familiäre, schulische, psychologische, soziale und gesellschaftliche Ursachen auf, die Jugendliche zu School Shootern werden lassen können.

Teil drei beschreibt mögliche Arten der Vorbeugung speziell an Schulen, die durch eine gute Zusammenarbeit von Schülern, Eltern, Lehrern, Schulpsychologen und besonders den Schulsozialpädagogen zukünftige School Shootings verhindern sollen. Hier werden Möglichkeiten der Schulsozialarbeit aufgezeigt, die das Sozialverhalten der Schüler stärken und eine humanere Schumatmosphäre schaffen sollen, in der die sozialen Defizite der einzelnen Schüler ausgeglichen werden können.

1 Historische Entwicklung

Im folgenden Kapitel werden ausgesuchte weltweite Beispiele von schweren, zielgerichteten Gewalttaten an Schulen zeitlich geordnet aufgeführt und in Kapitel 1.2 werden sie miteinander verglichen, um das Problem genauer bestimmen und einschränken zu können.

1.1 Beispiele von School Shootings

Aufgrund der wenigen offiziellen Daten wie Behördenberichte oder Äußerungen von überlebenden Tätern basieren die folgenden Vorfälle meist auf Informationen der Medien und stellen somit keine vollständige, unwiderlegbare, wissenschaftliche Forschung da.

Die Daten stammen, wenn nicht anders angegeben, aus folgender Quelle: Robertz, 2004: 62 ff.

Das erste öffentlich bekannte School Shooting ereignete sich am **30.12.1974** in **Olean, New York**. Anthony Barbaro erschien im Alter von 18 Jahren mit Schusswaffen und selbst hergestellten Bomben bewaffnet an seiner Schule. Nachdem er den Feueralarm ausgelöst hatte, schoss er auf die Hausmeister und die herbeieilenden Feuerwehrmänner. Noch vor seiner Verhandlung beging er Selbstmord durch Erhängen.

Knapp ein halbes Jahr später, am **28.05.1975** in **Brampton, Ontario/Kanada**, schmuggelte der 16-jährige Michael Slobodian mittels eines Gitarrenkoffers ein Gewehr in seine Schule und erschoss einen Lehrer und einen Schüler. Nachdem er noch 13 Schüler verwundete, erschoss sich Michael selbst.

Wieder fünf Monate später, am **27.10.1975**, richtete der 18-jährige Robert Poulin im gleichen Bundesstaat ein abgesägtes Schrotgewehr auf eine Klasse und drückte ab. Fünf Schüler wurden verletzt, ein Schüler wurde getötet. Auch Robert erschoss sich selbst.

Im Jahre **1978** ereigneten sich drei Fälle von School Shootings in den USA, bei denen auch wieder Jungen die Täter waren.

Anders verhielt es sich am **29.01.1979** in **San Diego, Kalifornien**. Dort schoss erstmals ein 16-jähriges Mädchen auf Schüler, allerdings aus der Distanz ihrer Wohnung, die dem Campus gegenüber lag. Dabei wurden der Hausmeister und der Rektor erschossen, weil sie einem zuvor angeschossenen Kind helfen wollten. Darüber hinaus verletzte sie mit ihren Schüssen mehrere Schüler und einen Polizeibeamten.

Da er von Schülern und Lehrern über längere Zeit geärgert wurde, griff der 18-jährige Patrick Lizotte am **19.03.1982** in **Las Vegas, Nevada** zur Waffe, erschoss seinen Psychologielehrer und verwundete zwei Schüler.

Auch der 12-jährige Nathan D. Faris wurde lange Zeit in **DeKalb, Missouri** gemobbt. Weder seine Androhung, eine Pistole in die Schule mitzubringen, noch sein tatsächliches Ziehen einer Pistole aus der Tasche am **2.03.1987** wurde von seinen Mitschülern ernst genommen. Daraufhin erschoss er erst einen Schüler und dann sich selbst.

Im darauf folgenden Jahr **1988** ereigneten sich in den USA drei Fälle von zielgerichteter Gewalt an Schulen gegen Lehrer und Mitschüler, wobei insgesamt drei Menschen starben; darunter eine Schülerin im Alter von erst acht Jahren.

Einer der beiden Fälle von **1989** fand am **15.11.** in **Arlington, Texas** statt. Um die Anerkennung seiner Mitschüler zu gewinnen, brachte ein 13-jähriger die Waffe seines Vaters mit in die Schule und feuerte dem stellvertretenden Schulrektor in den Rücken.

Am **1.05.1992** rief der 20-jährige Eric C. Houston in seiner Schule in **Olivehurst, Kalifornien** an um anzukündigen, dass er auf seine ehemaligen Mitschüler schießen werde. Eine geplante Vollversammlung der Schule wurde daraufhin abgesagt, die Schüler wurden jedoch nicht über den Grund informiert. Eric machte seine Drohung wahr, kam schwer bewaffnet in die Schule, erschoss seinen ehemaligen Geschichtslehrer, nahm 70 Schüler als Geiseln, erschoss einen Schüler und verletzte elf weitere und einen Erwachsenen. Schließlich ergab er sich der Polizei.

Im gleichen Jahr ereigneten sich drei weitere Amokläufe an US-amerikanischen Schulen, die von 14- bis 17-jährigen, männlichen Schülern auf unterschiedliche Weise durchgeführt wurden. Wieder lassen sich teilweise gleiche Muster wie bei vorangegangenen Vorfällen von Mobbing oder nicht ernst genommenen Androhungen feststellen.

In **Grayson, Kentucky** erschoss am **18.01.1993** Gary S. Pennington seine Lehrerin, die ihm zuvor eine schlechte Note gegeben hatte, und einen zu Hilfe kommenden Mitarbeiter. Die Klasse nahm er als Geisel, bevor er aufgab. Seine Tat erinnert stark an Stephen Kings Roman „Amok“, den Gary nachweislich gelesen hatte.

In zeitlich sehr geringen Abständen wurde am **12.10.** und **8.11.1994** von jeweils 16-jährigen Schülern auf ihre Schulleitenden oder deren Mitarbeiter geschossen.

Auch zwei Monate später am **23.01.1995** schoss ein 13-jähriger Schüler auf seinen Rektor.

Am **12.10.1995** in **Blackville, South Carolina** erhielt der 16-jährige Toby Sincino von seinem Lehrer einen Schulverweis, da er auf Sticheleien seiner Mitschüler mit einer unangebrachten Geste reagiert hatte. Nur sieben Tage später erschoss er zwei Mathematiklehrer und dann sich selbst.

Barry Loukaitis, 14 Jahre alt, plante seine Tat in **Moses Lake, Washington** schon ein Jahr im Voraus. So hatte er sich laut dem Secret Service mit acht Freunden über die Beschaffung von Waffen beraten und mit seiner Mutter lange einen Mantel gesucht, unter dem er ein Gewehr verstecken konnte. Auf sein Drängen zu Gesprächen mit Lehrern über seine Situation als Opfer von Mobbing und auf seine Gedichte über den Tod wurde nicht reagiert. Am **2.2.1996** tötete er mit einem Gewehr und zwei Pistolen zuerst zwei Mitschüler, dann seine Algebralehrerin und zuletzt verwundete er eine Schülerin am Arm und nahm die Schüler einer Klasse als Geisel. Ein Lehrer konnte ihn schließlich überwältigen. Auch Barrys Tat gleicht dem Roman „Amok“ von Stephen King, da auch er die Klasse zu seiner Geisel machte, seine Algebralehrerin erschoss und dazu aus dem Buch zitierte (Robertz, 2010: 11).

Ähnlich wie in San Diego schoss die 19-jährige Schülerin Jillian Robbins am **17.09.1996** in **Pennsylvania** mit einem Gewehr aus einem entfernten Versteck heraus. Sie tötete eine Schülerin, verletzte einen Schüler und wurde dann gestellt, wobei sie sich noch mit einem Messer verteidigte.

Im Jahre **1997** ereigneten sich gleich vier School Shootings von jeweils zwei 16- und zwei 14-jährigen an verschiedenen Schulen in den USA, wobei einige der Täter später ihre Motive angaben. Luke Woodman tötete seine schlafende Mutter und später in der Schule zwei Schüler, da er sich von der Welt ungerecht behandelt fühlte. Colt Todd gab als Grund für seine Schüsse auf Mitschüler an, sie leiden lassen zu wollen, da er selbst eine lange Zeit gelitten habe. Michael Corneal versuchte über eine lange Zeit hinweg, aus dem Schatten seiner großen

Schwester hervortreten und auf verschiedenen Wegen Aufmerksamkeit zu erlangen. Der zunehmend depressiver werdende Schüler fühlte sich immer stärker von Gerüchten und ärgernden Mitschülern unter Druck gesetzt. Er warnte vor seiner Tat einige Freunde, nicht in die Schule zu kommen. Die Gewehre, mit denen der 14-jährige drei Schüler erschoss und fünf weitere verletzte, hatte er seinem Vater gestohlen (Robertz, 2007: 27 ff.).

Die erste Tat, die von mehreren Tätern gemeinsam durchgeführt wurde, fand am **24.03.1998** in **Jonesboro, Arkansas** statt. Vier Schülerinnen und eine Lehrerin wurden nach dem Auslösen eines falschen Alarms von den schwer bewaffneten, 11- und 13-jährigen Schützen aus einem Wald heraus erschossen. Weitere zehn Schüler wurden verletzt.

In **Springfield, Oregon** wurde der 15 Jahre alte Kipland P. Kinkel mit der Androhung eines Schulverweises unter Druck gesetzt und von seinem Vater abgeholt, da er eine Schusswaffe mit in die Schule gebracht hatte. Zu Hause tötete er nacheinander seine Eltern und erschoss einen Tag später, am **21.05.1998**, in der Cafeteria zwei Mitschüler und verletzte 21 weitere. Nach seiner Überwältigung gab er an, dass er keine andere Wahl gehabt habe.

Das wohl bekannteste School Shooting ereignete sich am **20.04.1999** in **Littleton, Colorado** an der Columbine High School. Nach einjähriger Vorbereitung verwirklichten der 17-jährige Erik Harris und der 18-jährige Dillen Klebold teilweise ihren Plan, 500 Schüler und Lehrer ihrer Schule umzubringen. Tatsächlich töteten sie zwölf Schüler, einen Lehrer und verwundeten 23 weitere Schüler. Ihre Versuche, die mitgebrachten Bomben in der Cafeteria zu zünden, schlugen fehl. Daraufhin töteten sie sich selbst.

Genau einen Monat später schoss der 15 Jahre alte Thomas Salomon in **Conyers, Georgia** auf seine Mitschüler und verwundete sechs von ihnen. Später gefundene Notizen enthielten Hinweise auf eine einjährige Planung, Bauanleitungen für Bomben, die denen aus Littleton glichen und Grüße an die „Trenchcoat Mafia“, der Gruppe, der Erik und Dillen angehörten.

Am **9.11.1999** erstach der 15 Jahre alte Andreas S. in **Meißen** mit einer Maske bedeckt seine Lehrerin und beging die erste zielgerichtete Gewalttat in Deutschland, die tödlich endete. Seine Mitschüler hatten ihm zuvor diese Tat nicht zugetraut und sogar Wetten abgeschlossen. Der Neuntklässler des Gymnasiums gab als Grund für seine Tat an, seine Lehrerin gehasst zu haben. Andreas wurde als unauffälliger Schüler aus einer normalen Familie beschrieben, der in seiner Freizeit oft gewalthaltige Videospiele spielte (Robertz, 2010: 139).

In **Brandenburg** wurde ein 16-jähriger Schüler aufgrund von Drogengebrauchs aus dem Internat verwiesen. Er kehrte am darauf folgenden Tag, dem **16.03.2000**, zurück und erschoss mit einer Waffe seines Vaters den Heimleiter. Danach versuchte er, sich selbst zu töten.

Am Jahrestag des School Shootings von Littleton, am **20.04.2000** und etwa 25 Jahre nach dem letzten Vorfall in der Stadt **Ottawa** in **Kanada**, verletzte ein 15 Jahre alter Junge vier seiner Mitschüler und eine Schulsekretärin mit einem Messer.

Auch der 15-jährige Charles A. Williams berichtete seinen Freunden von seinen Plänen, bevor er am **5.03.2001** in **Santee, Kalifornien** mit der Waffe seines Vaters scheinbar ohne genau zu Zielen das Feuer auf Mitschüler, Lehrer und Schulpersonal richtete. Dabei starben zwei Mitschüler und 13 weitere wurden verwundet.

Nur 17 Tage später im sieben Kilometer entfernten **El Cajon** schoss Jason Hoffman aus einiger Entfernung ebenfalls wahllos auf Schüler und Lehrer. Der 18-jährige wurde von einem Polizisten angeschossen, verletzte zuvor aber sechs Schüler und zwei Lehrer. Später erhängte er sich in Gefangenschaft.

Auch am zweiten Jahrestag des School Shootings von Littleton, am **20.04.2001** in **Monroe Louisiana**, versuchte ein 14-jähriger mittels einer Schusswaffe seinen Schulrektor und einen Schulbusfahrer in der Turnhalle zu töten. Keiner der beiden kam jedoch zu Schaden.

In **Sundsvall, Schweden** erstach ein ehemaliger Schüler aus Rache für eine lange andauernde Abgrenzung und Verachtung am **25.10.2001** eine Mitschülerin und verletzte einen Mitschüler. Später stellte sich der 19-jährige der Polizei.

Nachdem der 22-jährige Adam L. aus seinem Betrieb in **Freising** entlassen wurde, kehrte er am **19.02.2002** bewaffnet und in Bundeswehrkleidung zurück und erschoss seinen Vorgesetzten und einen Mitarbeiter. An der Wirtschaftsschule, die er ohne Abschluss verlassen hatte, schoss er mehrmals um sich, tötete den Direktor, verletzte einen Lehrer durch Schüsse ins Gesicht, verwundete zwei Lehrer durch Bomben und richtete sich selbst durch die Zündung einer dritten Bombe.

Auch Robert Steinhäuser war maskiert, als er am **26.04.2002** in **Erfurt** an sein ehemaliges Gymnasium zurückkehrte, dass er zwei Monate zuvor ohne Schulabschluss hatte verlassen müssen. Er erschoss zwölf Lehrer, zwei Schüler, eine Schulsekretärin und einen Polizisten und verwundete sechs weitere Personen. Der Freizeitsportschütze begann mit der Suche nach der Schulleitung und ging dann systematisch durch die Schule. Nachdem der 19-jährige

Robert erkannt und in ein Zimmer eingesperrt worden war, tötete er sich selbst. Auf seinem PC wurden später einige gewaltverherrlichende Spiele gefunden (Robertz, 2004: 51 f.).

Am **29.04.2002** in **Vlasenica, Bosnien-Herzegowina** ermordete der 17 Jahre alte Dragoslav Petkovic seinen Geschichtslehrer und verwundete einen weiteren Lehrer schwer, bevor er sich selber tötete.

Der 16-jährige Schüler der Realschule in **Coburg** beging ebenfalls Suizid, nachdem er am **2.07.2003** versucht hatte, seine Klassenlehrerin zu erschießen und eine andere Lehrerin verwundet hatte.

Drei Jahre später feuerte in **Emsdetten** ein 18-Jähriger am **20.11.2006** an der Realschule wild um sich und ließ Rauchbomben explodieren. Der 18-Jährige war der erste School Shooter in Deutschland, der auch auf Schüler zielte. 30 Menschen wurden zum Teil schwer verletzt. Der ehemalige Schüler tötete sich anschließend selbst. Ähnlich wie die Täter aus Littleton hinterließ er sein Motiv und die Gedanken seiner Fantasie in Form von Videos, einem Tagebuch und Veröffentlichungen im Internet.

Am **11.03.2009** wurde in **Winnenden** ein weiteres School Shooting wieder von einem ehemaligen Schüler begangen. Dabei erschoss der 17-Jährige in der Realschule neun Schüler und drei Lehrerinnen. Auf der darauf folgenden Flucht tötete er drei und verletzte elf Personen. Zuletzt nahm er sich selbst das Leben (Scheithauer / Bondü, 2011: 34 ff.).

Ein halbes Jahr später, am **27.09.2009**, verletzte ein 18-jähriger Gymnasialschüler in **Ansbach** zehn Personen, indem er Brandsätze in die Schule schleuderte. Nachdem er eine Schülerin mit einer Axt verwundet hatte, konnte er durch die Polizei gestellt werden.

1.2 Auffälligkeiten

Laut der Polizeilichen Kriminalstatistik sinkt seit nunmehr 15 Jahren die Anzahl der Tötungen durch Jugendliche (Robertz, 2004: 46). Anders verhält es sich mit der Häufigkeit der School Shootings.

In den letzten 50 Jahren hat es global ungefähr 200 Fälle von Shootings gegeben (Scheithauer / Bondü, 2011: 37). Bei der Betrachtung der Taten fällt sofort auf, dass die meisten School Shootings – etwa 80% – in den USA stattgefunden haben (Robertz, 2004: 75). Bis auf zwei Ausnahmen im Jahre 1975 in Kanada fanden geplante Amokläufe bis 1997 nur an US-

amerikanischen Schulen statt. In den Jahren 1974–1994 kam es dort zu neun Fällen. Ab 1980 stiegen die gezählten Vorfälle konstant. In den Jahren 1997–2011 kam es in den USA zu 71 Fällen. Der stärkste Anstieg ist im Jahre 1999 zu verzeichnen. In diesem Jahr ereignete sich das durch die Medien berühmt gewordene School Shooting von Littleton, welches viele Nachahmungstäter fand. Diese Taten der so genannten Trittbrettfahrer ähnelten den meist opferreichen vorausgegangenen Taten zum Beispiel in Kleidung, Waffenwahl oder Tötungsabsicht, waren aber oft nicht so folgenschwer (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 13 ff).

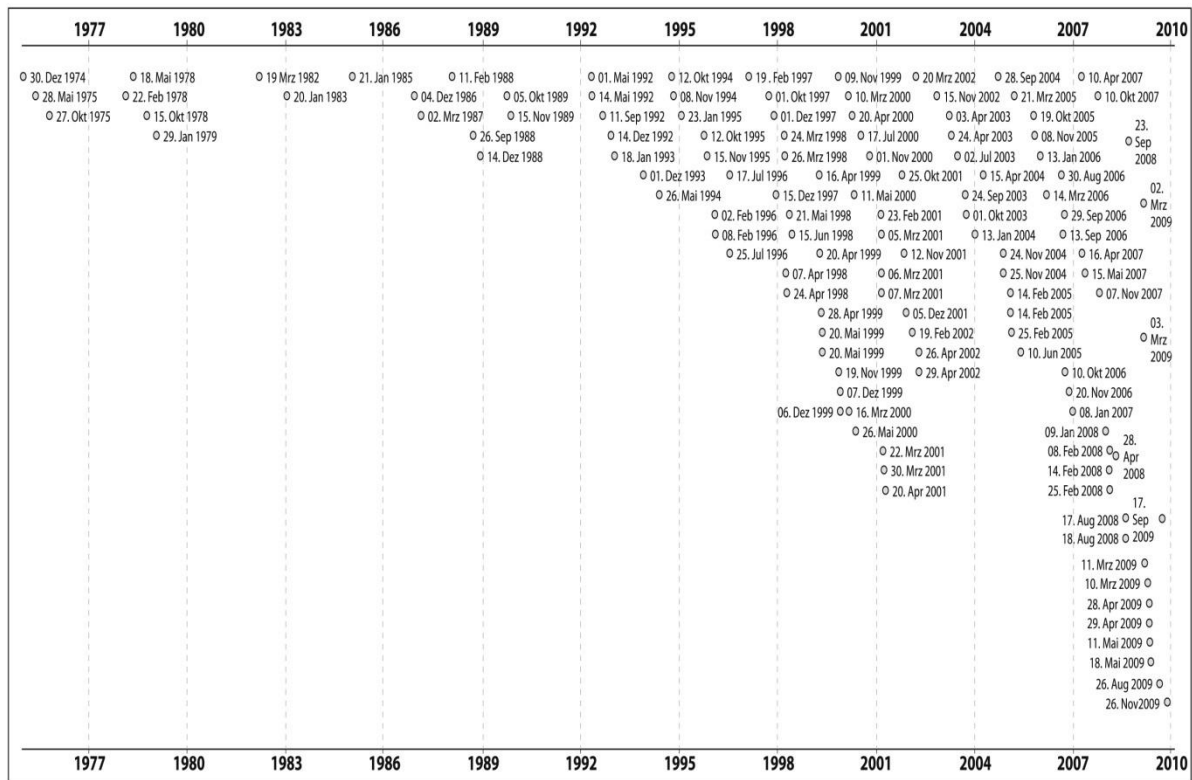
Seit 2002 gehen die jährlich gezählten Vorfälle in den USA ein wenig zurück. Dies ist wahrscheinlich durch die neuen Präventionsprogramme zur Verhinderung von geplanten Shootings zu erklären. An einem Jahrestag von Littleton im Jahre 2006 konnten so über zehn mögliche Taten abgewendet werden. (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 17).

Seit dem School Shooting von Meißen im Jahr 1999 nahmen die gezählten Vorfälle außerhalb der USA jedoch in hohem Maße zu, so dass durchschnittlich drei Taten im Jahr festgestellt werden können. Seit dem Jahr 2008 sind deutlich mehr Fälle außerhalb als innerhalb der USA aufgetreten. So wird das US-amerikanische zu einem weltweiten Problem, wobei Deutschland mit insgesamt zwölf Vorfällen von 1999 bis 2010 besonders betroffen ist. Viele Shootings ereigneten sich hier in den Jahren 2002 und 2009, in denen es zu jeweils drei Vorfällen an deutschen Schulen kam. Nach den USA sind im weltweiten Ländervergleich Kanada und Deutschland am zweithäufigsten von School Shootings betroffen. International betrachtet ereignen sich viele Fälle in den USA, in Kanada und Zentraleuropa (Scheithauer / Bondü, 2011: 34 ff.).

Vor allem in den USA aber auch in Deutschland fällt auf, dass es kaum Taten in den Großstädten oder in so genannten Problemvierteln gab. Vielmehr werden School Shootings eher auf dem Lande beziehungsweise in Kleinstädten durchgeführt (Scheithauer / Bondü, 2011: 46 f.).

In den Sommermonaten Juni, Juli und August sind wegen der Ferien deutlich weniger, im März, April, Mai und im Oktober, November, Dezember sind jedoch viele Fälle zu verzeichnen, da durch die bevorstehenden Zeugnisse die Belastung der Schüler besonders hoch ist. Gerade der April stellt für Schulen eine besondere Gefahr da, hier kam es häufig zu Nachahmungstaten von Littleton und Erfurt (Robertz, 2004: 80).

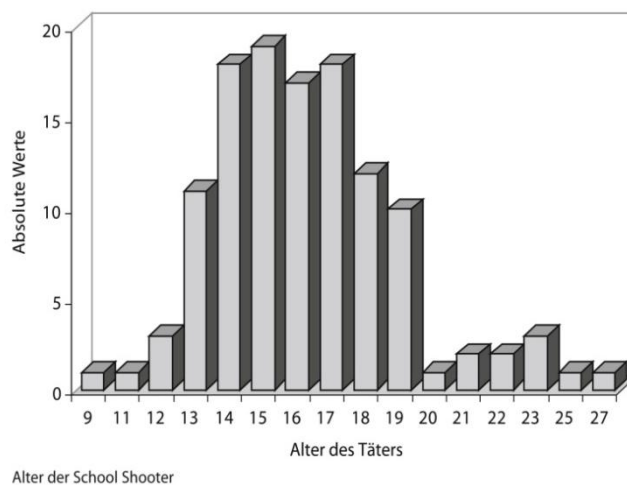
Abbildung 1: Häufigkeit von School Shootings



Häufigkeit von School Shootings

Die Täter von School Shootings waren meist männlich. Nur 6 % der Fälle wurden durch Schülerinnen begangen, wobei sie häufig aus der Distanz schossen und oft keinen Selbstmord verübten (Scheithauer / Bondü, 2011: 42). Das Durchschnittsalter liegt bei etwa 16 Jahren, wobei zwei Drittel der Täter zwischen 14 und 18 Jahren alt war (Robertz, 2004: 75 f.).

Abbildung 2: Alter der School Shooter



In Deutschland besuchten die Shooter zu gleichen Teilen Gymnasien und Realschulen. Nur jeweils ein Schüler ging auf eine Sonderschule oder auf eine Wirtschaftsschule. Für die Schulform der in den USA begangenen Taten ließen sich keine Informationen finden. Auffällig ist auch, dass viele ehemalige Schüler an ihrer alten Schulen zu Tätern wurden (Scheithauer / Bondü, 2011: 36 f.).

Die Fälle Olean, Littleton oder Erfurt zeigen deutlich, dass sich die Schüler über einen langen Zeitraum hinweg vorbereitet haben und während der Tat versuchten, ihren Plan systematisch einzuhalten, was jedoch vermutlich keinem gelungen ist. Viele Beispiele belegen, dass die Täter noch vor der Umsetzung ihres Plans in öffentlicher Form oder privat anderen ihre Absichten mitteilten, indem sie entweder warnten oder drohten. Nicht selten bestand das große Bedürfnis, durch die Tötungen wie ihre gewalttätigen Vorbilder Aufmerksamkeit zu erhalten und populär zu werden. Auch Bestrebungen wie durch Kontrolle Macht auszuüben, Rache an Schülern, Rektoren und Lehrern zu verüben oder anderen Menschen das Leben zu nehmen zählen zu den möglichen Motiven eines School Shooters (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 90).

Unmittelbar vor der Tat erlebten die Schüler oft eine für sie bedeutende Schädigung ihrer Anerkennung oder verloren den Kontakt zu einer wichtigen Bezugsperson (Robertz, 2004: 119).

School Shooter sind oft Einzelgänger mit introvertierten Persönlichkeitseigenschaften und zum Teil psychisch niedergeschlagen, was Selbstmordgedanken, Abschiedsbriefe und Tagebücher belegen. Dennoch wurden nur selten schwere psychische Krankheiten bei ihnen festgestellt (Robertz, 2004: 119).

Sie führten ihre Tat meist ohne fremde Hilfe durch. Insgesamt waren nur bei zwei Vorfällen die Täter zu zweit, jedoch konnten viele von mehreren geplanten Shootings verhindert werden, da informierte Schüler ihre Absichten preisgaben (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 20).

Häufig sind die Beziehungen der Täter zu ihren Familienmitgliedern unsicher. Zusätzlich machten viele Täter in den Schulen und in der Freizeit negative soziale Erfahrungen. Die Beziehung zu ihren Mitmenschen ist meist seit der frühen Kindheit durch Konflikte und Misserfolge geprägt. Darüber hinaus wurden sie immer wieder zu Opfern von langjährigen Mobbingvorfällen. Ihre Freunde wurden nicht selten selber verspottet und Gruppen, wie die

Trenchcoat Mafia in Littleton, sind häufig Zusammenschlüsse von Außenseitern, deren Verbindung nur durch den Ausschluss der anderen besteht (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 42).

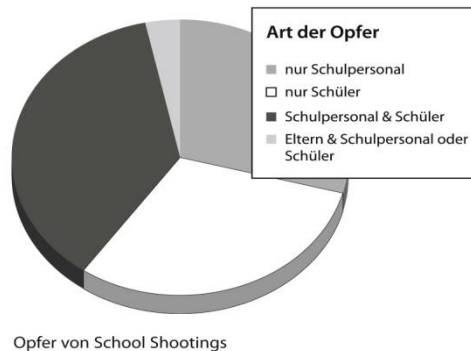
Bei Robert Steinhäuser wird die Beziehungslosigkeit der Täter besonders deutlich, da er über Monate hinweg seiner Umgebung vortäuschte, er gehe weiterhin zur Schule (Hurrelmann, 2002: 146).

Bei der Opferzahl kam es nur selten zu mehr als fünf Toten wie zum Beispiel in Littleton, Winnenden und Erfurt. Beinahe 90 % der Schüler benutzten Schusswaffen wie Pistolen und Gewehre, die sie meist ihren Vätern entwendet hatten (Robertz, 2004: 76). Somit hatten die meisten einen sehr leichten Zugang zu den Waffen und Erfahrung im Umgang mit ihnen. Sie fungierten auch mit selbst gebauten Bomben, Benzin, einer Axt und verschiedenen Waffen mit Klingen, welche besonders oft außerhalb der USA eingesetzt wurden (Robertz /Wickenhäuser, 2010: 21)

Als Kleidung wählten die Shooter zum Beispiel lange Mäntel, um Waffen darunter zu verbergen, Kampf- oder Tarnanzüge und dunkle Kleidung, die an ihre Vorbilder erinnern. Manche trugen auch Masken (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 11)

Zu ungefähr gleichen Teilen versuchten die Täter sich entweder auf das Schulpersonal zu beschränken, nur auf Mitschüler zu zielen oder sowohl Schüler als auch das Schulpersonal zu töten. Bei dem Schulpersonal war es oft der Rektor beziehungsweise die Schulleitung, gegen die sich die Gewalt richtete, da diese die größte Macht in der Schule besitzen. Wenn Täter Geiseln nahmen, gaben sie anschließend oftmals auf und verletzten meist keine weiteren Personen (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 19).

Abbildung 3: Opfer von School Shootings



Am Schluss eines School Shootings wählten etwa 20 % der Schüler den Freitod, wobei die Zahlen aber in der letzten Zeit steigen (Brumme, 2011: 16). Vom Alter her neigten die älteren Schüler tendenziell öfter zum Suizid. Ungefähr 80 % der Täter wurden in Gewahrsam genommen, wobei die Täter oft von Mitschülern und Lehrern an weiteren Tötungen gehindert wurden oder sich freiwillig ergaben. Polizisten oder Sicherheitskräften gelang es selten, vor Ablauf der Tat an der Schule zu sein beziehungsweise dann auch Schlimmeres zu verhindern. Bei den Einsätzen wurde bisher nur ein Täter getötet (Scheithauer / Bondü, 2011: 45).

Zusammenfassung der Auffälligkeiten

International betrachtet steigt die Häufigkeit von School Shootings und es lassen sich bestimmte zeitliche Ballungen von Fällen feststellen, die durch häufige Nachahmungstaten entstehen. Im Frühjahr und Herbst ereignen sich die meisten Vorfälle. Die Taten richteten sich zu gleichen Teilen nur gegen Schüler oder Lehrer oder gegen Schüler und Lehrer. Etwa 80% der Täter werden nach ihrer Tat verhaftet, ungefähr 20% töten sich selbst (Robertz, 2004: 243 ff.).

Die folgenden Gemeinsamkeiten treffen auf eine sehr hohe Anzahl von Tätern zu:

Die Täter sind oft unauffällige, introvertierte, männliche, jugendliche Einzelgänger mit depressiven Stimmungen und labilen sozialen Bindungen. Die Taten ereignen sich meist in Kleinstädten oder ländlichen Gegenden und werden fast ausschließlich von den Tätern allein durchgeführt. Häufig haben die Täter die Gründe für ihre Situation nicht sich selbst zugeschrieben, sondern die Schuld auf andere, wie zum Beispiel den Rektor oder spezielle Schüler, geschoben. Als Motiv für die Tat wurde Rache, Wiederherstellung der Gerechtigkeit, Aufmerksamkeit und der Wunsch zu Töten genannt. Nicht zu den Stärken der Täter gehören

die Fähigkeiten mit anderen in Kontakt zu treten, sich auf Freundschaften oder Beziehungen einzulassen, diese zu pflegen und sich verantwortungsvoll gegenüber ihrem sozialen Umfeld zu verhalten. Sie sehen sich oft als Einzelkämpfer. Anscheinend hilft ihnen niemand aus ihrer sozialen Umgebung in kritischen Situationen. Von der Familie und den Gleichaltrigen, den Peers, erfahren sie häufig Ablehnungen. Psychischer Druck belastet sie so sehr, dass sie äußerlich und innerlich in Unruhe geraten, so dass sie in hektischen und aufregenden Situationen überfordert sind. In ihrer Freizeit beschäftigen sie sich massiv mit gewalthaltigen Spielen, Filmen und Ähnlichem. Die meisten sind von Waffen und Gewalt fasziniert. Bei der Tat werden häufig Schusswaffen eingesetzt, zu denen die Täter leichten Zugang und mit denen sie Erfahrung gesammelt hatten. Wenn sie in bestimmten Situationen ein extrem negatives Verusterlebnis erfahren, welches ihre ohnehin oft als ausweglos empfundene Lebenslage unerträglich macht, können sie ihr lang geplantes Vorhaben, nachdem sie dieses durch Warnungen und Drohungen veröffentlichen, zeitlich nah Wirklichkeit werden lassen (Scheithauer / Bondü, 2011: 81 ff.).

Doch diese besonderen Tätereigenschaften dürfen laut Robertz aufgrund der ungewissen Quellen und der individuellen Lebensläufe keine Liste zum Ankreuzen darstellen, sondern sind lediglich Hinweise auf mögliche School Shooter, denen sensibel aber sorgfältig nachgegangen werden sollte (Robertz, 2004: 118).

2 Ursachen

Nachdem im letzten Kapitel an verschiedenen Beispielen der Werdegang sowie häufig auftretende Gemeinsamkeiten der School Shootings erläutert wurden, zeige ich im folgenden zweiten Kapitel mögliche Erklärungen des Phänomens auf.

„Gewalt und Aggressionen haben sowohl individuelle, in der Persönlichkeit verankerte, als auch gesellschaftliche, in den kulturellen und wirtschaftlichen Strukturen angesiedelte Ursachen“ (Hurrelmann / Bründel, 2007: 50).

Aggressivität ist eine angeborene, menschliche Eigenschaft. „Jeder Ausbruch von unkontrollierter Aggression und Gewalt bei Jugendlichen ist immer auch ein Zeichen dafür, dass die schulischen, sozialen, familiären und kulturellen Muster der Zivilisierung nicht gelungen sind. Extreme Gewaltausübung ist immer auch ein Signal dafür, dass ein Mensch in einer unerträglichen Situation lebt“ (Hurrelmann, 2002: 146).

Wenn bei einem Schüler ein Merkmal für eine schwere Gewalttat an Schulen entdeckt wird, bedeutet dies nicht gleich, dass er unbedingt zum School Shooter wird. Einige Gemeinsamkeiten der Täter können auch auf Nicht-Täter zutreffen. Genauso lassen sich School Shootings nicht aus einer bestimmten Erklärung herleiten, die immer zutrifft, da die Eigenschaften der Fälle und Täter dafür zu differenziert sind (Scheithauer / Bondü, 2011: 80 f.).

Damit bestimmte Schüler zu Shootern werden, müssen bei ihnen vielmehr diverse Besonderheiten in einer ungeeigneten Konstellation und Verbindung von Persönlichkeitsmerkmalen, Umwelteinflüssen und speziellen Auslösern auftreten (Scheithauer / Bondü, 2011: 80 f.).

Wie in vielen Beispielen zu erkennen ist, geht der Tat eine längere Planung sowie eine Zuspitzung der Situation bis zur endgültigen Hoffnungslosigkeit des Schülers voraus, bis dieser das Shooting als einzige Möglichkeit sieht, seine Zwangslage zu beenden. Die schwere Gewalttat bildet dabei nur das Ende des problematischen Ablaufs (Robertz, 2004: 120). Es ist wissenschaftlich noch nicht eindeutig belegbar, wie in diesem Prozess die genannten personalen und situativen Merkmale und Gemeinsamkeiten von School Shootings genau zusammenwirken und was genau die Taten auslöst. Dennoch gibt es einige Erklärungstheorien, die zum Beispiel für Schulsozialpädagogen wichtig sind, um auf eventuelle School Shooter aufmerksam zu werden und um Handlungsmöglichkeiten zu erhalten (Scheithauer / Bondü, 2011: 88).

Da 90 % der Schüler zur Tatzeit in einem Alter zwischen 13 und 18 Jahren alt waren (Scheithauer / Bondü, 2011: 45; siehe auch Abbildung 2) und diese Lebensphase bestimmte Merkmale beinhaltet, wird zunächst die Jugendzeit genauer beschrieben.

2.1 Jugendliche

Der Begriff Jugend kann nicht genau eingegrenzt werden, da er sich inhaltlich ständig verändert. Die Phase der Jugend fügt sich mit der körperlichen Geschlechtsreife an die Kindheitsphase an und wird vom Erwachsen sein, also der Erreichung von Selbstständigkeit, abgelöst. Es ist somit die Zeit des Übergangs, in der die Jugendlichen nicht mehr die Rolle der Kinder, aber auch noch nicht die Rolle der Erwachsenen erfüllen (Robertz, 2004: 22 f.).

In dem Kontext von School Shootings kann nach unten eine Altersgrenze von zehn beziehungsweise elf Jahren gezogen werden, da jüngere Kinder noch kein klares Verständnis für tödliche Handlungen und speziell jugendliche Entwicklungsphasen noch nicht eingesetzt haben. Trotz möglicher Dehnungen der Jugendzeit, mangels der Erreichung von Reife oder Identität, kann nach oben eine Altersgrenze bei 22 Jahren gezogen werden, da kein School Shooter zur Tatzeit älter war (Robertz, 2004: 24).

Aufgrund vieler konfliktreicher Merkmale wie die Identitäts- und Rollenfindung, der Wunsch verstanden zu werden, die Bewältigung der Leistungsanforderungen und der körperlichen und psychologischen Veränderungen in der Pubertät gilt die Jugend oftmals als eine sehr problematische Zeit. Gerade wenn diese Merkmale miteinander in Verbindung treten und aufeinander Einfluss nehmen, können sich Jugendliche impulsiv und emotionsgeladen verhalten. Dies äußert sich zum Beispiel in risikoreichen Handlungen, bei denen sie nicht ihre eigene körperliche oder psychische Sicherheit oder die der anderen beachten (Robertz, 2004: 25).

Oft fehlt es jungen Menschen an Erfahrung und dem Wissen, um bei Entscheidungen die Folgen vorherzusagen. Sie neigen eher zur sofortigen Befriedigung ihrer Bedürfnisse. Gewalttätige Verhaltensweisen sind häufig die einfachen Bewältigungsversuche von aktuellen Problemen, da alternative Lösungsstrategien nicht verinnerlicht wurden. Jungen bewegen und äußern sich extrem männlich, da ihre Geschlechtsidentität noch nicht bewiesen ist (Robertz, 2004: 25 f.).

Immer neue Handlungsmöglichkeiten entstehen durch dazu erlangte Stärke und Fähigkeiten, die den Jugendlichen zu einem übertriebenen Glauben an seine Unverwundbarkeit und zu Allmachtsgefühlen treiben. Ereignisse im Leben der jungen Menschen werden von ihnen selbst oft überbewertet (Robertz, 2004: 25).

Parallel zur fortschreitenden Trennung von den Eltern, um Unabhängigkeit zu erreichen, werden die Beziehungen zu Gleichaltrigen immer wichtiger. Wer von seinen Freunden respektiert und anerkannt wird, kann sich an ihnen orientieren, fühlt sich wohl und verstanden. Doch genau diese Anerkennung kann Jugendliche, um den Gleichaltrigen zu imponieren, auch zu äußerst gefährlichem oder illegalem Verhalten antreiben (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 25 f.).

Physiologisch sind manche Jugendliche noch nicht in der Lage, eine durchdachte Entscheidung zu treffen. Die Fähigkeiten von Jugendlichen zu rationalem, planvollem, vorsätzlichem Handeln stecken noch in der Entwicklung (Robertz, 2004: 26).

In dieser schwierigen Phase, in der die Suche nach der Identität im Mittelpunkt steht, können die genannten Verhaltensweisen äußerst negativ zusammenwirken und in einer starken Krise des Jugendlichen resultieren, die auch in einem School Shooting enden kann (Robertz, 2004: 25).

In den Beispielen der Taten wird deutlich, dass die jugendlichen Bedürfnisse der Täter wie Verstanden zu werden oder Beziehungen mit Gleichaltrigen einzugehen oft nicht erfüllt werden, was ihre Versuche noch verstärkt und oft wiederum eine stärkere Ablehnung der Peers nach sich zieht. Wichtige Erfahrungen des sozialen Lebens, die Jugendliche im Normalfall im Umgang mit Gleichaltrigen einüben, können so erst gar nicht gemacht werden. Der Abstand zwischen einer gelungenen Sozialisation und dem Bemühen des Jugendlichen wird dadurch immer größer (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 26).

2.2 Psychologische Erklärungsansätze

Oft leiden die Täter unter anderem unter psychischen Persönlichkeitseigenschaften, die für die Erklärung der Taten von Bedeutung sein können. „Eine Persönlichkeitsstörung ist ein tief verwurzeltes, durchgängiges Muster des Verhaltens und Erlebens, das in seiner Ausprägung deutlich vom Verhalten und Erleben der meisten Menschen abweicht“ (Hobmair, 1997: 474). Doch auch wenn keine psychische Störung bei den Tätern vorliegt, können allein schon psychische Probleme für die Betroffenen emotionale Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen ihres sozialen Lebens bedeuten. Folgend werden Merkmale beschrieben, die nicht auf jeden School Shooter zutreffen, aber dennoch bei vielen bemerkt wurden (Scheithauer / Bondü, 2011: 52 f.).

Viele Täter weisen in ihrer Persönlichkeit paranoide Züge auf. Wenn sie Ablehnungen, Kränkungen und Verletzungen von anderen Personen erfahren, reagieren sie darauf äußerst empfindlich und behalten es lange in Erinnerung. Schüler mit paranoiden Eigenschaften sind sehr argwöhnisch und zeigen kein Vertrauen zu anderen, so dass sie sogar gut gemeinte Gesten der anderen missverstehen und negativ auslegen. Die Betroffenen werden nicht selten als feindselig und rechthaberisch bezeichnet (Hobmair, 1997: 474).

Auch dissoziale Symptome sind häufige Persönlichkeitseigenschaften von School Shootern. Ihre Beziehungen sind oft nicht von langer Dauer, da sie sowohl die Gefühle der anderen als auch die sozialen Normen und Verpflichtungen nicht respektieren. Dissoziale Schüler sind oft streitsüchtig, gereizt und wenden häufig Gewalt an. Die Schuld schreiben sie dabei den anderen zu und sie zeigen weder Schuldgefühle, noch lassen sie sich von Konsequenzen beeindrucken (Zimbardo / Gerrig, 2008: 480 ff.).

Vielen Tätern wird eine depressive Grundstimmung zugeschrieben. Diese lang andauernden Depressionen haben oft eine bedrückende, traurige Gefühlslage, mangelnde Neugier, Motivation und Freude zur Folge. Betroffene reagieren emotional nicht auf positive Gegebenheiten und sehen keine Hoffnung in ihrem Leben. Sie fühlen sich häufig unnötig verantwortlich, überflüssig und wertlos. Die negativen Stimmungen sind besonders gefährlich, da sie zu suizidalen Gedanken, Versuchen und Selbstmorden führen können (Hobmair, 1997: 468).

Speziell bei den School Shootern sind vor der Tat starke, sich vermischende Schwankungen der Stimmungsbilder beobachtet worden, die von melancholisch über feindselig bis bedrückt oder zornig reichen. Das erschwert eine Einschätzung des Schülers und führt zu Missverständnissen, Benachteiligungen und Beschämungen bei den Tätern und bei Personen ihrer sozialen Umgebung (Scheithauer / Bondü, 2011: 82).

In der Literatur zu School Shootings wird vermehrt auf die häufigen narzisstischen Züge der Täter Bezug genommen. Diese Symptome sind für die Erklärung der Taten sehr bedeutsam, da sie die extreme Verletzlichkeit der Täter unterstreichen. Jugendliche mit einer narzisstischen Persönlichkeitsstruktur besitzen häufig ein übertriebenes Gefühl der eigenen Wichtigkeit. Die Betroffenen suchen des Öfteren die Bewunderung der anderen und glauben an ihre unnachahmliche Großartigkeit (Scheithauer / Bondü, 2011: 52). Dieses äußert sich in ihrem Verhalten, aber auch in ihren Träumen und Fantasien, die von unendlicher Stärke, Schönheit und sagenhaftem Erfolg geprägt sind. Aber sie sind oft neidisch und verstehen Handlungen von anderen besonders schnell als persönliche Kränkung. Narzissten haben Schwierigkeiten sich in die Gefühle der anderen hineinzusetzen. Sie verhalten sich häufig hochmütig. Da sie kein Nachsehen mit den Fehlern der anderen zeigen, geraten sie sehr oft in Rage. Es wird vermutet, dass ihr Glaube an die eigene Großartigkeit den Mangel an Selbstwertgefühl überdecken soll, was sich in unberechenbarem Verhalten äußern kann (Robertz, 2004: 206 ff.).

Eine narzisstische Persönlichkeitsstörung tritt nur bei einem Prozent der Bevölkerung auf und ist somit sehr selten. Es wird davon ausgegangen, dass eine gleichgültige, abwertende, wenig empathische Erziehung die Kinder zu Narzissten machen kann. Häufig haben die Betroffenen zahlreiche frustrierende Erfahrungen mit besonderen Bezugspersonen gesammelt (Zimbardo / Gerrig, 2008: 463 ff.).

Über posttraumatische Belastungsstörungen bei School Shootern ist nur wenig in der Literatur zu finden. Dennoch soll sie hier als weitere mögliche, psychologische Ursache genannt werden, da posttraumatische Belastungsstörungen besonders im Zusammenhang mit der Fantasie der Täter, den verlorenen Bezug zur Realität während der Tat erklären. Genauer handelt es sich hier um eine psychische Störung, die nach einem Erlebnis auftritt, durch das eine Person gequält oder viktimisiert wurde. Dieses könnte z.B. das ständige Erfahren von extremen Erniedrigungen sein. Betroffene erleben die traumatisierten Erfahrungen oft in Albträumen wieder, neigen zu Schlafstörungen, fühlen sich entfremdet und sind ängstlich. In besonders ausgeprägten Fällen kann es zudem zu Halluzinationen und Dissoziationen kommen. In einem dissoziativen Zustand ist der School Shooter während der Tat körperlich anwesend, aber geistig losgelöst. Dabei werden die Gefühle, die der Täter aufgrund der Situation empfindet, von dem Wissen über die Situation getrennt. Dabei handelt es sich um eine Art Flucht auf eine andere Bewusstseinssebene, so dass der Betroffene weder Schmerz noch Erniedrigung fühlt. So kann er die Tat begehen und sich der Realität dennoch nicht bewusst sein. Die Dissoziation kann dabei durch ein persönliches, bedeutendes und negatives Ereignis vor der Tat ausgelöst werden (Picoult, 2009).

Symptome, die auf eine psychische Störung hindeuten können, werden oft von verschiedenen emotionalen Problemen wie Empfindlichkeit, Neid, häufigen Missverständnissen oder ständiger Kränkung durch andere begleitet. Diese psychischen Verletzungen können dann zu Stress und starker Wut führen, was eine schwere Gewalttat nach sich ziehen kann. Sowohl die Frage, ob sich diese Wut bei den Schülern aufstaut und sich dann erst im Shooting entladen kann, als auch die Frage, ob die Symptome selten oder häufig bei School Shootern auftreten, ist wegen der unterschiedlichen Aussagen der Studien unklar. Psychische Störungen können zudem erst im Erwachsenenalter sicher festgestellt werden (Scheithauer / Bondü, 2011: 51 f.). Eindeutig belegt ist dagegen die starke emotionale Verletzbarkeit der Täter. Jedes Individuum reagiert unterschiedlich auf Stress. Die psychischen Symptome in Verbindung mit dem

Umgang mit Stress bilden eine Grundvoraussetzung für School Shootings (Scheithauer / Bondü, 2011: 86).

2.3 Psychosoziale Erklärungsansätze

„Jugendgewalt ist eine Handlungsform Jugendlicher, die sich auf ein als mangelhaft bewertete gesellschaftliche Teilhabe bezieht“ (Ausstrata, 2010: 23). Im Folgenden gehe ich auf soziale Gegebenheiten ein, die die Psyche des Menschen maßgeblich betreffen und beeinflussen.

2.3.1 Soziales Umfeld

Folgend werden mögliche Erklärungen von zielgerichteten Gewalttaten an Schulen aufgrund der Ablehnung des sozialen Umfelds der Täter und der eigenen Sichtweise ihrer Randständigkeit beschrieben.

Etwa die Hälfte aller Eltern üben eine Form von physischer Gewalt in der Erziehung ihrer Kinder aus. Die meiste physische Gewalt wird in Familien mit finanziellen Nöten, Arbeitslosigkeit oder Sozialhilfe, Alkohol- und Drogenproblemen, von allein Erziehenden oder sehr jungen Eltern angewendet (Hurrelmann / Bründel, 2007: 52). Ganz anders verhält es sich bei den Familien der School Shooter, die eher aus Mittelschichtfamilien mit guten wirtschaftlichen Verhältnissen stammen und keine der oben genannten Probleme aufweisen. Anstatt physischer Gewalt wird daher eher psychische Gewalt innerhalb der Familie vermutet, die verborgen und von außen schwierig zu erkennen ist. Diese kann wie bei der physischen Gewalt starke, negative Folgen für das Wohlbefinden und Selbstvertrauen der Jugendlichen haben (Scheithauer / Bondü, 2011: 48).

Oft wird bei den Familien der Täter eine große Distanz zwischen den Eltern und ihren pubertierenden Kindern festgestellt, die sich einerseits in Unwissen und großen Freiräumen und andererseits in unerfüllbaren Erwartungen niederschlägt (Scheithauer / Bondü, 2011: 48). So leiden die Täter in ihren Familien unter einem starken Erwartungsdruck und dem Mangel an Anerkennung. Speziell in der Mittelschicht gelingt es den Tätern oft nicht, durch normkonformes Verhalten wie sportliche oder schulische Leistungen und schon gar nicht durch normwidriges Verhalten wie Gewalttätigkeiten oder Diebstahl von ihrer sozialen Umgebung gewürdigt zu werden. Darüber hinaus werden Konflikte selten ausgetragen beziehungsweise besprochen. Die wichtigen emotionalen Kontakte und persönlichen

Beziehungen innerhalb der Familie sind somit stark defizitär. Oft haben die Jugendlichen nicht das Gefühl, durch ihre Eltern vor den Problemen geschützt zu werden. Die Täter befinden sich in einer familiären Situation, in der sie keine Wege finden, die gewünschte Akzeptanz der individuellen Identität zu erreichen (Hurrelmann / Bründel, 2007: 54 ff.).

In dem jugendlichen Alter der Täter sind nicht mehr die Familienmitglieder, sondern die Peers immer bedeutsamer, um eigenständige, soziale Erfahrungen zu sammeln. Durch Beziehungen zu Gleichaltrigen in Form von Freundschaften oder Gruppen wird das Bedürfnis der Jugendlichen nach Verständnis, Zugehörigkeit, Anerkennung, emotionaler Sicherheit und Stabilität befriedigt (siehe auch Punkt 2.1). Doch dafür müssen sie sich oft in eine Gruppenhierarchie einordnen und sich anpassen (Hurrelmann / Bründel, 2007: 56 f.). School Shooter werden aber eher als Außenseiter und Einzelgänger beschrieben, die zum Teil sozial isoliert eventuell sogar Opfer von Mobbingfällen und Attacken dieser Jugendgruppen sind (Scheithauer / Bondü, 2011: 48).

Ein Drittel der School Shooter richtete ihre Gewalttat hauptsächlich gegen Lehrer oder die Schulleitung (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 19). Gerade bei Tätern, die die Institutionen verlassen mussten und dieses als Ungerechtigkeit empfanden, lässt sich die Gewalttat wohl als Racheakt für den Verlust des angestrebten Abschlusses und der Ehre deuten. Defizite im Bildungssystem, die Ängste auslösen und ein schlechtes Schulklima begünstigen wie der Mangel an Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal sowie Probleme der Notengebung und Selektion, sind hier von besonderer Bedeutung. Die Schüler nehmen Kommentare von Lehrern persönlich, die sie teilweise als leistungsmäßige Versager beurteilen. In der heutigen Wettbewerbsgesellschaft ist der Erfolg in der Schule als gesellschaftliche Institution die Voraussetzung für den gewünschten beruflichen und sozialen Status. Die Schüler werden durch das Lehrpersonal als Gewinner oder Verlierer klassifiziert, was ein starkes oder schwaches Selbstwertgefühl nach sich ziehen kann. In ihrer problematischen Situation haben sich die Schüler oft selbst aufgegeben, woraufhin die Gefahr für gewalthaltige Handlungen besonders groß ist (Hurrelmann, 2002: 152 f.). Die Schüler erfahren dabei weder von ihren Eltern noch von Lehrkräften in ihrer zugeschriebenen Versagerrolle Unterstützung. Es werden ihnen keine Methoden vermittelt, wie die eigenen Niederlagen gegenüber den Leistungsanforderungen verkraftet werden können, so dass sie keinen Wunsch verspüren, Vergeltung an Schulen verüben zu müssen (Hagen, 2009: 8 f.).

Innerhalb der Schule treten aggressive und gewalthaltige Verhaltensweisen auf, da sie Verteidigungs- und Ausgleichsmechanismen gegen die psychischen und sozialen Verunsicherungen darstellen. Aggressives Verhalten ist ein Ersatz für den Mangel an schulischen und sozialen Erfolg. Durch sie erhält der Täter extreme Aufmerksamkeit, die sie vorher an Schulen nicht erfahren haben (Hurrelmann / Bründel, 2007: 43).

Die Anwendung von Gewalt gegen Lehrer ist umso wahrscheinlicher, je schlechter die sozialen Beziehungen zu den Schülern und die Identifikation mit der Schule ist. Das bedeutet, wenn die Lehrer der Schule keinen Stellenwert beimessen, überträgt sich diese Einstellung auch auf die Schüler und kann somit gewalttätiges Verhalten provozieren (Hurrelmann / Bründel, 2007: 48).

Gelingt es dem Lehrpersonal dagegen, durch Zuverlässigkeit, vorbildliches Verhalten und Autorität eine positive Beziehung zu den Schülern aufzubauen und durch Einbindung, Mitsprache und gemeinsame Aktionen die Schüler an die Schule zu binden, dann sind die Schüler integriert (Hurrelmann / Bründel, 2007: 48).

Bei den School Shootern hat diese Integration in das System Schule nicht funktioniert, was bei ihnen wahrscheinlich weitere soziale Angstgefühle und Verunsicherungen ausgelöst hat. Somit können es auch die Lehrkräfte sein, die die soziale Anerkennung der Täter bedrohen, woraufhin diese sich zurückziehen und Gewalt zur Lösung des Problems anwenden (Hurrelmann / Bründel, 2007: 49).

Die Ablehnung des sozialen Umfeldes im Zusammenhang mit den psychologischen Problemen der betroffenen Schüler macht sie häufig zu Einzelgängern mit wenigen, labilen Beziehungen. Je nach Studie empfinden 70–80 % der Täter ihre Stellung in der Gesellschaft als sozial isoliert. Im Verlauf ihrer Krise kann es dazu kommen, dass sie Kontaktbemühungen oder die Suche nach Hilfe aufgeben. Sie versuchen so, in ihrer Außenseiterrolle nicht aufzufallen. Dennoch können weitere Erniedrigungen stattfinden. Die Betroffenen isolieren sich, weil sie nie wissen, wann ein sozialer Kontakt wieder in einer weiteren Demütigung endet (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 33).

Aufgrund des Defizits an sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu Familienmitgliedern zeigen die Einzelgänger zudem häufig introvertierte Persönlichkeitseigenschaften. Diese Besonderheiten können zu weiteren Abweisungen und aggressivem Verhalten der Mitmenschen führen und den Abstand zu ihnen noch vergrößern. Durch die Isolierung

mehrerer Jugendlicher können sich die Abgelehnten auch zusammentun, was zu aufgezwungenen, defizitären Beziehungen oder zu Gruppierungen von Außenseitern wie der Trenchcoat Mafia in Littleton führen kann (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 33).

2.3.2 Mobbing

Ein Drittel der School Shooter zielte hauptsächlich auf Mitschüler (siehe Abbildung 3). Sie begannen ihren Racheakt oft mit denjenigen, die sie für ihre soziale Isolation verantwortlich machten, weil sie besonders gemein zu ihnen gewesen waren oder sie verschmähten. Diese negativen Verhaltensweisen der Mitschüler können dabei der Realität entsprechen oder nur den übertriebenen Empfindungen zuzuschreiben sein, zum Beispiel aufgrund der narzisstischen Züge der Täter. So besteht die Möglichkeit, dass School Shooter nicht schlimmer schikaniert werden als andere Schüler (Scheithauer / Bondü, 2011: 84). Laut Studien zu diesem Thema sind aber 75–100 % der Täter schon einmal Opfer von Bullying und Ablehnungen gewesen (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 89 f.).

Mobbing in der Schule ist ein soziales Phänomen, bei dem ein Schüler oder eine Schülerin über einen längeren Zeitraum hinweg wiederholt und systematisch von den Mitschülern schikaniert, gemieden oder ausgeschlossen wird. In einer Mobbingssituation hat sich die Mehrheit der Klasse meist unbewusst gegen einen oder wenige Außenseiter zusammengetan, welche sich oft von der Norm unterscheiden. Anders zu sein wird im Jugendalter häufig nicht respektiert. Denn wie oben beschrieben geht es in der Pubertät mehr darum dazuzugehören, als sich abzuheben (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 38).

Die extreme soziale Verletzlichkeit der School Shooter kann ein Grund sein, warum gerade diese Schüler gemobbt werden. Die Solidarität der Gruppe wird auf Kosten des Außenseiters im Handeln gegen ihn gestärkt und dient der Steigerung des Selbstwertgefühls, dem Abreagieren von Aggressionen und der Übertragung der eigenen Schwächen auf den Außenstehenden, dem es zunehmend schlechter geht. Um in der Klassenhierarchie nicht abzustiegen und aus Angst, selbst ausgeschlossen zu werden, passen sich viele Mitläufer an der Klasse der mobbenden Gruppe an (Dambach, 2005: 64). So werden die zielgerichteten Schikaniierungen zum Werkzeug für die eigene Anerkennung. Die ganze Klasse weiß von den Vorgängen und alle sind beteiligt, entweder als Mobber, Mitläufer, Zuschauer oder als Opfer. Der Gemobbte wird so in eine ausweglose Lage gebracht, da ihm jeder Befreiungsversuch negativ ausgelegt werden kann. Seine Kontaktbemühungen gelten als Aufdrängen, seine

Anpassungsversuche als Anbiederungen und sein Fehlen aufgrund von Schulangst gilt als Schwänzen (Gebauer, 2007: 28 ff.).

Auch Lehrer schädigen den Außenseiter zusätzlich, indem sie die Situation nicht erkennen und eventuell sogar das schwierige Verhalten des Opfers disziplinieren. So verlieren die Lehrer an Autorität und unterstützen die Mobber, anstatt ihrem Verhalten entgegenzuwirken (Gebauer, 2007: 31).

Manche Kinder werden seit dem Kindergarten bis zum Ende ihrer Schulzeit gemobbt. Selbst Klassen- oder Schulwechsel bringen häufig nicht die erhoffte Veränderung. Stattdessen findet eine Stigmatisierung des Betroffenen statt und sein Selbstwertgefühl wird immer schwächer (Gebauer, 2007: 31 f.).

Karl E. Dambach schreibt zu den Folgen des Mobbing: „Ausgrenzung führt zu einer Verminderung der Lebensfreude und meistens zugleich der Leistungsfähigkeit und bei längerer Dauer auch zu körperlichen oder psychischen Erkrankungen“ (Dambach, 2005: 68). Weiterhin werden durch die Demütigungen die sozialen Kontakte zu anderen verhindert und die soziale Stellung und Würde der eigenen Person wird stark herabgesetzt. Das Klassenklima wird durch die ständig präsenten negativen Verhaltensweisen geschädigt (Gebauer, 2007: 31).

In den öffentlichen Erniedrigungen der sozialen Randständigkeit im Zusammenhang mit Mobbingprozessen kann eine weitere Erklärung der School Shootings gesehen werden, denn in ihrer misslichen Lage sehen die Täter keine andere Chance, um Vergeltung zu üben. Sie greifen aus Rache zur Waffe, weil es eine öffentliche Art ist, Kontrolle über eine Situation zu bekommen, in der sie sich sonst hilflos fühlen (Scheithauer / Bondü, 2011: 84).

2.4 Fantasie der Täter

Die Fantasie der Täter verbindet auf eine kreative Art ihre Wahrnehmung und ihr Denken auf einer anderen Bewusstseinssebene und kann somit ihr Handeln beeinflussen. Daher ist sie für die Erklärung von School Shootings sehr wichtig (Robertz, 2004: 28).

2.4.1 Bedeutungen und Inhalte

Ein Großteil der School Shooter hat sich vor ihrer Tat ausführlich mit Gewaltfantasien auseinandergesetzt und viel Zeit in ihre gedanklichen Vorstellungen investiert. Das beweisen die vor der Tat erstellten Aussagen, Dokumente und kreativen Arbeiten der Täter, in denen der

Einfluss ihrer Fantasien deutlich erkennbar ist. Dabei sind alle Fantasien individuell und persönlich und können nur unter Vorbehalt gedeutet werden. Die Gewaltfantasien werden häufig von den verschiedenen gewalthaltigen Veröffentlichungen unterschiedlicher Medien, z. B. Berichte über Gewalttaten, Elemente in Internet, Filmen, Musik, Spielen oder Büchern, und durch den extremen Konsum von den Jugendlichen adoptiert, modifiziert und in die eigenen Pläne mit eingebunden (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 73). Die jugendlichen Täter nutzen die Ebene der bewussten Fantasie, um dort in imaginären Gewaltvorstellungen Gefühle von Macht, Kontrolle und übertriebener Selbstwirksamkeit zu verspüren und sich den negativen Empfindungen der Ablehnungen und Erniedrigungen des Alltags zu entziehen. Doch mit Hilfe dieser Form der eingebildeten Kompensation können die realen Probleme nicht dauerhaft verdrängt werden (Scheithauer / Bondü, 2011: 84 f.). Die Vermischung von Fantasie und Wirklichkeit, von Träumen und Erlebnissen erlaubt die gedankliche Beschäftigung mit allen Bedürfnissen, impliziert aber immer eine Selbsttäuschung. Zudem kann die maßlose Beschäftigung mit der Erschaffung von Fantasiewelten, die häufig als Fluchtmöglichkeit vor den Problemen der Realität genutzt werden, aufgrund fehlender Kontrollfunktionen zu dem Verlust der Fähigkeit führen, sich in der Realität adäquat zu benehmen (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 75 f.).

Die Fantasie der Täter ist im Gegensatz zu der Fantasie der Peers besonders stark ausgeprägt und beinhaltet extreme Gewalt. In konfliktgeladenen Situationen kann dieses dazu führen, dass sie dann für kurze Zeit nicht mehr mitbekommen, ob sie sich auf der Ebene der Fantasie oder der Wirklichkeitsebene befinden. Ein weiteres Problem der extremen Fantasiewelten ist, dass das Verhalten der Betroffenen für ihre Mitmenschen nicht mehr logisch nachvollziehbar ist, da die Realitäten und Gedanken schon zu große Differenzen aufweisen (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 76).

Bösartige Einfälle aus der Fantasie werden unter gewissen Bedingungen verstärkt und verbessert, bis sie so weit entwickelt sind, dass sie in der Realität ausgeführt werden. Die Ursprünge der realen Gewalttat sind dabei in der Fantasie zu finden, die wiederum von Gedanken und Gefühlen geprägt wird (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 76).

Robertz vermutet, dass ein Schlüssel zur Motivation von School Shootings in den Fantasien der Täter liegt, die durch ihre Gedanken und Gefühle beeinflusst werden. Es besteht die Möglichkeit, über kreative Ausdrucksweisen in verschiedenen Formen wie Filmen oder Zeichnungen, die School Shooter entwerfen, Teile ihrer Fantasien zu deuten und so ihre

Gefühle und den Grund für die Tat zu erahnen. Die Schwierigkeit ergibt sich dabei durch die hohe Persönlichkeit und nie vorhandene Beweisbarkeit von Gedanken, Gefühlen und Träumen (Robertz, 2004: 157).

Nach dem US-amerikanischen Soziologen Jack Katz sind die persönlichen Haltungen der Jugendlichen wichtig, um die Entwicklungen bis hin zu den Taten besser zu verstehen. Die Gedankenwelt der Täter enthält ihre subjektiven Wünsche und Einstellungen. In ihren narzisstisch geprägten Fantasien, die von ihrer Großartigkeit und Macht handeln und in denen sie durch Gewalthandlungen über Leben und Tod ihrer Mitmenschen bestimmen, erheben sie sich über die Gesellschaft, in der sie keine Anerkennung finden. Allein ihre äußere Erscheinung soll andere davor warnen, wie mächtig, bedeutsam und gefährlich sie sind. Auch der Tatort ist nicht zufällig die Schule, sondern der Platz an dem die Jugendlichen die vielen Erniedrigungen erleben mussten. In der Ausführung des School Shootings setzen sie ihre Fantasien und somit auch ihre vermessenen Einstellungen zu den Personen ihres Umfeldes um und erfüllen sich ihren Wunsch nach absoluter Kontrolle (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 82 ff.). „Der Wille des Täters wird der Situation, dem Opfer und dem Umfeld mit Gewalt aufgezwungen“ (Robertz, 2004: 179).

Durch das Wissen der Täter über das Interesse der Medien und der Gesellschaft werden zusätzlich ihre Fantasien berühmt zu werden wahr, selbst wenn ihre Taten im Anschluss allgemein negativ bewertet werden (Robertz, 2004: 181).

2.4.2 Auslösung und Umsetzung

Die Ausprägung der Fantasie ist bei jedem Menschen verschieden. Für den Psychologen Al Carlisle basieren die gewalthaltigen Vorstellungen auf den andauernden, unglücklichen Empfindungen der Täter. Durch die erlebten Niederlagen und Frustrationen werden die Fantasien zusätzlich bekräftigt. Besonders sind die Schüler gefährdet, die „nicht in ihr soziales Umfeld eingebunden sind, die keine Möglichkeit sehen, auf herkömmlichem Wege soziale Anerkennung zu gewinnen, die psychosoziale Schädigungen erlitten haben und die sich bereits in ihrer Kindheit für Gewalt und Tod interessiert haben“ (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 85).

Unbemerkt vom sozialen Umfeld dient die zerstörerische Fantasiewelt der Täter anfangs der Genugtuung ihrer Wünsche nach Macht, Kontrolle und Anerkennung, die sie real nicht

umzusetzen vermögen. Nach und nach werden ihre subjektiven Bedürfnisse nur noch gestillt, wenn ihre bewussten Träume immer gewalthaltiger ausfallen. So entsteht eine problematische Abhängigkeit von ihrer Fantasie, denn je extremer der Inhalt, desto größer ist die Loslösung von der Wirklichkeit. Gewalthaltige Medien regen dabei die Vorstellungen der Schüler mit einer Vielzahl an Ideen zusätzlich an. Zudem nimmt die Fantasie einen so großen Teil der Freizeit des Jugendlichen ein, dass keine Gelegenheiten oder Anreize für Beziehungen geschaffen werden können (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 84 f.).

Robert K. Ressler vermutet, dass zur weiteren Bedürfnisbefriedigung auch Teilübertragungen der Fantasie in die Realität stattfinden. So kann die Wirklichkeit von den Jugendlichen lediglich nur noch zur Optimierung der Fantasie benutzt werden. Die Gewaltausbrüche in Form von School Shootings, in denen die Täter wie abwesend wirkten, könnten aufgrund einer zu extremen, zwanghaften Fantasie und dem daraus hervorgerufenen, nicht mehr kontrollierbaren inneren Druck entstanden sein (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 86 f.).

Darüber hinaus identifiziert sich der Täter unverhältnismäßig mit den gewalttätigen Handlungen und Vorbildern. Die extreme Entwicklung und die realen Probeverwirklichungen der Fantasie verändern die anfangs imaginären Vorstellungen in auf die Tat bezogene, realisierbare Überlegungen. Nachdem ein persönlich bedeutendes Ereignis die Tat auslöst, ist es möglich, dass der Täter in seiner vertrauten Fantasiewelt zu handeln glaubt, während er tatsächlich mordet. Erst große Differenzen zwischen dem realen Shooting und den Fantasievorstellungen des Täters können diesen Zustand beenden (Robertz, 2004: 246).

Nach Katz wird die Fantasie der Täter von den Gedanken und Gefühlen der Wiedererlangung der Kontrolle beherrscht. Sie beinhaltet die Erniedrigungen sowie den daraus hervorgerufenen Zorn. Durch den Mangel an eigenen Lösungskompetenzen bei Konflikten wird das Selbstwertgefühl der Schülers geschwächt, was zu einem persönlichen Identitätsverlust führt, der durch das School Shooting und somit der Wiedererlangung der Kontrolle ausgeglichen werden soll (Robertz, 2004: 178).

Der tatsächlichen Umsetzung eines School Shootings steht aber auch eine Vielzahl an Gründen gegenüber, die der noch unentschlossene Schüler sowohl in der Fantasie als auch in Wirklichkeit berücksichtigen muss. Da wären zuerst die schweren Folgen für sich und seine Familie, aber auch die Befangenheit zu töten oder die Befürchtung vor dem Misslingen der Pläne (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 87).

Nicht alle gewalthaltigen Fantasien jugendlicher Schüler sind gefährlich, daher muss genau hingeschaut werden wie ausgeprägt, realitätsnah und allumfassend die Gedanken sind (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 88). Auch die anderen genannten Faktoren wie keine stabilen sozialen Beziehungen oder intensive Erfahrungen von Erniedrigungen sollten mit einbezogen werden. So werden mit viel Feingefühl und Achtung vor dem Schüler vorsichtig weitere Informationen gesammelt, anstatt ihn mit taktlosen Beschuldigungen zu kränken (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 88 f.).

2.5 Gewalthaltige Medien

Die Beispiele machen deutlich, dass sich viele School Shooter vor der Tat lange und nachhaltig mit gewalthaltigen Medien beschäftigt haben. Die Medien können Filme, Musik, Bücher, das Internet und vor allem die allgemein scharf kritisierten Ego Shooter (Computerspiele) sein. Die Bedeutung der Medien für die Täter soll folgend beschrieben werden (Scheithauer / Bondü, 2011: 109).

2.5.1 Einfluss der Medien

Die Frage, welche genauen Folgen bei dem Konsum von gewalthaltigen Medien für die Konsumenten entstehen, kann nicht konkret beantwortet werden. Studien zu diesem Thema zeigen diesbezüglich keine eindeutigen Ergebnisse. Allerdings beweist die hohe Anzahl an Mediennutzern, dass der Konsum allein nicht zwangsweise zu aggressivem Verhalten oder sogar zu einem School Shooting führt. Wahrscheinlicher ist es, dass die Nutzung von gewalthaltigen Medien die Idee, die Entwicklung und Umsetzung der School Shootings bei den bedrohten Schülern beeinflussen und fördern. Gleich bei zwei oben aufgeführten Beispielen von School Shootings, begangen von Barry Loukaitis und Gary S. Pennington, kann nachgewiesen werden, dass sich die Täter mit dem Buch „Amok“ von Stephen King beschäftigt haben und es viele Gemeinsamkeiten zwischen der Geschichte des Buches und den realen Taten gibt. Bei dem School Shooting in Erfurt ist festgestellt worden, dass sich Robert Steinhäuser im Vorfeld öfter mit dem Computerspiel *Counter-Strike* beschäftigt hat. Auch seine Tat ähnelt den Spielinhalten zum Beispiel in der Kleidung oder der Vorgehensweise während der Tat. Deshalb sind gewalthaltige Medien ein wichtiger Aspekt, der für die Ursachenforschung der Taten mit einbezogen werden sollte (Scheithauer / Bondü, 2011: 109 f.).

Um den Einfluss von gewalthaltigen Medien genauer zu bestimmen, sind die verschiedenen Systeme wie Medieninhalte, Konsumenten, die soziale Situation und deren Zusammenspiel von großer Bedeutung (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 52).

Nicht alle Medien rufen dieselbe Wirkung bei den Konsumenten hervor. Bei den Inhalten sind die genaue Beschaffenheit und Ausdehnung der gewalthaltigen Handlungen genauso wichtig wie der Wert der realitätsnahen Darstellung. Dazu gehört die These, dass die Erregung und somit die Motivation Gewalt auszuüben steigt, nachdem die Jugendlichen Medien genutzt haben, in denen Gewalt wirklichkeitsgetreu präsentiert wird. Sowohl die Gemeinsamkeiten von den fiktiven Figuren der Medien und den realen Konsumenten als auch die Darstellungen der Folgen von Gewalttaten für Täter und Opfer bestimmen die Attraktivität der Gewaltanwendung und der Tat. Dabei ist es wichtig, inwiefern sich der Konsument mit der Figur oder der Tat identifiziert. Lerntheoretisch lernen Personen durch Beobachtungen der Gewalttaten und deren Auswirkungen und wenden bei Erfolg das Gelernte selbst an. Auch die Art der Begründung der Aggressionen in den Medien hat Auswirkungen auf den Konsumenten (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 53 f.).

Weiterhin verändern die Merkmale des Konsumenten den Einfluss der Medien. Hierzu zählen das Geschlecht und das Alter, kognitive Fähigkeiten sowie der sozioökonomische Status und die Persönlichkeitseigenschaften (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 54).

Auch die soziale Situation des Konsumenten sollte stets mitbedacht werden. Die verschiedenen Gegebenheiten der Familie, der Peergroup und der Schule stehen in Verbindung miteinander und können bei der Nutzung der Medien unterschiedliche Wirkungen haben. Zusätzlich spielen die wirklich erlebten Gewaltanwendungen des Konsumenten eine wichtige Rolle bei der Frage, ob gewalthaltige Medien aggressives Verhalten begünstigt (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 54).

Besonders Kinder, die ohne die elterliche Aufsicht, Fürsorglichkeit, Hilfe und pädagogisch sinnvoller Beschäftigung aufwachsen, neigen zu häufigem Medienkonsum, was zu Abstumpfungen bei gewalttätigen Handlungen und zu Befürwortungen von Gewalt als Lösungsmöglichkeit von Konflikten führt. Darauf folgt bei den betroffenen Kindern ein Defizit an sozialen Fähigkeiten. Deshalb werden sie von den anderen Kindern ausgeschlossen. Hier entsteht ein Kreislauf. Denn je mehr Ablehnung die Kinder erleben, desto weniger soziale Erfahrungen können sie sammeln. Die Defizite werden größer, wodurch wiederum mehr und aggressiveres Verhalten gezeigt wird. Diese negativen zirkulären

Erfahrungen können der Beginn einer Krise sein, die im Zusammenhang mit anderen Faktoren letztendlich in einem School Shooting enden kann (Scheithauer / Bondü, 2011: 113).

Der Konsum von medialen Gewalttaten wirkt sich folglich nicht bei allen gleich aus, sondern wirkt je nach den unterschiedlichen Inhalten der Medien, den individuellen Merkmalen des Konsumenten und seiner sozialen Situation zusammen auf die Entstehung von Aggressionen und die Bereitschaft, Gewalttaten real auszuführen (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 54).

So lässt sich zum Beispiel an den Forschungen erkennen, „dass sich gewalthaltige Film- und Fernsehinhalte vor allem bei jüngeren, männlichen Vielnutzern [Merkmale des Konsumenten] aggressionssteigernd auswirken können, die in ihren Familien und ihrer Schule viel reale Gewalt erleben [soziale Situation] und realistisch anmutende bzw. heroisch dargebotene Medieninhalte [Inhalt der Medien] konsumieren“ (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 54). Die Hauptursache für School Shootings ist laut Robertz jedoch nicht allein in den exzessiven Konsum von Medien zu finden, da dieser nur einer von vielen relevanten Risikofaktoren darstellt (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 54).

Es ist auch fraglich, ob bestimmte Musik die Ursache für School Shootings sein kann. Untersuchungsergebnisse des Psychologen Craig Anderson von der Iowa State University deuten nur auf eine nach dem Hören zeitlich begrenzte Verstärkung von aggressiven Gedanken und Gefühlen hin (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 56). Die Kriminologin Kathleen Heide der Universität von Südkalifornien erforschte an 100 Teilnehmern die Auswirkungen ihrer Musik auf deren Handlungen. Bei vier Jugendlichen, bei denen die Auswirkungen klar erkennbar waren, stellte sie fest, dass sie in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit hinter ihren Peers liegen. Für diese Jugendlichen besteht die Gefahr, dass sie Handlungen aus den Texten der Musik nachahmen, ohne die Konsequenzen zu bedenken (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 56).

Aufgrund der Wirkung von Musik und ihren Texten lässt sich eine begrenzte Verstärkung von aggressiven Gedanken und Gefühlen, aber kein School Shooting erklären (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 56).

2.5.2 Computerspiele

Für viele School Shooter ist der Computer nicht nur eine Quelle unendlicher Informationen, sondern auch eine Zuflucht in eine eigene Welt. In dieser Sicherheitszone erfahren die

Jugendlichen, im Gegensatz zur Wirklichkeit, Wertschätzung und haben die Kontrolle (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 57 f.).

Ego Shooter sind PC-Spiele, in denen der Mediennutzer in der Ich-Perspektive den virtuellen Killer steuert und mit verschiedenen Waffen mehrere Gegner zu töten versucht. Besonders wichtig ist es dabei, ohne selbst getötet zu werden schnell und zielsicher seine Gegner zu eliminieren (Scheithauer / Bondü, 2011: 111).

Auch bei den Ego Shootern wird der größte Teil der Jugendlichen nur minimal beeinflusst, da eine funktionierende soziale Umgebung ein Schutzschild gegen ungünstige Effekte darstellt. Einflussfaktoren wie wenig Selbstwertgefühl und aggressive Persönlichkeitsmerkmale verstärken hingegen die Wirkung. Nach einem Profil von besonders gefährdeten Spielern, das die Psychologin Jeanne Funk erarbeitete, sind „vor allem unter 12-jährige Kinder gefährdet, da ein fehlendes stabiles Wertesystem sie für die Rechtfertigung von Gewalttaten besonders beeinflussbar macht. Dies träfe vor allem auf jene Kinder zu, die häufig mehr als zwei Stunden täglich spielen, gewalthaltige Spiele bevorzugen, wenig Problemlösungskompetenz aufweisen, ihre Gefühle schlecht regulieren können und in einer gewalthaltigen Umgebung aufwachsen“ (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 64). Dieses Profil von unter zwölfjährigen Vielspielern stimmt in vielen Punkten mit der problematischen Entwicklung der School Shooter überein (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 64).

In Bezug auf die Taten sind weiterhin folgende Merkmale der Ego Shooter-Spiele von Bedeutung:

Nicht nur die Grafik und die Töne machen die Spiele zunehmend realer, auch die zu erfüllenden Aufgaben haben sich zum Beispiel von der Beseitigung von Monstern zu Begehungen von Straftaten und Verletzungen ethischer Werte hin entwickelt. Daraus resultiert das Problem, dass Forschungsstudien keine Ergebnisse über Folgen des Konsums der aktuellen Spiele liefern können und somit die Spielindustrie immer einen Vorsprung gegenüber der Forschung hat (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 65).

Studien von Dave Grossman zu den negativen Einflüssen von Gewaltdarstellungen in PC-Spielen besagen dennoch, dass das Spielen in der Ich-Perspektive und die fotoähnlichen Grafiken eine Annäherung von Spiel und Realität bewirken. Im Gegensatz zu anderen Medien ist die Nutzung von PC-Spielen zudem auch aktiv, da die Spieler selbst das Geschehen beeinflussen und ihre Bemühungen direkt, zum Beispiel durch Punkte oder Waffenauswahl,

belohnt werden können. Durch die aktive Rolle kann der Spieler Kontrolle, Macht, Überlegenheit und Selbstwirksamkeit erfahren. Mit Selbstwirksamkeit ist hier der Glaube an die eigenen Fähigkeiten, Ziele zu erreichen gemeint. Bis auf Wiederholungen von nicht erreichten Spielstufen beinhalten die Spiele keine negativen Verstärkungen oder Konsequenzen wie zum Beispiel eine endgültige Spielbeendigung oder realen Schmerz. Durch häufiges Spielen der Ego Shooter werden auch in der wirklichen Welt die Hemmungen verringert andere zu töten. Außerdem werden im Spiel die Fähigkeiten im Schießen trainiert und verbessert, was manche School Shooter in den realen Schüssen mehr Treffsicherheit ermöglicht (Robertz, 2004: 198 f.).

Diese Merkmale der Ego Shooter machen die Spiele für potentielle Täter gefährlich. Dabei könnten sie sich immer öfter in die Fantasiewelt auf dem Bildschirm zurückziehen, bis sie irgendwann nicht mehr in der Lage sind, Spiel, Fantasie und Realität zu unterscheiden. Auch für die Taten wird vermutet, dass die Jugendlichen teilweise nicht wahrgenommen haben, ob sie auf Personen auf dem Bildschirm oder auf Personen aus ihren Schulen geschossen haben (Robertz, 2004: 200 f.).

2.5.3 Internet

Für School Shooter ist das Internet oft besonders wichtig, da sie hier Informationen erhalten, sich selbst darstellen können und in Kontakt mit anderen Außenseitern treten (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 57).

Über das Internet gelangen Jugendliche an verschiedene Daten, die in Form von Webseiten, Weblogs, Filmen, Musik, Online-Enzyklopädien und -Communities bereitgestellt werden (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 57).

Sie gelangen so an genaue Informationen über die Tatpläne und Durchführungen anderer Shootings und können erfahren, wie Waffen beschafft, benutzt und selbst gebaut werden können. Zudem besteht die Möglichkeit mit anderen Schülern über Themen wie Waffen, Selbsttötung und School Shootings online zu diskutieren. Es ist zu vermuten, dass die so entstehenden Kontakte zwischen Jugendlichen mit ähnlichen Problemen keinen Ausgleich für die sonstigen labilen Beziehungen sind, da die Taten dennoch umgesetzt werden. Vielleicht werden, aus Interesse oder den fehlenden persönlichen Konsequenzen, unsichere potentielle Täter sogar motiviert, die Taten zu begehen (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 57 f.).

Des Weiteren ist das Internet wichtig, weil die Täter hier Selbstdarstellungen in Form von Abschiedsbriefen, Drohungen, Motiven und Plänen veröffentlichen können. Oft geschieht dies aus dem Grund heraus, dass sie sich für ihre Person Aufmerksamkeit wünschen und vielleicht in gewissen Kreisen sogar populär werden wollen. So erschaffen sie online ein falsches Selbstbild, das nicht der Realität, aber ihren Wünschen entspricht und auch nach der Tat für gleichgesinnte Bewunderer weiter bestehen soll. Zudem haben sie durch das Internet die Möglichkeit, ihre eigenen Fantasien bekannt werden zu lassen und ihnen Ausdruck zu verleihen (Scheithauer / Bondü, 2011: 55).

Eventuell können Schüler, die gefährdet sind School Shootings zu begehen, durch die Selbstdarstellungen der Täter entweder erst den Entschluss zu einer Nachahmungstat fassen oder bereits bestehende Pläne erweitern. Außerdem ist die Originalität der Daten der Täter im Internet schwierig zu erkennen, da viele Fälschungen im Internet kursieren, die gefährliche Gerüchte und inkorrekte Information verbreiten (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 57).

Der Psychologe Michael Slater von der Universität von Colorado vermutet, dass Jugendliche, die das Internet häufig gezielt nach Gewalthandlungen durchsuchen, sich mit den Daten identifizieren und damit ihre Beziehungen zur Familie, Peers und Schule schaden (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 58).

2.6 Auslösendes Erlebnis

Wenn sich durch die fehlenden Beziehungen, den vielen Demütigungen und anderen verstärkenden Faktoren eine schwere Krise entwickelt hat, die die Jugendlichen, aufgrund des Mangels an sozialen Kompetenzen, nicht mehr selbstständig bewältigen können, reicht ein negatives Erlebnis, um die Tat auszulösen (Scheithauer / Bondü, 2011: 61).

Der ausschlaggebende Vorfall, ereignet sich zeitlich nah vor der Tat. Er wird vom Täter als unwiderruflicher Verlust an den letzten, möglichen Beziehungen oder Verbindungen zur Gesellschaft empfunden. Das kann sowohl eine Zurückweisung einer bedeutenden Person oder eine Beendigung einer vorhandenen Beziehung als auch ein erheblicher Schaden der sozialen Wertschätzung durch gesellschaftliche Bloßstellungen oder Erniedrigungen sein. Oft intensivieren die narzisstischen Züge der Täter die Bedeutung der Ereignisse zusätzlich (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 34).

2.7 Strukturelle Erklärungen

Bei den bekannten School Shootings wird deutlich, dass alle Täter einen leichten Zugang zu Waffen und ihre Tat geplant hatten (Scheithauer / Bondü, 2011: 85). Wie in Abbildung 1 zu sehen, folgen häufig auf berühmte Shootings Nachahmungstaten (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 11). Diese strukturellen Faktoren werden folgend erläutert.

2.7.1 Planung und Zugang zu Waffen

Im Prozess der Krise werden aus den anfänglich ungenauen Rachefantasien mit der Zeit durchdachte Pläne, die Taten zu realisieren. Manchmal werden dabei in die darauf folgenden Vorbereitungen der Tat auch andere, wissentlich oder unwissentlich, mit einbezogen (Scheithauer / Bondü, 2011: 85). Unter dem Begriff Leaking ist das Bekanntmachen von Informationen über die Tatplanung seitens der Täter zu verstehen. Dies kann einerseits in der Beschaffung tatrelevanter Materialien oder andererseits in Warnungen oder Drohungen in direkter und indirekter Form erfolgen. Es ist zu vermuten, dass die Täter dies tun, um ihre Macht zu demonstrieren und Aufmerksamkeit zu erhalten (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 34).

Wenn sich die Krise immer weiter zuspitzt und gleichzeitig die Handlungsmöglichkeiten immer geringer werden, scheint ein Rückzug für die Jugendlichen oft eine weitere Niederlage zu bedeuten. Die Umsetzung der Pläne hingegen scheint, gerade bei unkomplizierter Beschaffung von Waffen, die letzte Lösung der Probleme, das Ende der Demütigungen zu sein (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 91).

Die Motivation zur Umsetzung der Pläne hängt stark mit der Verfügbarkeit von Waffen zusammen. Jugendliche, für die die Beschaffung der Waffen ein großes Hindernis bedeutet, begehen deutlich seltener School Shootings als Jugendliche, die sich leicht die Waffen verschaffen können. Häufig besitzen Personen aus dem nahen Umfeld des Täters die legalen Waffen, entweder aus beruflichen (z.B. Soldaten, Polizisten) oder aus privaten Gründen (z. B. Schützenverein). Die Jugendlichen wissen zumeist genau, wo welche Waffen versteckt oder verschlossen sind und wie sie an diese herankommen (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 90). Am häufigsten werden Schusswaffen verwendet, da auf diese Weise die meisten Opfer zu beklagen sind (Scheithauer / Bondü, 2011: 106).

Für viele Täter sind die Waffen aber nicht nur eine Grundvoraussetzung für ihr Shooting, sondern ein Hobby, dem sie durch Schießübungen oder Waffensammlungen viel Interesse, Bedeutung und Zeit widmen. Viele Shooter erlernen den Umgang mit der Waffe von ihren Vätern. Sie verbringen ihre Freizeit in Schützenvereinen, wo sie den Umgang mit Waffen üben. Es ist möglich, dass durch das Schießtraining mit Waffen zum Beispiel durch Jagderfahrungen Tötungseinwände verringert werden (Scheithauer / Bondü, 2011: 106).

Diese Verinnerlichung des Waffengebrauchs und der leichte Zugang zu Waffen lässt die Hürde, eine schwere Gewalttat zu begehen, stark sinken (Scheithauer / Bondü, 2011: 106).

2.7.2 Nachahmungstaten

Anhand der Beispiele wird deutlich, dass berühmte School Shootings oft durch Nachahmungstaten und Tatankündigungen begleitet werden. Nachahmungstaten sind Imitationen und stehen mit den vorangegangenen Taten klar in Verbindung, da sie nicht nur versuchen, ihre Kleidung, Waffen und Pläne anzugleichen, sondern auch in ihren Veröffentlichungen auf diese eingehen. Tatankündigungen sind Androhungen von meist anonymen Personen, die vermutlich nie umgesetzt werden sollen (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 95 f.).

Die Täter haben sich häufig ausführlich mit vorangegangenen Taten auseinandergesetzt und sich so zunehmend mit ihnen identifiziert. Die Jugendlichen suchen nach erfolgreichen Ideen und schauen sich Tatpläne ab. Je mehr die situativen Lebenslagen und Persönlichkeitsmerkmale von Täter und Nachahmer übereinstimmen, desto größer ist die Motivation des Nachahmers, die Tat umzusetzen, da die Gründe zur Rechtfertigung bereits gegeben sind. Folgend kommen als Leitbild sowohl bestimmte Medieninhalte (siehe Kapitel 2.5.1), als auch reale Täter von schon begangenen School Shootings, über die berichtet wurde, in Frage (Scheithauer / Bondü, 2011: 54 f.).

Besonders das School Shooting in Littleton zieht aufgrund der internationalen Aufmerksamkeit durch die extreme Medienpräsenz und der hohen Opferzahl viele Bewunderer und Plagiate nach sich (Scheithauer / Bondü, 2011: 56). Für Nachahmungstäter scheint diese schwere Gewalttat für Macht und Kontrolle zu stehen, die sie sich wünschen. Die Statistiken zur zeitlichen Einordnung von School Shootings belegen, dass an Jahres- oder Montagstagen eine erhöhte Gefahr für eine erneute Durchführungen und Androhungen von

Taten besteht. Ein weiterer Aspekt ist die Konkurrenz zwischen den Tätern, da sie sich in den Plänen, Zerstörungen und Tötungen gegenseitig zu überbieten versuchen (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 103 f.).

Bei Tatankündigungen versuchen Jugendliche aus der Sicherheit ihrer Anonymität mit wenig Aufwand möglichst viel Beachtung zu erlangen und Macht auszuüben, indem sie School Shootings im Netz oder telefonisch anpreisen und diese nicht durchführen. Tatankündigungen bedeuten für Schule und Polizei die Umsetzung vieler schützender Maßnahmen und eventuell eine Einstellung des Schulbetriebs für den angekündigten Tag. Die Intention der Täter ist entweder Spaß, das Bestehen einer Mutprobe, die Erlangung eines schulfreien Tages oder sie fühlen sich ernsthaft machtlos, handlungsunfähig und paralysiert und wünschen sich Aufmerksamkeit (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 95 f.).

Anders verhält es sich bei Nachahmungstätern, deren Gewaltvorstellungen zerstörerischer, persönlich bedeutender, realisierbarer sind und deren Intention sehr wohl die Tötung anderer und sich selbst mit einbezieht. Werden School Shootings oder Tatandrohungen zum öffentlichen Thema, ist es für sie ein Beweggrund, tatsächlich ihre Fantasien umzusetzen (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 96).

Nach Spencer Kunczik treten desto mehr Plagiate auf, „je intensiver berichtet wird, je verfügbarer die Medien sind, in denen berichtet wird, je höher die Anzahl der Rezipienten [Empfänger] ist, je ähnlicher die Rezipienten der Person sind, die sich getötet hat, je jünger die Altersgruppe der Rezipienten ist, je positiver und prominenter der Mensch erscheint, der sich getötet hat, je positiver die Konsequenzen des Suizids geschildert werden, je heroisierender die Darstellung der Selbsttötung ist“ (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 98). Die Anhäufung von School Shootings nach medienintensiven Vorfällen bekräftigt diese Aussage. Interessant ist die Vermutung, dass vor 1974 nur sehr selten School Shootings auftraten, da die Presse noch nicht die heutige Informationsverbreitung betrieb und erst durch die internationalen Berichte, Nachahmungen auf anderen Kontinenten stattfanden. Zu den tatfördernden Merkmalen der massiven Berichterstattungen sind die Täter aufgrund ihres jugendlichen Alters und den Ähnlichkeiten ihrer Probleme, Situationen und Bedürfnisse besonders gefährdet (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 98).

2.8 Zusammenfassung der Ursachen

Es lassen sich zwar keine definitiven Ursachen feststellen, warum Schüler zu School Shootern werden. Jedoch ergeben diverse Faktoren, die in einer suboptimalen Verbindung zueinander stehen, eine nähere Erklärung. Dazu gehören zunächst die spezifischen Probleme der Pubertät wie zum Beispiel Identitätsfindung, Anerkennung der Peers, impulsiv-gefährliches Verhalten und Fehlen von Weitblick, Erfahrung und Problemlösungskompetenz. Die prekäre Entwicklung des gefährdeten Schülers ist weiterhin geprägt von ständigen Erniedrigungen und seiner Wut, durch sowohl psychologische Ursachen wie depressive und narzisstische Persönlichkeitszüge, die zu einer Verletzlichkeit des Jugendlichen führen, als auch durch psychosoziale Ursachen wie dem Kreislauf aus der Ablehnung des sozialen Umfelds und der eigenen sozialen Schwächen (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 35). Die gewalthaltigen Medien bieten dem intensiven Konsumenten tatfördernde Informationen, Ideen und eine Übungsplattform. Des Weiteren ermöglicht der häufige Rückzug in die persönliche, gewalthaltige Fantasiewelt, die Bedürfnisse wie Anerkennung, Macht und Kontrolle zu befriedigen. Jedoch können in den ausgeprägten Fantasien immer realitätsnähere Pläne entstehen. Diese können durch strukturelle Faktoren wie einen leichten Zugang zu Waffen oder die Beschäftigung mit vorangegangenen Taten – nachdem ein persönlich bedeutendes Ereignis alternative Lösungen als die unmittelbare Umsetzung der Absichten ausschließt – in einer schweren Gewalttat an Schulen münden, um Rache zu nehmen und die verlorene Ehre wiederherzustellen (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 89).

Die oben dargestellten Ergebnisse der Ursachenforschung ermöglichen es nun, den Schülern in ihrer unerträglichen Situationen zu helfen und weitere School Shootings zu verhindern (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 35). Diese Hilfsmaßnahmen werde ich im 3. Teil der Arbeit anhand verschiedener Programme der Prävention vorstellen.

3 Vorbeugende Maßnahmen

Wie die leicht rückläufigen Zahlen von durchgeführten School Shootings in den USA beweisen, sind vorbeugende Maßnahmen zur Aufdeckung geplanter Taten von Erfolg gekennzeichnet (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 15). Es liegt nicht an den dort bekannten Sicherheitsmaßnahmen an Schulen wie Metalldetektoren, Kameras und Wachpersonal, denn diese können schwer bewaffnete Täter nicht aufhalten. Die Kameras dienen eher dem Täter

zur Selbstdarstellung oder Nachahmern als Motivation und nicht als Hemmnis zur Tatabwendung (Scheithauer / Bondü, 2011: 93).

Welche präventiven Maßnahmen führen also zu einer gelingenden Abwendung von School Shootings?

Der Sinn vorbeugender Präventionsprogramme liegt in der Sicherheit schaffenden Voraussicht, bei der nach möglichen Gefahren für Schüler und Lehrer gesucht wird, um dann angemessen reagieren zu können (Hurrelmann / Bründel, 2007: 184).

Die Ansätze werden in primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden. Tertiäre Ansätze werden im Gegensatz zu den primären und sekundären Präventionsmaßnahmen folgend aber nicht erläutert, da diese erst eingreifen, wenn sich die Gewalthandlungen bereits in das Verhalten der Schüler verfestigt haben (Scheithauer / Bondü, 2011: 90).

Bei der Prävention ist vor allem die Schulsozialarbeit gefragt, die sich zunehmend an den Schulen etabliert und dort mit verschiedenen Methoden gewalthaltige Handlungen reduzieren kann. Sie setzt in ihrer traditionellen Weise mit einem professionellen Hilfsangebot bei verschiedenen Problemen an und hat eine große Anzahl präventiver Strategien entwickelt, von denen folgend eine Auswahl beschrieben wird. Das wichtigste Ziel ist, über die Förderung gesellschaftlicher Partizipation einen Sozialraum zu schaffen, in dem die Anwendung von Gewalt nicht als Lösung angesehen wird (Ausstrata, 2010: 23 f.).

3.1 Primär-präventive Maßnahmen

Um krisenhafte Tendenzen, die zu School Shootings führen können, bei Schülern gar nicht erst entstehen zu lassen, wird primäre Prävention eingesetzt, bevor es zu gewalthaltigem Verhalten kommt. Bereits im Kindergarten und der Grundschule kann ein faires Miteinander erlernt und gelebt werden (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 133).

Oft beruhen die Schwierigkeiten der School Shooter auf die bei ihnen selbst oder ihrer Umgebung zu gering entwickelten Faktoren wie die Möglichkeiten, stabile Beziehungen einzugehen, Probleme zu lösen, Anerkennung zu erfahren und sich nach gemeinsamen Normen zu richten (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 133).

Durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Behörden und Einrichtungen wie dem Jugendamt, Jugendhilfeträgern, dem schulpsychologischen Dienst, der örtlichen Polizei und

Therapeuten können kompetente Präventionsnetzwerke aufgebaut werden. Zudem ist für die primäre Prävention ein enger Informationsaustausch zwischen der Schule und den Eltern der Schüler wichtig, der durch Telefonate, regelmäßige Elternsprechtage und Elternabenden aufrechterhalten wird (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 134 f.).

Es „kann davon ausgegangen werden, dass sie Vermittlung grundlegender Kompetenzen einerseits und Maßnahmen zur Stärkung der Einbindung in die Gruppe der Gleichaltrigen sowie zur Verbesserung des Klassenklimas und der sozialen Beziehungen unter Schülern andererseits gewaltpräventiven Charakter haben“ (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 93).

3.1.1 Fünf Grundprinzipien der Gewaltprävention

Wilfried Schubarth und Hanns-Dietrich Dann haben ein Präventionsprogramm konzipiert, das durch die Förderung von fünf Grundprinzipien eine Entwicklung von aggressiven Denkweisen und Gewalthandlungen verhindert. Diese basieren auf verschiedenen Wissenschaften wie Erziehungs-, Aggressions-, Kommunikations- und Sozialwissenschaftlicher Forschung und werden folgend vorgestellt (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 133).

Lehrer-Schüler Beziehungen

Eine positive Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ist die Basis für eine nachhaltige Vermittlung von Wissen und sozialen Kompetenzen. Negative Einstellungen von Lehrern zu Schülern haben oft Gleichgültigkeiten und Frustrationen der Kinder und Jugendlichen zur Folge, die sich in geringer Leistungsbereitschaft, sowie in subversivem Verhalten äußern können. Wenn Kinder und Jugendliche in ihrer Schulzeit mehr Enttäuschungen, Niederlagen und Erniedrigungen erfahren als Wohlwollen, Erfolge und Wertschätzung, fühlen sie sich häufig ungerecht behandelt. Die angesammelte Wut kann sich dann gegen die Schule oder gegen Lehrkräfte richten (Hurrelmann / Bründel, 2007: 126 ff.).

Daher wirkt Engagement, Fürsorge, Anerkennung und eine liebevolle Grundhaltung seitens der Lehrer gewaltpräventiv. Sie sollten zudem einerseits durch vorbildhafte Verhaltensweisen und Einstellungen den Schülern Orientierung bieten und andererseits konsequent Grenzen setzen, die vorher gemeinsam besprochen wurden. Die Schüler müssen sich auf alle Lehrkräfte und auf ihre Übereinstimmung bei pädagogischen Maßnahmen verlassen können. Zudem sollte die Notengebung möglichst transparent gemacht und leistungsschwachen

Schülern Hilfe angeboten werden. Konflikte zwischen Lehrern und Schüler können durch eine professionelle Mediation eines Schulsozialpädagogen gelöst werden. So fühlen sich die Schüler sicher, respektvoll und fair behandelt (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 133).

Soziales Lernen

Jeder Schüler hat persönliche Wünsche und Vorstellungen, deren Umsetzungen zu Konflikten unterschiedlichen Ausmaßes führen können. Fehlende Vorbilder, sich wandelnde Lebensbedingungen und der signifikante Anstieg von Schülern mit sozialen Auffälligkeiten im Verhalten erschweren die Vermittlung von nötigen Anpassungskompetenzen (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 243).

Bei dieser Förderung der sozialen und persönlichen Fähigkeiten werden Handlungsmöglichkeiten für Konflikte, Frustrationen und Emotionen erlernt. Darüber hinaus werden die soziale Wahrnehmung, die Empathie, die Aufmerksamkeit, die Beherrschung der Impulsivität, konstruktive Konfliktbewältigungsstrategien und die Kommunikationskompetenzen der Schüler verbessert. Wichtig ist hier auch die Förderung der Selbstkompetenz. Damit ist das eigenverantwortliche und selbstständige Handeln sowie die Akzeptanz und das Wissen über die eigenen Stärken, Schwächen und Grenzen gemeint. In verschiedenen Übungen wird die Körpersprache, die Vertretung des eigenen Standpunktes, der Gefühlsausdruck und verschiedene Lösungen von Konflikten erprobt (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 133 f.).

Schulsozialpädagogen arbeiten hier in der deutlichen Distanzierung zum normalen Unterricht mit den Tutoren der Klassen zusammen. Die Angebote finden vermehrt in der fünften und sechsten Klasse, aber auch in der Grundschule statt. Sie richten sich nach dem Interesse und dem Alter der Schüler, wobei Informationen gegeben und Problematiken lösungsorientiert besprochen werden. Besonders die problematischen Themen des Schulalltags werden nicht durch autoritäre Maßnahmen, sondern durch die gemeinsame Bewältigung sozialer Lösungsansätze bearbeitet. Auf spielerische Weise erlernen die Schüler verschiedene Methoden Schwierigkeiten anzugehen und können diese auch auf Bereiche außerhalb der Schule und später im Beruf anwenden (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 242 f.).

In der Vorbereitung analysiert der Schulsozialpädagoge zusammen mit den Tutoren die aktuelle Situation der Klasse. An der Auswahl der Themen und Schwerpunkte werden die Schüler beteiligt und sie müssen sich auch zu ihrer momentanen Befindlichkeit in der Klasse begründet positionieren. Daraufhin werden sie in Rollenspielen, Experimenten und Übungen

mit prekären Aufgaben konfrontiert, die sie zu zweit, in Kleingruppen und in der Klassengemeinschaft möglichst ohne Hilfe bewältigen. Nach dem Abschluss einzelner Übungen und ganzer Themenbereiche folgen verschiedene Reflexions- und Bewertungsmöglichkeiten, die von den Schulsozialpädagogen angeleitet werden (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 243 f.). „Dieses Vorgehen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die komplexen Zusammenhänge einer Interaktion zu verstehen, ihre eigenen Gefühle und Befindlichkeiten zu erkennen und im systematischen Perspektivwechsel den Blick für alternative Lösungsmuster zu öffnen“ (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 243).

Ein in den Lehrplan integriertes Konzept des sozialen Lernens wirkt sich positiv auf die Interaktionen der Schüler, auf das soziale Klima der Schule und somit auch auf die Gewaltprävention aus (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 242 f.).

Gemeinsames Grund- und Wertesystem

Hiermit sind schulinterne, pädagogische Maßnahmenpläne und Verhaltensabkommen gemeint. Die Schüler identifizieren sich mehr mit der Schule, wenn sie an der Ausarbeitung, Umsetzung und Einhaltung von Regeln, den Durchführungen von schulischen Veranstaltungen und demokratischen Entscheidungsprozessen in Schul- und Klassenräten beteiligt werden. Es besteht eine Verbindung zwischen Schulklima und Schülerpartizipation, die bei einer demokratischen Schulkultur in der positiven Stimmung an der Schule zu erkennen ist. Eine engagierte und von allen akzeptierte Schülervertretung kommt der Vermittlung von Werten, Wissen und sozialem Verhalten und so auch der Gewaltprävention zugute (Hurrelmann / Bründel, 2007: 154 ff.).

Weiterhin sollten Leistungsbewertungen nachvollziehbar sein und Gewaltprobleme in der Schule thematisiert werden. Hinzu kommen verschiedene Möglichkeiten der Partizipation wie Schülerstreitschlichter, das Buddy-Projekt (Betreute Patenschaften unter Schülern) und Nachmittagskurse im kreativen, musikalischen und sportlichen Bereich (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 134).

Positives Leistungs- und Selbstkonzept

„Ein Schulsystem, das alle Kinder mitnimmt, niemanden aussondert, Etikettierungen vermeidet und eine stärkere, individuelle Leistungsförderung der schwachen Schülerinnen und Schüler vornimmt, die schon in der Grundschule beginnt und in den weiterführenden Schulen weiter geführt wird, wäre ein präventiver Schritt gegen Gewalt“ (Hurrelmann /

Bründel, 2007: 163). Viele Schüler haben Angst, in der Schule zu versagen und später keine Arbeit zu finden. Lern- und Leistungserfolge, sowie das Loben von individuellen Lernfortschritten sind für alle Schüler wichtig, da so ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstbestätigung gestärkt werden. Experimentelles und handlungsorientiertes Lernen soll vermehrt eingesetzt werden, um die individuellen Interessen der Schüler ganzheitlich anzuregen (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 134).

Soziale Identität

Die Schule sollte den Schülern geeignete Voraussetzungen bieten, stabile Beziehungen zu Gruppen und zu einzelnen Personen einzugehen und zu pflegen. Die sozialen Übereinstimmungen der Besonderheiten verschiedener Schüler werden auch durch die Übertragung von Verantwortlichkeit und der Identifikation mit der Einrichtung, mittels der Bindungen zur Schulgemeinschaft und ihrer vereinten Ziele, erreicht (Robertz / Wickenhäuser, 2010: 134).

Speziell zur Vorbeugung von School Shootings zählt neben den fünf Grundprinzipien zur primären Prävention die Förderung der Medienkompetenz, die im Folgenden erläutert wird.

3.1.2 Medienpädagogische Maßnahmen

Die Industrie wird extreme, gewalthaltige Inhalte von Medien weder verringern, noch wird der Zugang zu ihnen kontrollierbar sein. Sowohl Eltern als immer häufiger auch Lehrkräfte haben die Verantwortung, den Kindern und Jugendlichen medienpädagogisch eine kritische Medienkompetenz zu vermitteln (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 93). Allgemein kann Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation in einer zunehmend von Medien und Informationen beeinflussten Gesellschaft gesehen werden. Die Kinder und Jugendlichen sollten lernen, selbstbestimmt und professionell mit verschiedenen Medien umgehen zu können und sie zu gestalten. Sie sollten mit ihnen kommunizieren und durch die Vertretung ihrer eigenen Meinung am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Darüber hinaus sollte eine kritische, reflektierte und verantwortungsvolle Einstellung gegenüber den Medien aufgebaut werden, die die Gültigkeit, Vertretbarkeit, Bedeutung und Qualität der Medien hinterfragt. So sollen die Kinder und Jugendlichen begreifen, welche negativen Folgen gewalthaltige Medien haben können (Süss / Lampert / Wijnen, 2010: 105 ff.).

Innerhalb der Lehrpläne an Schulen bekommt die Medienpädagogik eine größer werdende Bedeutung. Es gibt eine hohe Anzahl von verschiedenen kompetenzfördernden Programmen, die auf aktiver Medienarbeit und handlungsorientierter Medienpädagogik beruhen. Schüler können zum Beispiel in Projekten, in denen sie eigene Produkte kreieren, die besonderen Eigenschaften und Möglichkeiten, aber auch die Risiken von Medien kennenlernen (Süss / Lampert / Wijnen, 2010: 119). Eine weitere Option zur Verhinderung gewalttätiger Verhaltensweisen ist, den Schülern pädagogisch wertvolle Medien zu präsentieren, die einerseits die negativen Konsequenzen von Gewalt für die Opfer und andererseits gewaltfreie Lösungen von Konflikten aufzeigen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden in einem anschließenden Gespräch über die medialen Personen ihr gewaltvolles Handeln von Lehrkräften und Schülern kritisiert und ihr pro-soziales Handeln gelobt und somit verstärkt werden (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 118 f.).

3.2 Sekundär-präventive Maßnahmen

In Teil 2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine unzweifelhafte Identifikation von Schülern in der frühen Entwicklung zu School Shootern aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse und der Differenzen der verschiedenen Fälle nicht möglich ist. Es existiert kein klassischer School Shooter. Zudem besteht die Gefahr der Stigmatisierung und falscher Beschuldigung von Schülern, deren Verhalten zum Beispiel mehr durch ihr Alter als durch konkrete Tötungsabsichten beeinträchtigt ist. Dennoch wurden in Amerika von Bryan Vossekuil und Mary Ellen O'Toole Täterprofile ausgearbeitet, anhand derer per Checkliste mögliche Täter erfasst werden sollten. Diese Praxis ist jedoch wegen der individuellen Merkmale der Shooter und deren speziellem Zusammenwirken zu unflexibel und sollte lediglich als Teil eines sensiblen Erkennungsverfahrens zum Einsatz kommen (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 94). In den USA und Deutschland werden zudem technische Berechnungen angewendet, die mit Hilfe von Algorithmen Gemeinsamkeiten zwischen einem zweifelhaften Täterprofil und gefährdeten Schülern suchen. Auch diese Präventionsmaßnahme kann wegen der unterschiedlichen Entwicklungen der Schüler keine absolute Sicherheit bieten und sowohl harmlose Schüler stigmatisieren, als auch potentielle School Shooter nicht erkennen (Scheithauer / Bondü, 2011: 98).

Die sekundäre Gewaltprävention beinhaltet Maßnahmen, die Schülern helfen, deren krisenhafte Entwicklung bereits begonnen hat, da bei ihnen erste prekäre

Verhaltensauffälligkeiten und Denkweisen festgestellt wurden. Das Ziel ist die frühzeitige Revision der problematischen Merkmale und somit die Verhinderung von School Shootings. Folgend werden drei sekundäre Präventionsprogramme vorgestellt, bei denen besonders Schulsozialpädagogen wichtige Rollen übernehmen können (Scheithauer / Bondü, 2011: 90).

3.2.1 Threat-Assessment

Bei dieser frühzeitigen Erkennung von gefährdeten Schülern wird davon ausgegangen, dass School Shooter wegen ihres Verhaltens in ihrer krisenhaften Entwicklung generell erkennbar und ihre Taten immer eine Folge von vier Einflussfaktoren sind. Zu diesen gehören die Schüler, ihre speziellen Lebensläufe, die Lebenssituationen und die Zielpersonen der Aggressionen (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 95).

Um an Hinweise zu gelangen, die auf eine mögliche Tat hindeuten, werden sowohl allgemeine Daten aus Schul- oder Krankenakten entnommen, als auch Gespräche mit Personen aus dem Umfeld des Schülers und ihm selbst geführt (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 95). Mittels zwölf Leitfragen, denen weitere Einzelfragen angegliedert sind, wird das Risiko strukturiert und umfassend eingeschätzt (Scheithauer / Bondü, 2011: 101). Die Hinweise können Gedanken, Tätigkeiten oder Verhaltensweisen des potentiellen Täters sein, die geäußert, erkannt beziehungsweise beobachtet wurden und denen ein Sinn oder ein Ziel zugeschrieben werden kann. Ist es gelungen, die subjektive Sichtweise des Schülers einzunehmen und dessen Sinnhaftigkeit zu erkennen, gibt diese wiederum Aufschluss über das Motiv, die Ziele der Gewalthandlungen und die individuellen, präventiven Maßnahmen, mit denen dem Schüler selbst geholfen werden kann. Doch auch andere Risikofaktoren wie psychologische Symptome, auslösende Ereignisse und die Einschätzung, ob einem Schüler die Tat zu planen und umzusetzen zugetraut wird, sind sehr wichtig (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 95).

Fallbeispiele, in denen Schüler nicht ausreichend wertgeschätzt wurden und die daraufhin aggressiv reagierten, machen deutlich, dass jede Drohung ernst genommen werden muss. Genauso darf auch bei dieser Präventionsmaßnahme kein Schüler stigmatisiert oder falsch beschuldigt werden, da Schuldzuweisungen die Tat erst auslösen oder Gerüchte zur sozialen Isolation beitragen können (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 95).

3.2.2 Leaking-Projekt

Auch das Berliner Leaking-Projekt ist eine Präventionsmaßnahme, die wie das Threat-Assessment davon ausgeht, dass dem Shooting eine krisenhafte Entwicklung vorhergeht, in der Warnhinweise in dem Verhalten gefährdeter Schüler erkannt werden können. Die Taten sind somit keine willkürlichen Wutausbrüche der Schüler und sind in allen Fällen von den Tätern vorher angekündigt worden. Neben Risikomerkmale wie dem übermäßigen Konsum von gewalthaltigen Medien, dem Waffenwahn oder der Ablehnung des sozialen Umfelds werden hier die Leaking-Erscheinungen, durch die potentielle Täter identifiziert werden können, besonders hervorgehoben. „Dabei lässt der Täter seine Tatfantasien oder -pläne ‚durchsickern‘, entweder direkt in Zeichnungen, verbalen oder schriftlichen Äußerungen oder indirekt durch das demonstrative Tragen von Tarnkleidung sowie das Interesse an oder Sammeln von Informationen über Gewalt, Waffen, School Shootings und ähnliche Themen“ (Berliner Leaking Projekt, 03.02.2012, <http://www.leaking-projekt.de/index.php?id=12>).

Durch das Forschungsprojekt soll geklärt werden, wie oft Leakings und wie oft reale Verwirklichungen der Drohungen an Berliner Schulen vorkommen. Weiterhin werden die Einflüsse der Risikofaktoren untersucht und welche speziellen Merkmale gefährliche Drohungen von harmlosen unterscheiden (Scheithauer / Hayer / Niebank, 2008: 95).

Die Ergebnisse liefern wichtige Informationen zur Früherkennung und zur Behandlung der gefährdeten Schüler für Experten aus dem Bereich Schule und Polizei. Darüber hinaus ermöglichen sie auf lange Sicht eine kompetente Beratung, an die sich alle Beteiligten wenden können (Berliner Leaking Projekt, 03.02.2012, <http://www.leaking-projekt.de/index.php?id=12>).

Die Untersuchungen der individuellen Leakings einzelner Schüler, unter Einbezug der Fantasie und einer professionellen Bewertung der Wahrscheinlichkeit ihrer Umsetzung, machen diese Präventionsmaßnahme zwar zu einer anpassungsfähigen Früherkennung der Fälle, aber nicht zu einer sicheren Methode, um schwere Gewalttaten zu verhindern (Scheithauer / Bondü, 2011: 94 f.).

3.2.3 NETWASS-Programm

Diese Präventionsmaßnahme Networks Against School Shooting beruht auf den Ergebnissen verschiedener Programme wie dem Threat-Assessment-Ansatz oder dem Berliner Leaking-

Projekt. Ziel ist es, die Verantwortung der beteiligten Personen aus dem sozialen Umfeld der gefährdeten Schüler zu bekräftigen und ihnen so möglichst früh aus der beginnenden Krise zu helfen (Scheithauer / Bondü, 2011: 96).

In der frühen Entstehung von Auffälligkeiten bei einem Schüler werden psychosoziale Besonderheiten sowie Verhaltensmerkmale, darunter auch Leakings, Drohungen und zusätzliche Risikofaktoren bedacht (Scheithauer / Bondü, 2011: 96).

Um der Gefahr der Streuung von Informationen entgegenzuwirken, nimmt das Schulpersonal Hinweise und Vermutungen von verschiedenen Personen über potentielle Täter auf, bewertet sie auf ihre Signifikanz und leitet wichtige Anzeichen an einen Präventionsbeauftragten weiter. Dieser bespricht die Angelegenheit, unter Einbezug der zusätzlichen Angaben der Schulleitung, in einem Krisenpräventionsteam, das aus Polizeibeamten, Schulpsychologen, und Sozialpädagogen besteht. So werden die Informationen an einer professionellen Stelle gebündelt und gefiltert. Das Krisenpräventionsteam befasst sich mit den verschiedenen Fällen und beobachtet die weitere Entwicklung. Jederzeit kann eine pädagogische Intervention oder eine Schutzmaßnahme zur Abwendung der Gewalttat erfolgen (Scheithauer / Bondü, 2011: 96 f.).

3.3 Schulsozialarbeit

Für die Förderung der individuellen und sozialen Kompetenzen, der Identitätsentwicklung und der schulischen sowie außerschulischen Lebensbewältigung der Schüler ist die Schulsozialarbeit als professionelle Instanz am Ort Schule von besonderer Bedeutung. Die Schulentwicklung wird durch die Schulsozialarbeit reicher an bedürfnisorientierten und bedarfsgerechten Förderungsmöglichkeiten. Schulsozialpädagogen bieten den Schülern Lern- und Übungsfelder zur Förderung ihrer Entwicklung zu ich-starken und zugleich gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten. Die Schüler werden in der Ausbildung ihres Selbstwertgefühls und der Bewusstwerdung ihrer Eigenverantwortlichkeit unterstützt, so dass sie in der Schule und Gesellschaft aktionsfähig sind. Im Gegensatz zu Lehrern können Schulsozialpädagogen Beziehungen zu Schülern aufbauen, die auf Freiwilligkeit und Wertfreiheit basieren (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 246).

Aufgrund der Zunahme von sozialen Schwierigkeiten in der Schule sind viele Lehrer im Umgang mit ihren Schülern zeitlich und pädagogisch überfordert. Daher benötigen sie die

Unterstützung von Sozialpädagogen, um ihrem Auftrag der Leistungsförderung nachzukommen (Speck, 2007: 142 ff.). Gleichwohl ist es die Aufgabe der Schulsozialarbeit, die Schüler vor zu hohen schulischen Belastungen zu bewahren und einen umfassenden Überblick über die individuelle Situation des Schülers in der Schule aber auch in der Familie und unter den Gleichaltrigen einzunehmen. Die Sozialpädagogen wirken in einem eigenständigen Handlungsfeld zwischen Schule und Lebenshilfe. Sie kooperieren dabei mit den Lehrkräften, mit den Eltern, mit außerschulischen Institutionen und mit Vereinen (Hurrelmann / Bründel, 2007: 165 f.).

Mit Hilfe verschiedener Projekte und Methoden unterstützen und fördern Schulsozialpädagogen die Schüler in ihrer Entwicklung. Dieses führt zu einer erheblichen Reduktion von Gewalt an Schulen. Zu den sozialpädagogischen Maßnahmen zählen zum Beispiel Einzelfallhilfen, persönliche Beratungen, Gruppenarbeit, Elternarbeit und Freizeitpädagogik (Hurrelmann / Bründel, 2007: 166).

Kinder und Jugendliche in der Schule zeigen weniger gewalthaltiges Verhalten, wenn sie gerne zur Schule gehen, sich mit ihr identifizieren, ihre Normen anerkennen, sie mit ihren Noten zufrieden sind und eine respektvolle, tragfähige Beziehung zwischen Schulpersonal und Schülern besteht. Die Schulsozialpädagogen fördern diese Prozesse zu einer positiven Schulkultur. Somit hat die Soziale Arbeit an Schulen gewaltpräventive Auswirkungen. Aufgrund ihrer Neutralität und ihrer Nähe zu den Schülern ist sie in der Lage, mit primären und sekundären Präventionsansätzen den Entwicklungen von Krisen bei Schülern vorzubeugen (Hurrelmann / Bründel, 2007: 167).

Im Folgenden werden zwei weitere schulsozialpädagogische Angebote dargestellt, die einen präventiven Charakter aufweisen.

Beratungsangebote

Ein wichtiges pädagogisches Grundprinzip für die Schulsozialarbeit ist es, niemals die Person, sondern nur ihr Verhalten abzulehnen. Das Angebot der Beratung sollte weiterhin durch Kontinuität, Freiwilligkeit, Verschwiegenheit und Bedürfnisorientierung zu Vertrauen der Schüler, Lehrer und Eltern führen (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 232).

Die meisten Beratungsgespräche beinhalten auf Konfrontation basierende Vermittlungen und Interventionen bei Konflikten. Schlichtende Mediationen sollten zeitnah, lösungsorientiert und strukturiert durchgeführt und nachbereitet werden. Die neutralen Sozialpädagogen führen

unter Beachtung der Verhaltensregeln die Streitenden durch einen Klärungsvorgang. Über die Vergegenwärtigung der eigenen Interessen und Empfindungen und dem Verständnis für die der anderen kann eine einvernehmliche Problemlösung erreicht werden. Der Schlichtungsprozess wird in vier Phasen unterteilt und durchgeführt. In der Einstiegsphase werden die Rahmenbedingungen wie räumliche Bedingungen, Funktion des Mediators, Gesprächsregeln und das Vorgehen erläutert. Die zweite Phase beinhaltet die Klärung der Problemstellung. Hier werden Informationen gesammelt, indem die Parteien sachlich ihre Sicht des Konfliktes preisgeben. Anschließend fasst der Mediator die Ergebnisse zusammen, ohne eine Partei schuldig zu sprechen. In der dritten Phase, der Problembearbeitung, wird gemeinsam nach einer Lösung gesucht. Mit Hilfe der Perspektivenübernahme sollten sich die Parteien selbst Vorschläge überlegen, die keinen zum Verlierer des Konfliktes macht. Daraufhin einigen sie sich auf eine Lösungsidee, die für beide Parteien akzeptabel ist und unterschreiben die Vereinbarung in der vierten Phase, dem Abschluss. In einem späteren Gespräch kann die Einigung überprüft oder verbessert werden. (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 232 ff.).

Durch das Ernstnehmen und die Schlichtung werden weniger Konflikte beobachtet, die sich über eine lange Zeit verfestigen und das Schulklima wird positiv verändert. Auch den Schülern mit abweichendem Verhalten oder familiären Problemen kann durch das Beratungsangebot geholfen werden (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 237).

Erlebnispädagogische Angebote

Der erlebnispädagogische Ansatz in der Schule steht für eine Form des Lernens, in der über aktives Handeln und Interaktionen mit Mitschülern und der Natur nachhaltige Erfahrungen gemacht werden. Von der natürlichen Abenteuerlust und Neugier motiviert, werden Übungen zur Förderung der sozialen Kompetenzen, der Gruppe oder Klassengemeinschaft durchgeführt oder neue Lernstrategien vermittelt. Es wird davon ausgegangen, dass Probleme immer aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten sind und es unterschiedliche Lösungen gibt. So erweitern die Schüler ihre Kompetenzen, gemeinsam Konflikte gewaltfrei zu lösen und fassen Vertrauen in sich und ihre Mitschüler (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 237).

Auch hier wird nach einem festgelegten Ablauf vorgegangen. Das Problem wird erfasst und es folgt eine Beratung in der Gruppe. Nachdem die Gruppe sich für eine Lösungsstrategie

entschieden hat, wird diese umgesetzt. Später werden in der Reflexion die Idee und der gesamte Verlauf der Übung ausgewertet. Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 238 f.).

Beispiele für erlebnispädagogische Angebote sind Sportarten in der Natur wie Klettern, Angeln, Kanufahren, aber auch Aufgaben in der Sporthalle, im Park, auf dem Schulhof oder in dem Klassenraum (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 240 f.).

Gewalt ist oft eine Folge von mangelnden Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, das einige Schüler zunehmend aufgrund ihrer schulischen Leistung weder im Unterricht, noch aufgrund fehlender Beziehungen in ihrer Freizeit aufbauen können. Daher ist Erlebnispädagogik als Teil des Schulprogramms äußerst wichtig, um die Schüler in ihrer Entwicklung ihrer Selbstkompetenz und sozialen Fähigkeiten zu fördern. Hier wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, ihre individuellen Stärken zu zeigen und die der anderen anzuerkennen. Sie erlernen auf ihren Alltag übertragbare Lösungswege und Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Kooperation, soziale Wahrnehmung, Empathie, Konzentration, Anpassungsfähigkeit und Durchhaltevermögen. Die Klassenlehrer sind an der Planung, Durchführung und Reflexion beteiligt. Wenn die erlebnispädagogischen Projekte fest in den Schulalltag integriert sind, werden sie zu einem effizienten Teil der Gewaltprävention an Schulen (Gollwitzer / Pfetsch / Schneider, 2007: 242).

4 Schlussfolgerung

School Shootings sind Tötungen oder Tötungsversuche durch meist männliche Jugendliche mit individuellen Bezügen zu ihren aktuellen oder ehemaligen Schulen. Dabei entwickelte sich das Phänomen von seltenen Vorfällen in den USA zu einem internationalen Problem, das gerade im letzten Jahrzehnt deutlich zugenommen hat. Aufgrund vergleichsweise vieler Taten an deutschen Schulen muss das Thema hierzulande besonders ernst genommen werden. Bei der Betrachtung der Häufigkeit von School Shootings lassen sich zudem zeitliche Wiederholungen und Ballungen von Taten feststellen. Diese und die internationale Zunahme der Taten können vor allem durch die intensive Verbreitung der Medien erklärt werden. Präzise Berichterstattungen motivieren gefährdete Jugendliche zu Nachahmungstaten, die inhaltlich und zeitlich den berühmten School Shootings ähneln.

Lange vor der Tat beginnt eine krisenhafte Entwicklung, in der bestimmte Risikofaktoren des Täters und seiner Umgebung zusammenwirken. Zwar lassen sich keine allgemeingültigen

Merkmale, jedoch häufige Gemeinsamkeiten ausmachen, welche zugleich Aufschluss über die Ursachen und die Prävention von School Shootings geben. So sind die Täter in einem jugendlichen Alter, dessen Besonderheiten spezifische Probleme und Verunsicherungen aufwerfen.

Psychisch sind die Täter oft Persönlichkeiten mit paranoiden, dissozialen und besonders depressiven und narzisstischen Eigenschaften. Ihr empfindliches, feindseliges und hochmütiges Verhalten, gepaart mit dem Mangel an Empathie und mit suizidalen Stimmungen, führt zu einer Ablehnung durch das soziale Umfeld.

Für die Erklärung der Taten ist es besonders der Kreislauf wichtig, dass fehlende Bindungen zur Familie, zu Gleichaltrigen, zu Lehrkräften und anderen Personen einen Mangel an sozialen Kompetenzen und Aufmerksamkeit auslösen. Die Schüler werden zu Einzelgängern, die teilweise Opfer von Mobbingprozessen werden. Durch häufige Empfindungen von Ungerechtigkeiten und Erniedrigungen entsteht Wut auf die sie ablehnende, soziale Umgebung, welche durch den exzessiven Konsum von gewalthaltigen Medien und der schulischen Selektion noch verstärkt wird.

Vor allem die psychischen Verhaltensauffälligkeiten, aber auch die Ablehnungen des sozialen Umfelds und der daraus resultierende Mangel an Selbstvertrauen und Kontrolle, führt zu einer starken Verletzbarkeit der Betroffenen.

In der Entwicklung zur Gewalttat flüchten sich die Täter immer mehr in eine Fantasiewelt, in der sie ihre Wünsche nach Macht, Kontrolle und Anerkennung befriedigen können. Zudem beginnt in der Fantasie eine gedankliche Planung der Tat, die auch durch die mediale Beschäftigung mit vorangegangenen Shootings und dem Austausch mit Gleichgesinnten zunehmend detaillierter und realitätsnäher wird. Ein leichter Zugang zu Waffen in Verbindung mit nicht ernstgenommenen Drohungen und einem persönlich bedeutenden Verlusterlebnis, dass alternative Lösungen als die Flucht nach vorne ausschließt, führt zur zeitlich nahen Umsetzung der Pläne und somit zum School Shooting.

Die Schule ist für die Prävention von Gewalttaten besonders geeignet. Hier hilft die Schulsozialarbeit mit Beziehungsarbeit, fachlich ausgearbeiteten Methoden und ihrer Fokussierung auf die Förderung der sozialen und persönlichen Kompetenzen den Schülern, ihre schulischen und außerschulischen Probleme zu bewältigen. Schulsozialpädagogen müssen mit verschiedenen Fachkräften an allen Schulen zusammenarbeiten und ein soziales

Schulklima zu schaffen, das durch Zusammengehörigkeit, Zivilcourage und einem gewaltfreien Umgang miteinander geprägt ist. Damit Gewalt und Ausgrenzung und somit School Shootings erst gar nicht entstehen, sind primär präventive Konzepte, wie die fünf Grundprinzipien der Gewaltprävention und die Medienpädagogik besonders effektiv.

Zudem wäre ein sekundärpräventives Frühwarnsystem wichtig, das sensibel und ohne zu stigmatisieren auffällige Schüler an ihren Problemen erkennt und ihnen hilft, sie zu lösen. Die Bewältigung der Probleme kann vor allem durch die Beratung bei Entwicklungsschwierigkeiten, die Förderung der sozialen und schulischen Kompetenzen, Angebote der sozialen Integration und deutlichen Anerkennungen erfolgen. So lernen die Schüler mit den Anforderungen des Lebens in der Familie, unter Gleichaltrigen und in der Schule zurechtzukommen. Durch den umfassenden Einbezug der Risikomerkmale und das stufenweise Filtersystem, in dem Hinweise von mehreren Experten auf die Gefahr einer zielgerichteten Gewalt geprüft werden, ist NETWASS meiner Meinung nach noch vor dem Berliner Leaking Projekt und dem Threat-Assesment ein geeignetes, sekundäres Präventionsinstrument gegen School Shootings.

Literaturverzeichnis

- Ausstrata, O. (2010). Prävention von Jugendgewalt. In: *Sozial Extra*, Sep/Okt 2010, S. 23.
- Brumme, R. (2011). *School Shootings*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dambach, K. E. (2005). *Zivilcourage lernen in der Schule*. München: Reinhardt.
- Gebauer, K. (2007). *Mobbing in der Schule*. Düsseldorf: Beltz.
- Gollwitzer, M., Pfetsch, J. / Schneider, V. (2007). *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Hagen, J. (2009). Nah am ganz normalen Wahnsinn – Amoklauf von Schülern in Deutschland. *Sozialmagazin*, April 2009, S. 6–13.
- Hobmair H. (1997). *Psychologie*. Köln: Stam Verlag..
- Hurrelmann K. (2002). Nachwort: Wie kommt es zu Gewalttaten an Schulen. In: Rhue, M. *Ich knall euch ab!* New York: Ravensburger Verlag.
- Hurrelmann K. / Bründel, H. (2007). *Gewalt an Schulen – Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise*. Weinheim und Basel: Meltz Verlag.
- Picoult, J. (2009). *19 Minuten*. USA: der Hoerverlag.
- Robertz, F. (2004). *School Shootings*. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Robertz, F. / Wickenhäuser R. (2010). *Der Riss in der Tafel*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Scheithauer, H. / Hayer, T. / Niebank, K. (2008). *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheithauer, H. / Bondü, R. (2011). *Amoklauf und School Shooting*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Speck, K. (2007). *Schulsozialarbeit*. München: Reinhardt Verlag.
- Süss, D. / Lampert, C. / Wijnen, C. W. (2010). *Medienpädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimbardo, P. / Gerrig, R. (2008). *Psychologie*. München: Pearson Studium.

Internetverzeichnis

Berliner Leaking Projekt 2012: Informationen zum Berliner Leaking-Projekt. In:

<http://www.leaking-projekt.de/index.php?id=12>. (Zugriff am 3. Februar 2012)

Berghof Foundation 2012: Amoklauf an Schulen. In: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/gewalt_an_schulen/amoklauf_an_schulen/school_shootings (Zugriff am 6. Januar 2012)

Abbildungsverzeichnis

Die Abbildungen stammen aus Robertz, F. / Wickenhäuser (2010). *Der Riss in der Tafel*.

Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

1	Häufigkeit von School Shootings	S. 11
2	Alter der School Shooter	S.11
3	Opfer von School Shootings	S.13

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift