

Frey, Katrin (2010)

**Amoklauf an Schulen - Erklärungsmöglichkeiten
psychologischer Hintergründe der Täter und
Präventionsmaßnahmen an Schulen**

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung - Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin bzw. den Autor.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Amoklauf – Tathergang und Ausmaß	3
1.1 Der Begriff „Amoklauf“	3
1.2 Amokläufe sind keine Einzelfälle	4
2. Fallbeispiele	8
2.1 Erfurt	8
2.2 Winnenden	9
2.3 Ansbach	10
3. Ein Blick hinter die Tat – Hintergründe und Motive	11
3.1 Robert Steinhäuser	11
3.1.1 Familie	11
3.1.2 Die Person Robert S	12
3.1.3 Schule	14
3.1.4 Killerspiele und Musik	15
3.1.5 Waffen	16
3.2 Tim Kreschmer	17
3.2.2 Interessen	17
3.2.3 Die Person Tim K.	18
3.2.4 Waffen	19
3.2.5 „Keine akute Eigen- oder Fremdgefährdung“?	19
3.3 Georg R.	21
3.3.1 Familie	21
3.3.2 Die Person Georg R.	21
3.3.3 Planung der Tat	22
3.4 Gemeinsame Nenner	23
3.4.1 Gewalt am Computer	23
3.4.2 Schießt, wer eine Waffe besitzt?	25
3.4.3 Soziale Isolation	26
3.5 Fazit	27
3.6 Hypothese	28

4. Bindungstheorien	31
4.1 Entwicklung mit unterschiedlichen Bindungsqualitäten	31
4.1.1 Definition von Bindung	31
4.1.2 Sichere Bindung und Affektregulation	33
4.1.2 Unsichere Bindung	35
4.2 Bezug zu vorliegenden Fallbeispielen	36
4.3 Fazit	40
5. Psychische Auffälligkeiten – Folgen negativer Bindungsmechanismen als Disposition	41
5.1 Entwicklung von Kindheit zu Adoleszenz	41
5.2 Folgen unzureichender Regulationssysteme	43
5.3 Von Scham zu Wut	45
5.4 Narzisstische Wut	48
5.5 Fazit	51
6. Reflexion der Hypothese	52
7. Ausgangslage	55
8. Prävention	58
8.1 Möglichkeiten von Prävention in der Schule	58
8.1.1 Primäre Prävention	58
8.1.2 Sekundäre Prävention	59
8.2 Beispiele angewandter Prävention	61
8.2.1 Die Rolle des Lehrers im Gesamtkonzept	61
8.2.2 Die Ausgangslage des Lehrers	63
8.2.3 Sozial-emotionales Lernen	64
8.2.4 Schulung von Empathiefähigkeit	65
8.2.5 Impulskontrolle	67
8.2.6 Umgang mit starken negativen Gefühlen	68
8.2.7 Elternunterstützung	70
8.2.8 Selbstwertgefühl stärken	71
8.3 Fazit	73
9. Berichterstattung in den Medien	74
9.1 Gefahren der Berichterstattung	74
9.2 „Amoklauf“ als Thema in der Schule	74

9.3 Fazit	77
10. Eigenes Fazit und Perspektiven	78
Literaturverzeichnis	81
Filmverzeichnis	84
Abbildungsverzeichnis	84
Erklärung	85

Einleitung

*Wenn wir nie die Richtung ändern, steht schon vorher fest,
wo unser Weg enden wird.*

CHINESISCHES SPRICHWORT

Überträgt man dieses Sprichwort auf einen Amokschützen und dessen Leben, ginge man davon aus, dass dieser vom Kleinkindesalter an seinen tragischen Weg einschlägt. Er kann nicht aus eigener Kraft „abbiegen“, um eine neue Richtung zu wählen, selbst wenn der Wille vorhanden ist.

Das brisante Thema „Amoklauf“ wurde in den letzten Jahren erschreckend präsent. Das noch vor Jahren als amerikanisch und weit entfernt angesehene Problem kam mittlerweile näher und ereignete sich plötzlich vor den eigenen Haustüren. Es wurde zu einem Thema, das alle etwas angeht, das alle betreffen kann und vor allem: Es blieb nicht einmalig. Zwar ist der Amoklauf an Schulen ein Phänomen, das in Relation zu allen Schülern und Schulen betrachtet sehr selten auftritt. Dennoch ist es unberechenbar.

Als zukünftige Lehrerin sehe ich mich als eine Person, die im Ernstfall tatsächlich betroffen sein kann. Mir erscheint es für jede Lehrerperson unumgänglich, sich detailliert mit dem Thema auseinanderzusetzen. Ich möchte wissen, was in einem Jugendlichen vorgeht, der so viel Hass in sich trägt, dass er bereit ist, Menschen zu töten, um sich seines Hasses zu entledigen. Was erlebt ein Mensch, dass er diese Richtung einschlägt und offenbar nicht mehr umdrehen kann? Gibt es Möglichkeiten, einem potenziellen Amokläufer eine neue Richtung anzubieten?

In meiner wissenschaftlichen Hausarbeit mit dem Thema:

„Amoklauf an Schulen – Erklärungsmöglichkeiten psychologischer Hintergründe der Täter und Präventionsmaßnahmen an Schulen“

möchte ich folgenden Fragen auf den Grund gehen:

- Beruht das Phänomen „Amoklauf“ auf unzureichenden Bindungen?

- Welche Folgen können sich durch fehlende Bindung einstellen?
- Inwieweit bedingt die (fehlende) Bindung an die Mutter (oder eine alternative Bezugsperson) im Kleinkindesalter die Entwicklung, welche einen Menschen zum Amokschützen werden lässt?

Diese Fragen sollen im **ersten Teil** der Hausarbeit untersucht werden.

Die Grundlage hierfür bieten drei Fallbeispiele.

Im **zweiten Teil** soll erörtert werden, welche Präventionsmaßnahmen förderlich sind, um Amokläufe zu vermeiden. Speziell soll betrachtet werden, wie auch ein Lehrer als Einzelperson positiv auf seine Schüler einwirken kann, um gegebenenfalls deren eingeschlagene Richtung zu ändern.

Zu Beginn sollen die Fallbeispiele Erfurt, Winnenden und Ansbach genau betrachtet werden. Das Leben der jeweiligen Amokschützen soll hierbei fokussiert werden; eventuelle Gemeinsamkeiten werden hervorgehoben.

Anhand dieser Betrachtung ergibt sich eine Hypothese, welche darauf folgend überprüft wird. Am Ende soll reflektiert werden, inwieweit die Fragestellung beantwortet wurde.

Im anschließenden zweiten Teil werden mögliche Präventionsmaßnahmen dargelegt. Hier soll herausgearbeitet werden, wo der Lehrer als Einzelperson eine Chance sehen kann zu intervenieren, bevor es zum Amoklauf kommt. Die Problematik durch die Medienberichterstattung wird hier ebenfalls thematisiert.

Durch die Ergebnisse dieser Hausarbeit, welche auf einer detaillierten Untersuchung basieren, möchte ich ein Verständnis für den Vorgang des Amoklaufs und vor allem für dessen Hintergründe erlangen. Ich möchte Möglichkeiten erkennen, schon in der Grundschule positiv auf gefährdete Schüler einwirken zu können. Meiner Meinung nach müsste jeder Grundschullehrer oder -anwärter über die Hintergründe informiert sein. Meine Hausarbeit soll als ein kleiner Beitrag diesem Anliegen dienen.

1. Amoklauf – Tathergang und Ausmaß

1.1 Der Begriff „Amoklauf“

Zu Beginn der Arbeit soll erläutert werden, was genau man unter einem Amoklauf versteht, beziehungsweise ob die Erklärung für das Phänomen „Amoklauf an Schulen“ überhaupt dem gemeinten Vorgang entspricht.

Wenn man von einem Amoklauf an einer Schule spricht, meint man im Allgemeinen den folgenden Ablauf: Ein oder mehrere Schüler verschaffen sich bewaffnet Zutritt in eine Schule und verletzen oder töten einen oder mehrere dort anwesende Menschen. Oft folgt auf den Mord die Flucht bzw. ein Fluchtversuch des Täters oder der Suizid des Täters.

Vermutet wird, dass das Wort „Amok“ sich vom malaiischen Wort „amuk“ ableitet, was übersetzt „wütend“ oder „rasend“ bedeutet.¹ Andere Quellen führen es auf das Kriegsgeschrei von javanischen und malaiischen Kämpfern zurück, die mit dem Ausruf „Amok! Amok!“ gegnerische Heere angriffen und dort regelrechte Blutbäder anrichteten.²

„Amok“ wird in verschiedenen Zusammenhängen unterschiedlicher Fachgebiete verwendet. Jedoch vereinen auch verschiedene Definitionen die Aussage, dass mit einem „Amoklauf“ oder „Amok-Ausbruch“ eine plötzliche, ungesteuerte, panikartige Überreaktion ausgelöst wird. Einem Amoklauf geht eine Ursache voraus, die sich kurz- oder, meistens, längerfristig auf den Amokläufer auswirkt.

Das Phänomen Amoklauf ist dabei nicht nur auf Menschen reduziert, sondern kann auch bei Tieren auftreten. Derartige Ausbrüche sind beispielsweise bekannt von Elefanten, die einer gravierend verstörenden psychosozialen Situation ausgesetzt waren oder dauerhaft unter einer Stresssituation litten.³

¹ Faust

² Waldrich 2007, S. 17

³ Thielke 2010, S. 109

Bei Amokläufen an Schulen lässt sich durchaus eine Überreaktion feststellen, die auf tief greifenden psychologischen Ursachen zu beruhen scheint. Jedoch ist dieser „Ausbruch“ in den meisten schwerwiegenden Fällen keineswegs plötzlich oder ungesteuert.

Ermittlungen nach vielen Amokläufen ergaben, dass die Täter sich im Vorfeld genauestens in die Materie eingearbeitet, präzise Pläne zum Amokvorgang entwickelt und sich sogar mit der Opferwahl genau auseinandergesetzt hatten. Ermittler fanden Tagebücher, Pläne von Schulgeländen, sogenannte „Killerspiele“, in denen fiktive Personen reale Namen erhielten, „Todeslisten“ und nachträglich sogar Ankündigungen in Internetforen.

Diese Faktoren, welche schon vor der Tat für die Durchführung eine große Rolle spielen, stehen dem plötzlichen, impulsiven Charakter eines Amoklaufs entgegen.

In den USA hat sich für genau diesen Vorgang der Begriff „School shooting“ eingebürgert: Der Charakter eines Amoklaufs ist zentral, auch der rauschartige Zustand während des Tathergangs selbst – jedoch spielt die vorausgegangene Planung eine wesentliche Rolle.⁴

Wenn im Folgenden von „Amoklauf“ die Rede ist, soll dieser Aspekt, um den der eigentliche Begriff im Rahmen der Hausarbeit erweitert wird, stets beachtet werden.

1.2 Amokläufe sind keine Einzelfälle

Der erste Amoklauf im oben geschilderten Sinne ereignete sich schon vor mehr als 40 Jahren an der University of Texas in Austin: Der 25-jährige Student Charles Joseph Whitman erschießt vom Dach seiner Universität aus 15 Menschen, bevor er selbst von der Polizei erschossen wird.

Erst als Einzelfall bekannt, fanden in den darauf folgenden Jahren erneute Amokläufe an Schulen statt, allerdings geschahen sie mit großen Abständen. Später tauchten diese neben den USA auch in anderen Ländern auf.

Der wohl aufsehenerregendste Fall in den USA ereignete sich am 20. April

⁴ Robertz/Wickenhäuser 2007, S. 10

1999 an der Columbine High School in Littleton, nahe Denver: Eric Harris und Dylan Klebold, zu diesem Zeitpunkt 17 und 18 Jahre alt, töteten an ihrer High School 12 Schüler und einen Lehrer mit Pumpguns, Gewehren und einer halb automatischen Maschinenpistole. Laut Zeugenaussage schreit einer der beiden Täter: „This is what we always wanted to do. This is awesome!“⁵ Nachdem zusätzlich 24 Menschen verletzt werden und sich ein Schusswechsel mit der Polizei ereignet, töteten sich die beiden Täter selbst durch Schüsse in den Kopf. Der Plan, mit einer selbst gebauten Bombe die Cafeteria sowie die Bibliothek zu sprengen, schlägt aufgrund Nicht-Zündens der Bombe fehl.

Im Nachhinein wurden Tagebücher und Videoaufzeichnungen entdeckt, welche die Planung der Tat genauestens aufzeigen. Bis ins kleinste Detail wurden Waffen, Munition und Kleidung im Voraus festgelegt.

Im Rahmen eines Programms zum Umgang mit Wut, zu dem Harris nach dem Einbruch in ein Auto verpflichtet wurde, beschrieb er Depressionen, Mordfantasien, Ärger und Angst, die er erlebte.

Die Gewaltbereitschaft und die Offenkundigkeit der Täter im Voraus sind nicht bei allen Taten in diesem Ausmaß feststellbar. Jedoch lässt sich auch mutmaßen, dass zu diesem Fall, der bereits über 10 Jahre zurück liegt, mehr Material öffentlich wurde, als es bei jüngeren Fällen bisher geschah.

Die „Columbine-Kids“ schafften es – auf eine geradezu unheimliche Art und Weise – das zu erreichen, was ihnen vorschwebte: Ruhm, Respekt, Ansehen. In einer bestimmten Szene (wenn sich hier überhaupt von Szene sprechen lässt), beispielsweise in Internetforen, in denen sich Menschen mit destruktiven Gedanken finden und austauschen, werden die beiden als Helden angesehen.⁶ Dies zeigt sich in dem Bezug, den nachfolgende Amokläufer auf die Tat in Littleton nehmen. Fast als Vorbilder werden Harris und Klebold dargestellt. Die schlimme Folge hiervon ist die Nachahmung.

Auch vermehrten sich nach dem 20. April 1999 die Vorfälle. In den darauf folgenden Jahren fanden wiederholt im April, nahe um den 20., Amokläufe statt.

⁵ Ebd. S. 73

⁶ Waldrich 2007, S.69

Die folgende Abbildung 1 zeigt die Häufigkeit der Amokläufe von 1977 bis 2007:

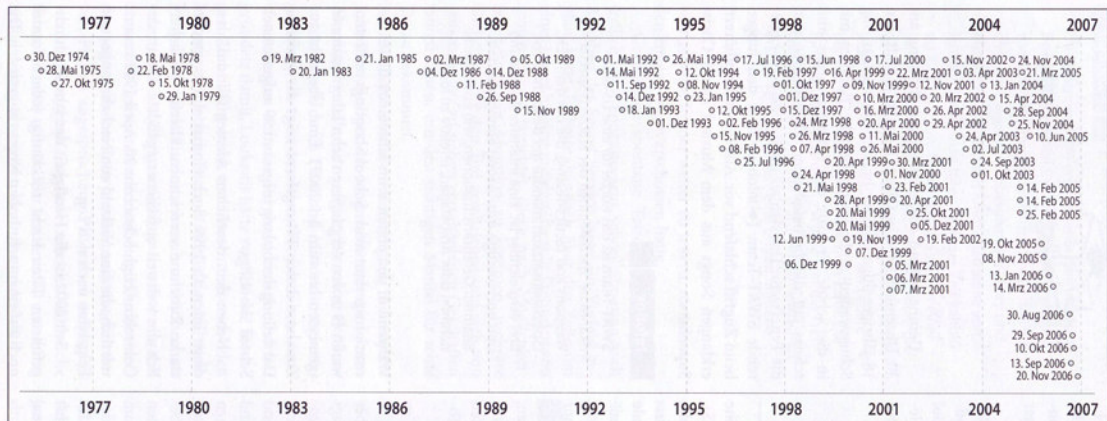


Abb.1: Häufigkeit von Amokläufen 1977-2007 ⁷

Abbildung 2 zeigt die Amokläufe in Deutschland 1999 bis 2009:

Datum, Ort	Vorfall
09.11.1999, Meißen	Ein Schüler ersticht seine Lehrerin mit zwei Küchenmessern
16.03.2000, Brannenburg	Ein Schüler erschießt seinen Internatsleiter und versucht dann, sich selbst zu töten
19.02.2002, Freising	Ein ehemaliger Schüler erschießt den Direktor, verletzt einen Lehrer u. erschießt sich selbst
26.04.2002, Erfurt	Ein ehemaliger Schüler erschießt 13 Schulangestellte, 2 Schüler, einen Polizisten und sich
29.08.2002, Behrenhoff	Ein Schüler beabsichtigt, seine Lehrerin mit einem Messer zu töten, wird zu Beginn der Tat jedoch aufgehalten
02.07.2003, Coburg	Schüler schießt auf zwei Lehrerinnen und tötet sich dann selbst
20.11.2006, Emsdetten	Ein ehemaliger Schüler verletzt über 30 Personen und begeht dann Selbstmord
23.07.2008, Biberbach	Schüler sticht mit einem Messer auf seinen Direktor ein und verletzt diesen
11.03.2009, Winnenden	Ein ehemaliger Schüler erschießt 15 Personen und verwundet 11, bevor er sich selbst erschießt
11.05.2009, St. Augustin	Ein Mädchen wird bei einem möglicherweise geplanten Anschlag auf die Schule gestört, verletzt eine Schülerin und flieht
17.09.2009, Ansbach	Ein Schüler verletzt zehn Mitschüler mit Brandsätzen und einer Axt

Abb.2: „School shootings“ in Deutschland 1999-2009⁸

⁷ Robertz/Wickenhäuser 2007, S. 14

⁸ Bondü/Scheithauer 2009, S. 687

Es bleibt anzumerken, dass in verschiedenen Statistiken die Zahl der Amokläufe leicht abweichen kann, da die Definition eines Amoklaufs teilweise auch Formen der zielgerichteten schweren Gewalt an Schulen beinhaltet und Übergriffe dieser Art ebenfalls inkludiert sein könnten.

2. Fallbeispiele

2.1 Erfurt

Am 26. April 2002 um 9.45 Uhr verließ Robert Steinhäuser sein Elternhaus, um in die Schule zu gehen. Die Englisch-Abiturprüfung stand an diesem Tag bevor, die letzte Prüfung. „Jetzt geht’s um die Wurst“, sagte Roberts Vater, „Streng dich an!“. Eigentlich waren diese Worte aufmunternd gemeint, jedoch wussten die Eltern zu diesem Zeitpunkt noch nicht, dass ihr Sohn bereits seit einem halben Jahr die Schule nicht mehr besuchte.

Der 26. April 2002 sollte der Tag werden, an dem diese Lüge ein Ende haben würde. Und der Tag, an dem Deutschland den ersten Schulamoklauf dieses Ausmaßes erleben und nie wieder vergessen würde.

Robert Steinhäuser (im Folgenden abgekürzt mit Robert S.) tötete am Gutenberg-Gymnasium 16 Menschen. Eine Schülerin, ein Schüler, ein Polizist und 13 Lehrkräfte, darunter auch die stellvertretende Direktorin des Gymnasiums, starben.

Robert S. trug eine Maske und schwarze Kleidung, er mordete mit 2 Waffen, die sich rechtmäßig in seinem Besitz befanden. Nach der Bluttat, die keine halbe Stunde dauerte, erschoss Robert S. sich selbst.

„Ich möchte, dass mich einmal alle kennen und ich berühmt bin“⁹, hatte Robert einmal gesagt. Dafür hatte er nun auf eine grausame, erschreckende Art und Weise gesorgt.

Robert S. betrat die Schule unauffällig, noch unmaskiert und trug eine Sporttasche bei sich. Sein erster Weg führte auf die Herrentoilette, wo er sich umzog, maskierte und seine Waffen, eine Pistole und eine Pumpgun, lud. Sein erstes Opfer war die stellvertretende Direktorin; die Direktorin im Nebenzimmer schloss sich ein und alarmierte die Polizei. Weiterhin ging Robert S. sehr zielstrebig vor: Er suchte einzelne Klassenzimmer auf und tötete jeweils die sich dort befindenden Lehrkräfte, zudem schoss er auf Lehrer, die durch die Gänge flüchteten. Eine Lehrerin (die neu an der Schule war) ließ Robert S. vermutlich bewusst aus. Als sich einige Lehrer mit ihren Klassen in Zimmern

⁹ Brinkbäumer 2002a

verbarrikadieren, schoss Robert S. durch die Tür, hierbei starben zwei Schüler. Im nächsten Zug erschoss er eine Lehrerin auf dem Hof, die mit ihrer Klasse floh. Die eingetroffene Polizei eröffnete einen Schusswechsel, wobei ein Polizist starb. Robert S. ging erneut ins Gebäude, wo er auf seinen ehemaligen Lehrer Rainer Heise traf. Zu diesem Zeitpunkt trug er keine Maske mehr, weswegen der Lehrer ihn direkt erkannte. Statt zu flüchten, stellte sich Herr Heise laut Berichten dem Täter in den Weg, sah ihm in die Augen: „Wenn du auf mich schießen willst, dann tu’s, aber du musst mir in die Augen sehen dabei!“¹⁰, sollen seine Worte gewesen sein. „Herr Heise, für heute reicht’s“, entgegnete Robert S. Er wurde „zu einem Gespräch“ in den nächstliegenden Raum gebeten, betrat diesen und wurde von Herrn Heise eingeschlossen. In diesem Raum erschoss Robert S. sich anschließend selbst.

2.2 Winnenden

Der erste Teil des Amoklaufs begann um 9.33 Uhr, mittwochmorgens, an der Albertville-Realschule in Winnenden. Tim Kretschmer (im Folgenden Tim K. genannt), dunkel gekleidet, bewaffnet mit einer Pistole, betrat einen Klassenraum. Er erschoss hoch konzentriert drei Schülerinnen in der letzten Reihe mit gezieltem Kopfschuss. Er verließ den Raum, erschoss im Anschluss weitere sechs Schüler und einen Lehrer, zudem wurden mehrere Personen verletzt.

Der zweite Teil des Amoklaufs vollzog sich mit Eintreffen der Polizei. Diese zog sich nicht zurück, sondern ging auf Konfrontation, was dem Täter nach einigen Schüssen auf die Polizei Anlass zur Flucht gab. Auf dem Gang erschoss er zwei weitere Lehrerinnen.

Noch zu Fuß floh der 17-jährige über das angrenzende Gelände der psychiatrischen Klinik und erschoss dort einen arbeitenden Gärtner.

Er hielt anschließend einen Autofahrer an und stieg in das Auto. Tim K. zwang den Fahrer, ihn in dessen Auto über die Autobahn ca. 100 Kilometer weit über Tübingen in Richtung Wendlingen zu fahren. Bei Wendlingen ge-

¹⁰ Brinkbäumer 2002b

lang es dem Fahrer, sich während eines Bremsmanövers aus dem Auto zu werfen. Tim K. floh weiter zu Fuß in das angrenzende Industriegebiet. Er betrat ein Autohaus und erschoss dort einen Mitarbeiter und einen Kunden, nachdem er nicht, wie gefordert, einen PKW zur Flucht erhielt.

Bei Eintreffen der Polizei eröffnete Tim K. erneut das Feuer auf Polizeiwagen und passierende Autos, wurde dann beim Schusswechsel selbst verletzt. Er versuchte erneut zu fliehen, wurde jedoch von Polizisten verfolgt und tötete sich schließlich selbst durch einen Schuss in den Kopf.

2.3 Ansbach

Nach Rom sollte es gehen, am Donnerstagmorgen. Mit der Stufe 13 des Carolinum-Gymnasiums, auf Studienfahrt. Doch dazu kam es nicht.

Am 17. 9.2009 stürmte Georg R. in die Schule, bewaffnet mit einem Beil, fünf Molotowcocktails und vier verschiedenen Messern.

Gegen halb 9 Uhr morgens warf Georg R. zwei Molotowcocktail in Klassenräume der Klassen 9 und 11, wovon nur der letzte zündete. Der Plan Georg R.s war es, die Brandsätze in Klassenzimmer zu werfen, um anschließend möglichst viele der fliehenden Schüler und Lehrer mit dem Beil zu attackieren.

Er verletzte auf diese Weise neun Schüler und einen Lehrer, teilweise schwer. Nach elf Minuten gelang es der Polizei, den Amokläufer, der sich nach Eintreffen der Polizei gegen diese richtete, niederzuschießen.

Anders als in Erfurt und Winnenden war Georg R. der erste Täter, der die Tat überlebte. Bisher wurden keine Aussagen des Täters zu Tat und Motiv veröffentlicht.

3. Ein Blick hinter die Tat – Hintergründe und Motive

3.1 Robert Steinhäuser

3.1.1 Familie

Wenn man Familie Steinhäuser betrachtete, sah man eine normale, intakte Familie. Nicht asozial oder vernachlässigend, wie man in Anbetracht des Amoklaufes vielleicht denken könnte. Auf den ersten Blick konnte man keinen offensichtlichen Makel erkennen, der ein Kind zu einem Mörder lassen werden könnte oder zumindest dazu beitragen könnte.

Roberts Vater, Günter Steinhäuser, arbeitete als Ingenieur bei Siemens, seine Mutter, Christel Steinhäuser, als Krankenschwester in der Erfurter Hautklinik. Sein älterer Bruder Peter studierte an der FH Schmalkalden.¹¹

Roberts Eltern waren bemüht: Günter Steinhäuser war zu Grundschulzeiten seines Sohnes selbst Elternsprecher, kümmerte sich auch um Probleme von Kindern und beriet gemeinsam mit den Lehrern die Eltern, wie man ein Problem lösen könnte. Kreatives Spielzeug für die Söhne wurde extra aus dem Westen beschafft und auch vorgelesen haben sie Robert als Kind.

Seine Zukunft lag ihnen sehr am Herzen. Sie wussten, dass die Anforderungen nach der Wende höher werden würden, dass es schwieriger sein würde, in der Gesellschaft bestmöglich zu bestehen. Hauptschulabschluss und eine einfache Ausbildung würden nicht ausreichen.

Als Robert nach der Grundschule die Haupt- und Realschule (in Thüringen „Regelschule“ genannt) besuchte, beschlossen seine Eltern nach der 5. Klasse, Robert aufs Gymnasium zu schicken. Er hatte gute Noten, zudem erzählte die Lehrerin an einem Elternabend von Gewalt und Drogen auf dem Schulhof, was die Steinhäusers stark beunruhigte und zusätzlich für einen Schulwechsel sprach.

Die Eltern sahen einen klaren Vorteil darin, dass Robert nun das Gymnasium besuchte – schließlich war das Abitur die beste Voraussetzung, im Leben zu

¹¹ Brinkbäumer 2002a

bestehen und es gesellschaftlich „zu etwas zu bringen“. Dass Robert überfordert und frustriert war, sahen sie nicht. Vielmehr versuchten sie ihm zu erklären, wie viel das Abitur wert war und welche Wege ihm anschließend offen stehen würden. Auch als Robert immer ernster und verschlossener wurde, hakten die Eltern nicht nach, hielten dies für eine pubertäre Phase.¹²

Roberts Bruder Peter besuchte ebenfalls das Gymnasium, spielte zudem erfolgreich Handball und hatte generell mehr Talente als Robert. Alles schien er besser zu können, was Robert in den Schatten seines Bruders stellte. Vermutlich sahen die Eltern Peters schulischen Erfolg als Maßstab und übersahen, dass Robert den gleichen Anforderungen nicht gerecht werden konnte – weil sie ihn überforderten.

Als Robert sich in eine Welt mit Computerspielen und Heavy Metal flüchtete, fiel den Eltern auf, dass sie an Robert kaum mehr herankamen. Sie bemerkten, dass sich alles bei Robert um Gewalt drehte – seine Filme, seine „Killer-spiele“ und auch die Musik. Gespräche halfen nicht mehr, alles endete in Auseinandersetzungen ohne Einsicht. Auch Roberts Mutter, die für ihn eigentlich die engere Bezugsperson darstellte, kam nicht an ihn heran und war frustriert von der Situation. Roberts Eltern erlebten ihren Sohn außerhalb seiner Fernseh- und Computerwelt antriebslos und phlegmatisch, wussten sich aber nicht zu helfen.

3.1.2 Die Person Robert S.

„Ich denke, ich stehe noch am Anfang meines Lebens. Momentan versuche ich mein Abitur so gut wie möglich zu bestehen. Vor einiger Zeit war mein Ziel, Informatik zu studieren, doch benötigt man dafür zehn Punkte im Leistungskurs, die ich nicht erreichen kann. Deshalb musste ich diesen Traum leider aufgeben. Zur Zeit ist die Schule alles andere als lustig, da es die ganze Zeit nur darum geht, irgendwelche Leistungen zu erbringen. Mein derzeitiges Ziel ist es, einmal ein gutes Abitur zu bekommen und zum Zweiten als Technischer Systemanalytiker zu arbeiten. Ich sehe mich persönlich als

¹² Brinkbäumer 2002b

einen Menschen, der seine Macken hat und manchmal etwas schwer zu ertragen ist. Allerdings habe ich auch meine guten Seiten, wie z. B. meinen Humor. Wie mich die anderen konkret sehen, weiß ich nicht und ist mir auch irgendwie egal. Allerdings reichen die Meinungen von ‚sympathisch‘ bis ‚kann ich nicht leiden‘. Meiner Meinung nach ist es nur wichtig, wie man sich selber sieht, und nicht, wie einen die anderen sehen.“¹³

Diesen Text schrieb Robert Steinhäuser in einer Deutscharbeit in der 11. Klasse am Gutenberg-Gymnasium. Er hatte noch Ziele zu diesem Zeitpunkt; wusste aber, dass er sein höchstes Ziel – Informatik zu studieren – nicht erreichen konnte. Auch dass er die 11. Klasse wiederholen musste, hatte sich noch nicht herauskristallisiert.

Als Kind muss Robert S. sehr sensibel gewesen sein. Er war stark auf seine Mutter fixiert, auch hatte er ein gutes Verhältnis zu ihr, laut Roberts Vater. Christel Steinhäuser blieb zwei Jahre nach der Geburt ihres zweiten Sohnes zu Hause, damit sie ihn nicht in die Krippe bringen musste. Er war sehr anhänglich, schlief nur ein, wenn seine Mutter seine Hand hielt. Man musste stets drauf achten, dass er seinem Bruder nicht ständig unterlegen war.

Robert S. baute lieber Modelle von Schiffen zusammen, als mit anderen Kindern Fußball zu spielen. Schließlich entwickelte er sich zum „klassischen Außenseiter“, der in der Schule abseits sitzt von anderen, nicht viel redet, belächelt wird. Er hatte kein Interesse an Mädchen, schlechte Noten quittierte er mit einem Achselzucken. Lediglich um seine Katze Susi kümmerte er sich zuverlässig, sie war eine seiner wenigen Interessen. Er fütterte sie und sie schlief jede Nacht in seinem Bett.

Die einzigen Bekannten, die Robert hatte, teilten seine Interessen: Computer und Heavy Metal. Sie störten sich nicht an seiner verschlossenen Art, nahmen ihn hin, wie er war. Nach dem Amoklauf sagte ein Cliquenmitglied, über Robert hätten sie nahezu nichts gewusst.

Seine Antriebslosigkeit, Ängste und Sorgen verbarg Robert S. hinter einer Fassade, die niemand durchdrang. Keinem öffnete er sich, niemand sah die Abgründe seiner Probleme.

¹³ Henning 2004

„Es hat alles keinen Sinn“¹⁴, sagte er einmal. Als „Quatsch“ tat seine Mutter diesen Kommentar ab. Damit war das Gespräch beendet. Man weiß nicht, was Robert damit aussagen wollte, mit dem Kommentar, den seine Mutter vermutlich als pubertäre Laune betrachtete. War es ein einmaliger Versuch, sich zu offenbaren? Im Nachhinein stockt man beim Lesen dieses Satzes – viel mehr verbarg sich dahinter, als man auf den ersten Blick denkt.

3.1.3 Schule

Wie erwähnt, besuchte Robert S. nach einem Schulwechsel von der Regelschule das Gutenberg-Gymnasium.

Doch trotz guter Zensuren an der Regelschule stellten sich Schwierigkeiten ein. „Robert darf die Freude an der Schule nicht verlieren. Er muss eine richtige Arbeitstechnik finden“, stand im Zeugnis der 9. Klasse.¹⁵

Die Überforderung muss ihm schwer zugesetzt haben, er zog sich weiter zurück. Roberts Eltern übersahen, dass Robert unglücklich war und in eine andere Welt flüchtete. Entgegen der Erlaubnis seiner Eltern kaufte er einen Gameboy, mit 14 den ersten Computer. Er kompensierte schulische Probleme mit der Flucht in die Computerwelt, rüstete seine Geräte ständig nach, kaufte sich von seinem Taschengeld immer neue Spiele.

Heute sprechen Roberts Eltern von einem grauenhaften Fehler, den sie begangen hätten, indem sie nie nachhaken, ihn vor sich hin leben ließen, nie genauer hinsahen.

So bemerkte auch keiner, dass Robert mit der Schule zunehmend weniger klarkam, zu schwänzen begann und Atteste fälschte. Die Hoffnung, das Abitur zu bestehen, wenn auch nur mittelmäßig, hielt sich offensichtlich lange und stabilisierte Robert bis zu einem gewissen Grad. Das Ziel vor Augen täuschte über Probleme hinweg. Denn das Ziel zu erreichen, hätte die Präsenz der Probleme verhindert.

Die elfte Klasse musste Robert wiederholen. Fraglich war schon hier, ob er das Abitur überhaupt schaffen würde, da die schulischen Probleme deutlich

¹⁴ Bornhöft 2009

¹⁵ Brinkbäumer 2002b

sichtbar waren und er nicht als ehrgeizig galt. Doch seine Eltern drängten ihn, sich anzustrengen, sahen nicht das Ausmaß von Roberts Krise. Und Robert S. schwieg.

Als er in der 12. Klasse der Schule verwiesen wurde (wegen Fälschung eines Attests), schwand die letzte Hoffnung, brach alles zusammen. Ermittlungen ergaben später, dass für Robert S. der „Rauswurf“ aus der Schule der Grund für das Massaker war.¹⁶ Die Eltern wurden von der Schule über den Ausschluss nicht informiert, da Robert bereits volljährig war. In Thüringen hatte man zu dieser Zeit bei einem Abbruch der Schule in der Oberstufe keinen Abschluss. Wurde man der Schule verwiesen, stand man am Punkt Null, sofern nicht eine andere Schule bereit war, einen aufzunehmen. Die Direktorin des Gutenberg-Gymnasiums nannte Robert zwei weitere Schulen, um dort möglichst seine Schullaufbahn fortzusetzen. Bei einer Schule erkundigte sich Robert. Da diese jedoch nicht seine gewünschte Fächerkombination anbot, kam sie für ihn nicht infrage. Bei den anderen Schulen meldete er sich gar nicht erst.

Äußerlich ließ sich Robert nichts anmerken, sagte seinen Eltern nichts, fälschte das Halbjahreszeugnis. Da dieses „passabel“ war und aussah, als würde Robert das Abitur schaffen, gingen die Eltern auch hierauf nicht weiter ein, sondern waren, im Gegenteil, froh.

Jeden Tag aufs Neue packte Robert seine Schultasche, machte sich auf den „Weg in die Schule“ und setzte sich in ein Café. Das Lügenkonstrukt wuchs mit jedem Tag. Und mit diesem die Unzufriedenheit.

3.1.4 Killerspiele und Musik

Unter den Computerspielen, die Robert S. täglich spielte, befanden sich die brutalsten Spiele, die auf dem Markt zu finden sind. Auch indizierte Spiele, die für den Versandhandel gesperrt sind, fanden sich in seiner Sammlung. Die Inhalte der Spiele waren allesamt ähnlich: Ziel war es zu töten, möglichst viel und grausam. Die neueste Technik ermöglichte einen nahezu realen Blick über die Mündung einer Pistole. Die Waffen konnten frei gewählt wer-

¹⁶ Thorbrietz 2009

den, von Granaten, Kanonen über Maschinenpistolen bis zu Kampfmessern. Es gab Spiele, in denen am Spielende Statistiken aufzeigen, welcher Körperteil von einer Waffe, einem Schuss, getroffen worden war. Um viele Punkte zu bekommen, musste man hier präzise sein und strategisch vorgehen. Im Nachhinein könnte man sagen, dass die Spiele wie ein Training für Robert waren. Doch die Tötungshemmung nahmen nicht die Spiele allein.

Roberts Musikgeschmack war seinen Computerspielen ähnlich. Er hörte Musik von Bands mit destruktiven Inhalten, menschenverachtenden Botschaften und brutalen Weltbildern. Die Band „Slipknot“ gehörte zu seinen Lieblingsbands. Die Bandmitglieder tragen bei all ihren Auftritten Masken, z. B. Abbildungen ihrer selbst als Tote oder Ähnliches. Die meisten Menschen würden die Band und deren musikalisch Inhalte als abartig einstufen, fast Angst einflößend wirken Musik und Auftritte. Die Musiker selbst sehen ihre Musik als „positiv“ an, sie wollen jungen Menschen Hoffnung vermitteln. Auf welche Art und Weise dies geschehen soll, bleibt fraglich. Für Robert S. mag die Band vieles widergespiegelt haben, das auch er sah.

3.1.5 Waffen

Robert S. interessierte sich nicht für Sport. Seine Aktivität im Handball war daher nicht von langer Dauer. Gründe hierfür waren möglicherweise fehlendes Talent und die ständige Präsenz seines Bruders Peter als „der bessere“ Spieler.

Schließlich führte Roberts Interesse für Waffen dazu, dass er einen Waffenschein machen wollte. Ein Freizeitpädagoge besuchte das Gutenberg-Gymnasium, um junge Leute für den Schießsport zu begeistern. Als sinnvolle Freizeitbeschäftigung im Verein wurde dieser angepriesen. Robert war zu diesem Zeitpunkt 17 Jahre alt. Roberts Vater unterschrieb den Aufnahmeantrag für den Verein, wenn auch widerwillig. Er ging davon aus, dass Robert, wenn er volljährig wäre (damals in 3 Monaten), sowieso beitreten würde.

Robert hinterließ dort einen ordentlichen, unauffälligen Eindruck. Als er den Wunsch äußerte, eine eigene Waffe zu besitzen, fehlten ihm hierzu nötige

Trainingsstunden. Daraufhin übte Robert fleißiger, lernte, präzise und treffsicher mit einer Waffe umzugehen.

Zwei Waffen schaffte sich Robert S. an, eine 9-mm-Pistole und eine Pumpgun. Vor dem Kauf war ein ausführliches Gespräch mit dem Vereinsvorsitzenden Pflicht. Dieser merkte Robert nichts an, was dem Kauf einer Waffe entgegen sprach und dem Ausstellen einer Waffenbesitzkarte stand nichts mehr im Wege.

Familie Steinhäuser wusste nichts über den Waffenbesitz ihres Sohnes.

3.2 Tim Kreschmer

3.2.2 Interessen

Tims wohl größtes Interesse galt lange Zeit dem Tischtennis. Der Vater fuhr ihn 5-mal wöchentlich zum Training. Der Trainingsaufwand rentierte sich, Tim wurde Jugendmeister in seinem Verein.

Wenn sein Erfolg stagnierte, die Trainer nicht mehr „gut genug“ waren, wurde der Verein gewechselt, so wollte es der Vater. Er wollte als Vorstandmitglied Einfluss nehmen auf die Karriere seines Sohns. Stets drängte er, dass sein Sohn in der ersten Mannschaft spielen dürfe. Tim zog mit, trainierte ehrgeizig.

Neben dem Tischtennis begann Tim zusätzlich, Armwrestling zu trainieren. Man traute dem schmalen Jungen nicht viel Kraft zu. Manch einer bemerkte jedoch, dass er mit dieser Annahme falsch lag, wenn er gegen Tim im Armdrücken verlor.

Eine große Begeisterung brachte Tim für die Waffen seines Vaters auf. Im Jugendalter begann er deshalb, mit Softguns zu spielen, anfänglich noch mit Freunden. Tims Ehrgeiz, zu gewinnen und die ständige Forderung, etwas mit Einsatz von Geld zu spielen, ließ seine Freunde sich von ihm abwenden.

Alleine beschäftigte er sich viel am Computer, spielte „Killerspiele“. Seine Mutter schenkte ihm „Far Cry2“, ein Spiel, das erst ab 18 freigegeben ist, und kaufte ihm zudem viele Horrorfilme. „Natural born Killers“ war ein Film, der bei den Ermittlungen in Tims Sammlung gefunden wurde. Ein Film, der auch

den „Columbine-Kids“ als Vorlage für ihren Amoklauf diente.

Nach Tims Amoklauf fanden die Ermittler über 200 gespeicherte Pornobilder auf seinem PC. Darunter sogenannte Bondage-Bilder, auf denen gefesselte Männer zu sehen waren, die von Frauen dominiert wurden.

3.2.3 Die Person Tim K.

Tim Kretschmer soll in der Grundschule ein fröhlicher Junge gewesen sein. Im Anschluss an diese besuchte er die Albertville-Realschule in Winnenden. Erst in der 6. oder 7. Klasse änderte er sich. Als die anderen anfangen, sich für Mädchen und Partys zu interessieren, zog Tim sich mehr und mehr zurück. Die Freunde blieben aus, erschienen nur noch zu spektakulären Einladungen, wie Pokerabenden, die der Vater finanzierte. Auch die Noten wurden schlechter, erinnern sich Lehrer. In Mathe brauchte Tim Nachhilfe.

Tim K. entwickelte einen starken Ehrgeiz bezüglich Spielen. Als „Zocker“ wurde er beschrieben, aus jedem Spiel machte er Ernst, wollte stets um Geld spielen. Ein weiterer Grund, warum die Freunde rar wurden.

Tim versuchte immer, den hohen Anforderungen des Vaters gerecht zu werden. Sein Vater wollte aus Tim einen Star machen, unterstützte ihn, wo er nur konnte, wollte mehr Leistung von Tim. Lange klappte dies, Tim brachte die gewünschte Leistung – wenn nicht, wurde der Verein gewechselt. Geld spielte keine Rolle.

Clubmitglieder bemerkten später, dass Tim freudloser geworden war, Ehrgeiz und Spaß fehlten beim Tischtennis. Es schien dann, als habe der Vater ihn aufgegeben.

Auch Tim war der Typ, von dem „niemals jemand eine solche Tat erwartet hatte“. Still zwar, aber nicht auffällig unnormale. Es gab andere, die waren stiller, schienen unnormaler als er. Nach dem Realschulabschluss begann Tim K. eine Ausbildung im väterlichen Betrieb, die er jedoch nach wenigen Wochen abbrach. Zuletzt besuchte er ein privates Berufskolleg, in dem er das Fachabitur nachholen sollte. Der Vater zahlte die monatliche Schulgebühr.

3.2.4 Waffen

In seine Waffenbegeisterung wurde Tim K. praktisch „hineingeboren“. Sein Vater ließe sich als klassischer „Waffennarr“ bezeichnen, eine Sammlung echter Waffen und Attrappen schmückt eine Wand des Familienhauses. Im Schützenverein war er bekannt, unterstützte diesen auch finanziell. Tim K. muss es normal vorgekommen sein, mit Waffen umzugehen.

Tim selbst kaufte sich zum Spielen Softguns, wie auch andere Teenager dies taten. Mit Plastikugeln wurde geschossen, die nicht viel anrichten, wenn man sie nicht gerade ins Auge bekommt. Softguns gab es als realgetreue Nachbildungen großer Kaliber. Tim besaß mindestens 20 davon, erzählten Kameraden. Zu jeder Gelegenheit wollte Tim seine „Waffen“ einsetzen. Er spielte oft mit Freunden im Wald, wer getroffen war, schied aus. Tim war meistens der Gewinner, strategisch überlegen. Auch allein zu Hause übte Tim, schoss im Keller mit Softguns auf Menschenattrappen aus Plastik.

Er drängte bald darauf, seinen Vater zu dessen Schießübungen zu begleiten und entwickelte sich zu einem präzisen Schützen. Tim Kretschmer beherrschte den „clean head shot kill“, einen Todesschuss in den Kopf, wie er in den amerikanischen Polizeischulen gelehrt wird. Tims Vater wollte seinen Sohn zu einem „richtigem Mann“ erziehen, der sich für Waffen interessiert und sich durch Leistung und Statussymbole hervorhebt.

Den Raum, in dem die Waffen des Vaters deponiert wurden, hatte er schon stolz Freunden präsentiert, die zu einer Pokerrunde im Hause Kretschmer eingeladen waren. Abgeschlossen war der Waffenschrank nicht, nur die Munition wurde anderswo gelagert.

3.2.5 „Keine akute Eigen- oder Fremdgefährdung“?

Tim zog sich nicht vollends zurück. Es gab Zeiten, in denen er Hilfe suchte, verstehen wollte, was er fühlte und warum er anders fühlte als andere. Tim bemühte sich um eine Diagnose seiner selbst und recherchierte zu diesem

Zweck im Internet unter den Stichworten „Psychisch Krank“¹⁷ Er wollte seine schlechte schulische Leistung erklären, vertraute sich seiner Mutter an.

Die Eltern suchten daraufhin Hilfe in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie, in der Tim zu fünf probatorischen Sitzungen erschien. Tim gestand einen „Hass auf die Menschheit“, Mordgedanken, erschreckte nach eigener Aussage aber selbst vor derartigen Gedanken und floh in die Computerwelt. Er berichtete, teilweise würde er die Welt „dunkler“ erleben, er habe Stimmungsschwankungen. Die Therapeutin vermutete einen „atypischen Autismus“, als Differenzialdiagnose "Zwanghafte Persönlichkeitsstörung und Spielsucht". Später sprach sie bei der Polizei von einer "Schizophrenen Psychose". Etwa ein halbes Jahr vor dem Amoklauf jedoch war sie überzeugt, es liege „keine akute Eigen- oder Fremdgefährdung“ vor.

Andere Ärzte unterzogen Tim einem Intelligenztest, bei dem ein IQ von 96 festgestellt wurde. Sie diagnostizierten bei Tim eine „soziale Phobie“. Zudem sahen sie ein deutlich negatives Selbstwertgefühl und rieten zu einer Gesprächstherapie. Die Mitarbeit von Tim wurde hierfür aber vorausgesetzt. Außerdem hielten die Ärzte Filme und Computerspiele, die Gewalt beinhalteten, für schlecht, da Tims hierfür emotional nicht reif genug sei.

Unklar ist, wie die Eltern ihrem Sohn gegenübertraten, ob sie ihn zu einer Therapie ermutigten. Sie waren erleichtert darüber, dass „nichts Drastisches“ festgestellt wurde.

Tim wurde weiterhin nicht therapiert. Fatal, denn ein neueres Gutachten ergab, dass Tim manisch-depressiv war und unter einer masochistischen Persönlichkeitsstörung litt. Noch fataler ist die Feststellung, dass die Eltern Tims Hang zu Gewaltfilmen und -spielen regelrecht unterstützten, dass der Waffenschrank „offen“ zugänglich war.

Nach dem Amoklauf fanden Ermittler im Tresor in Tims Zimmer 5000 Euro und ein undatiertes Blatt, auf dem stand: „Es gibt zwei Behauptungen, warum es solche Menschen gibt. Die einen sagen, man wird so geboren, die anderen sagen, man wird zu dem gemacht. Die Wahrheit ist, diejenigen haben es schon von Geburt an in sich, es kommt jedoch nur raus, wenn das Gemachte hinzukommt!“¹⁸

¹⁷ Kaiser 2009

¹⁸ Soldt 2009

Diese Zeilen zeigen, dass Tim sich Gedanken über sein „Inneres“ gemacht haben muss. Zudem wird deutlich, dass er einer Fremdeinwirkung Teilschuld an seinem Befinden gibt, auch wenn dies von Tim nicht genauer definiert wird.

3.3 Georg R.

3.3.1 Familie

Georg R. wuchs in einem Reihenhaus auf, zusammen mit seinen Eltern und seinen Schwestern, eine älter (20), die andere jünger (17) als er. Als anonyme Gegend wird der Wohnort Georg R.s beschrieben, in der viele Mittelschichtfamilien leben. Seine beiden Schwestern besuchten wie Georg das Carolinum-Gymnasium, seine jüngere Schwester noch zur Zeit des Amoklaufs. Sie wurde dabei jedoch nicht verletzt. Georgs Vater arbeitete als Künstler, nachdem er nicht mehr als Beamter tätig war. Seine Mutter war in der Finanzverwaltung beschäftigt.

Als sich die Eltern trennten, zog die Mutter in eine nahe gelegene Doppelhaushälfte. Georg R. soll oft bei ihr gewesen sein. Das Verhältnis aller Familienmitglieder zueinander nach der Trennung wird von Nachbarn als nach wie vor gut beschrieben.

3.3.2 Die Person Georg R.

Über Georg R. ist bislang nicht viel bekannt. Vermutlich auch, weil er die Tat überlebte, versucht man, wesentliche Aspekte, den Täter betreffend, geheim zu halten. In einer Hinsicht sind sich jedoch viele einig: Georg verkörperte die Außenseiterrolle, hatte keine engen Freunde, keine Freundin. Von einer Mitschülerin wurde er als abstoßend beschrieben, bei Mädchen unbeliebt. Oft trug er einen langen schwarzen Mantel.

Die schulischen Leistungen müssen akzeptabel gewesen sein, jedenfalls gab

es laut den Lehrern keine Zweifel, dass Georg das Abitur schaffen würde. Dennoch hatte er selbst Angst, schulisch zu versagen.

Anders als in den vorangegangenen Beispielen ist nicht bekannt, dass Georg R. Gewaltfilme oder Killerspiele konsumiert haben soll. Möglicherweise hat dies Einfluss auf die Wahl seiner Waffen genommen, Georg R. tötete nicht mit Schusswaffen. Auch in seiner Familie scheint sich keiner mit Schusswaffen befasst zu haben.

Georg R. soll sich in psychologischer Behandlung befunden haben, über die Hintergründe der Psychotherapie ist jedoch nichts bekannt.

3.3.3 Planung der Tat

Ermittler gehen davon aus, dass Georg R. beim Amoklauf von der Polizei getötet werden wollte. Ein Testament gab Aufschluss darüber. Dieses war datiert auf den Tag der Terroranschläge auf das World Trade Center in New York. Inhalte des Testaments sind unbekannt.

Auf Georg R.s Computer konnte ein 80-seitiges gelöscht Dokument wieder hergestellt werden. Dieses war einem Tagebuch ähnlich angelegt. Ansprechpartner darin war ein Mädchen, das vermutlich fiktiv war. Diesem berichtete Georg im Dokument bereits im Mai von Plänen seiner Tat. Er sprach darin bald nach Äußerung der ersten vorläufigen Pläne von einem „Amoklauf“, legte daraufhin die tatsächlichen Waffen und die tatsächlich getragene Kleidung fest. Stattfinden sollte die Tat im dritten Stock, da es dort nach seinen Angaben die meisten Klassenzimmer gab. Von einer genauen Zielrichtung auf eine oder mehrere bestimmte Personen war nicht die Rede. Als Motiv gibt Georg R. an, sich von der Gesellschaft und der Schule ungerecht behandelt, ausgegrenzt und nicht anerkannt gefühlt zu haben. Zudem schrieb er, er habe Angst vor einer Krankheit und davor, das Abitur nicht zu bestehen. Die Konsequenz daraus wäre gewesen, beruflich perspektivenlos zu sein. Seine Eltern machte er ausdrücklich nicht für die Tat verantwortlich.

Ein Erlebnis, das Georg R. geprägt haben muss, ereignete sich in der 6. Klasse im Bus: Er wurde verprügelt und sich selbst überlassen, niemand kam ihm zu Hilfe.

In einen Kalender schrieb er für den geplanten Tag des Amoklaufs „apocalypse today“.

3.4 Gemeinsame Nenner

Mehrere Experten äußerten sich zu den Amokläufen. Viele Gefahren wurden aufgezeigt, Missstände im Nachhinein erkannt, mögliche Ursachen genannt. Neue Waffengesetze waren im Gespräch, „Killerspiele“ wurden vehement angeprangert. Würde so etwas nicht passieren, wenn die Beschaffung von Waffen für Jugendliche erschwert werden würde? Ließen sich Amokläufe vermeiden, wenn gewaltverherrlichende Computerspiele vom Markt genommen werden würden? In den genannten Fällen spielten beide Faktoren zumindest eine Rolle; Robert S. und Tim K. verbrachten viel Zeit vor dem Computer und hatten beide ein Faible für Waffen. Als alleinige Ursachen sind diese jedoch fraglich. Georg R. passt nicht in dieses Schema, da er sowohl mit Waffen als auch mit gewalthaltigen Medien nicht konfrontiert war. Zu betrachten bleibt die gesellschaftliche Stellung der drei Täter, in diesem Punkt erkennt man deutliche Parallelen: Alle drei waren sozial isoliert, nahmen eine Außenseiterrolle ein. Alle drei waren von Sorgen oder Ängsten geplagt, ihr Leben, ihre berufliche Zukunft betreffend.

3.4.1 Gewalt am Computer

Spiele, wie das amerikanische Militär sie zu Trainingszwecken nutzt, auf den Bildschirmen von Teenagern. Tag ein, Tag aus, mehrere Stunden täglich. Man liegt wohl nicht falsch, wenn man denkt: Das kann nicht gut gehen. Dennoch sind die Spiele beliebt. Und sie werden weiterentwickelt. Hin zu einer wirklichkeitsnahen Grafik, zu einem realen Blickfeld über die Mündung einer Pistole; „echteres“ Blut spritzt, wirklichkeitsgetreuer Sound ertönt „beim Töten“.

Nicht umsonst nutzt das Militär „Spiele“ dieser Art. Ein Trainingserfolg wird

erhofft – und diesen gibt es tatsächlich. Nachweislich wird präziser im realen Schießen, wer sich im Medium Computer übt. Nicht, wenn man „mal“ am Computer sitzt, aber wohl, wenn man viel Zeit damit verbringt und sich auf sein Tun konzentriert.

Dennoch, es würden die wenigsten Teenager zu einer echten Waffe greifen, allein aus dem Grund, dass sie virtuell geübt sind.

Ein weiterer Grund erscheint stichhaltiger: Ebenfalls nachweislich ändert sich bei Teenagern, die oft in eine virtuelle Spielwelt eintauchen, die emotionale und empathische Empfindung. „Killerspiele“ stumpfen ab, könnte man sagen. Eine besondere Wirkung hat dies auf das Gehirn, welches noch nicht vollends ausgereift ist und sich in der Entwicklung befindet.

Die Pubertät nimmt großen Einfluss auf die Identitätsbildung. Jugendliche finden zu sich, oft über Umwege, durch Erlebnisse und „Gefühlschaos“, verarbeiten Erfolge und Niederlagen auf eine neue Art. Das Gehirn entwickelt sich zu diesem Zeitpunkt noch stark. Neuronale Prozesse laufen ab, Nervenverbindungen, die häufig „genutzt“ werden, bilden sich stärker aus, ebenso wie sich Regionen des Gehirns zurückbilden oder sich nur geringfügig entwickeln, die in dieser Phase nicht angeregt werden. Normale Dinge, mit denen man sich eher selten beschäftigt, nehmen also nicht bedeutend Einfluss auf die Entwicklung. Umso mehr aber die Dinge, die tagtäglich über mehrere Jahre hinweg das Gehirn „füttern“. Computerspiele sind für viele Jugendliche eine Abwechslung; zusätzlich erfüllen sie jedoch oft den Charakter einer Ablenkung und geben Gelegenheit, in eine Parallelwelt zu flüchten, wenn die echte Welt nicht hält, was sie verspricht.

Bedenklich wird es, wenn die neue virtuelle Welt als eine bessere erscheint und die reale Welt zu ersetzen droht. „Die Fantasie wird dann nicht mehr zur Verbesserung der Realität benutzt, sondern die Realität zur Verbesserung der Fantasie“, so Kriminologe Robertz.¹⁹

Der Einfluss und auch die Fragwürdigkeit von Computerspielen werden unter diesen Gesichtspunkten sehr deutlich.

Eine Verknüpfung zu einem Amoklauf herzustellen ist dennoch von weiteren und sicherlich schwerwiegenden Faktoren abhängig. Denn klar ist: Selbst

¹⁹ Rückert/Willeke 2009

wer Computerspiele in hohem Maße konsumiert, überwindet nicht nur in Abhängigkeit davon die Hemmschwelle zum Töten.

Welcher Faktor also ist es, der allen anderen offensichtlichen Motiven, Hintergründen und Abgründen eines Täters zugrunde liegt? Welcher Faktor ist es, der die Hemmschwelle zum Töten herabsenkt? Was lässt einen Menschen so viel Hass empfinden, dass er zum „kaltblütigen Mörder“ wird?

3.4.2 Schießt, wer eine Waffe besitzt?

Auffällig bei vielen Amokläufen, wie auch bei den hier genannten Beispielen, sind die Bezüge der Täter zu Waffen. Alle Täter hatten es leicht, sich Waffen zu beschaffen – teilweise sogar auf legalem Wege, wie Robert Steinhäuser. Tim Kretschmer konnte sich regelrecht am Waffenschrank des Vaters bedienen, musste lediglich das Vertrauen seines Vaters ausnutzen. Und dies, obwohl die Eltern wussten, dass Tims psychischer Zustand laut psychologischen Gutachtern bedenklich war.

Georg R. war nicht mit Schusswaffen, sondern mit Molotowcocktails und einer Axt bewaffnet. Doch auch Bauanleitungen für Handbomben und Ähnliches findet im Internet, wer nur genau sucht.

Die Debatten über verschärfte Waffengesetze sind im Gange, Uneinigkeit herrscht darüber, was hilft, derartiges zu vermeiden.

Am Beispiel Georg R. ist jedoch zu sehen, dass es nicht die großkalibrigen Waffen braucht, um Angst und Schrecken einzujagen, um Menschen zu verletzen. Hat einer Böses im Sinne, wird er Mittel und Wege finden, dies zu tun, wenn er alle Motivation hineinprojiziert. Die Not macht erfinderisch. Vor allem wird es passieren, wenn jemand im Grunde nicht böse ist, sondern einen Amoklauf als einzigen, tragischen Ausweg aus einem chaotischen (Innen-) Leben sieht.

Der Sinn des generellen Waffenbesitzes soll hier nicht erörtert werden. Menschen besitzen Waffen in der Regel nicht, um andere damit zu verletzen.

Wie schon in 3.4.1 stellt sich hier die Frage: Welche innere Kraft bewegt

einen Menschen dazu, die Hemmschwelle, eine Waffe gegen einen Menschen zu richten und diesen zu verletzen oder gar zu töten, vollständig zu überwinden?

3.4.3 Soziale Isolation

Ein Faktor, der auffällig bei allen hier genannten Amokläufern ist und auch generell meistens bei Tätern eines Amoklaufs beobachtet wird, ist die soziale Abgeschlossenheit. Still, unauffällig sind die Täter, ohne viele soziale Kontakte. In der Regel Einzelgänger. „Niemand hätte ihm das zugetraut“, sind oft die fassungslosen Aussagen hinterher. Die Täter sind vorher in der Regel nie durch Gewalt auffällig geworden. Eltern stellen auf einmal fest, was sie wohl übersehen haben müssen. Dass es nicht nur eine pubertäre Laune war, dass die Kinder sich zurückziehen und wortkarg werden. Dass sie wohl doch Unterstützung gebraucht hätten, wo man dachte, sie wollen alles andere, aber bloß keine Hilfe, um Situationen zu bewältigen. Dass die Spielerei am Computer vielleicht doch zu viel des Guten war.

Tatsächlich sind es nicht Söhne aus Brennpunktfamilien, die „laut und ruppig“ sind, Streit suchen oder Prügeleien anzetteln und dann Amok laufen, sondern meistens genau diejenigen, die nach außen das Gegenteil verkörpern. Diejenigen, die kein Ventil finden für ihren Frust, ihre Probleme.

3.5 Fazit

Obwohl die Täter grundverschieden sein mögen, lassen sich doch Parallelen zwischen den einzelnen Fällen erkennen. Zu nennen sind Faktoren, die auf viele Amokläufer zutreffen; in kurzer Form zusammengefasst:

- Die Täter sind männlich
- Oft Vorliebe für Waffen, evtl. Umgang mit Waffen
- Computerspiele, gewalthaltige Filme, etc. spielen häufig eine große Rolle im Vorfeld
- Die Familien stammen aus der Mittelschicht
- Die Täter äußerten sich im Vorfeld zur geplanten Tat, werden in vielen Fällen aber nicht ernst genommen
- Die schulischen Leistungen sind mittelmäßig, die Lehrer haben keinen besonderen Bezug zu den Tätern, nehmen diese als unauffällig wahr
- Amokläufer sind Außenseiter, Einzelgänger; sind verschlossen anderen gegenüber, unbeliebt bei Mitschülern
- Teilweise finden sich hinterlassene Dokumente, die darauf schließen lassen, dass die Täter innerlich verletzt waren
- Die Täter erkennen ihren Missstand, sind unglücklich mit ihrer Situation, finden jedoch keinen Ausweg
- Oft Auseinandersetzung mit vorausgegangenen Amokläufern, die als Vorbild dienen

3.6 Hypothese

Viele Wissenschaftler, die sich mit dem Thema „School shooting“ befassen, legen ihren Fokus vermehrt auf den letztendlichen Auslöser, der sozusagen „das Fass zum Überlaufen brachte“ und benennen diesen (z. B. vermehrte Beschäftigung mit Killerspielen, Gewaltfilmen; Schulverweis) als Grund für den Amoklauf. Andere stellen psychische Störungen bzw. Auffälligkeiten der Täter als die Ursache für die letztendliche Eskalation dar. Diese Faktoren sollen durchaus bedacht werden.

Allerdings wird in dieser Hausarbeit der Fokus auf eine andere Problematik gelegt, die den beiden zuvor genannten Aspekten eine Grundlage bildet, bzw. deren negative Ausprägung erst ermöglicht. Untersucht werden soll hier, inwieweit fehlende Bindung (im Sinne der Definition nach Bowlby/Ainsworth) und Affektregulation im Kleinkindesalter die Grundlage für psychische Auffälligkeiten bilden kann, die letztendlich zur gewaltvollen Eskalation führen.

Anzunehmen ist, dass dieser Gesichtspunkt entscheidend ist für den Entwicklungsverlauf von Amokläufern. In dieser Hausarbeit werden drei Fallbeispiele betrachtet; zu vermuten ist, dass sich die Untersuchungen auf den größten Teil anderer Fälle von Amoklauf übertragen lassen.

Nach der vorangegangenen Darlegung der Fallbeispiele und Fakten lässt sich für diese wissenschaftliche Hausarbeit folgende Hypothese aufstellen:

- **Den vordergründigen Ursachen und Motiven der Amokläufe liegen negative Bedingungen zugrunde, die sich bindungstheoretisch im Kleinkindesalter begründen lassen. Zwar lösen Faktoren die Motivation und die Durchführung des Amoklaufs aus, die sich in der Pubertät bzw. im jungen Erwachsenenalter der Täter zeigen oder entwickeln, jedoch basiert die drastische Auswirkung dieser Faktoren auf einem Defizit, welches sich in den ersten Lebensjahren der Täter als Disposition einstellt. Aufgrund dieses früh begründeten Defizits ergeben sich schwerwiegende Probleme im sozialen Kontext und im Um-**

gang mit negativen bzw. als negativ empfundenen Situationen. Diese aufgestauten Erfahrungen lassen sich durch die Täter nicht verarbeiten und nehmen somit vehementen Einfluss auf die Persönlichkeitsstruktur der Täter. Psychische Missstände führen zu einem Ohnmachtsgefühl und der nicht erfüllte Wunsch nach Änderung führt den letzten Ausweg Amoklauf herbei. Dieser ist keine Kurzschlussreaktion, sondern rechtfertigt sich aus Sicht der Amokläufer durch deren Situation.

Die folgende Abbildung 2 stellt die Hypothese grafisch dar:

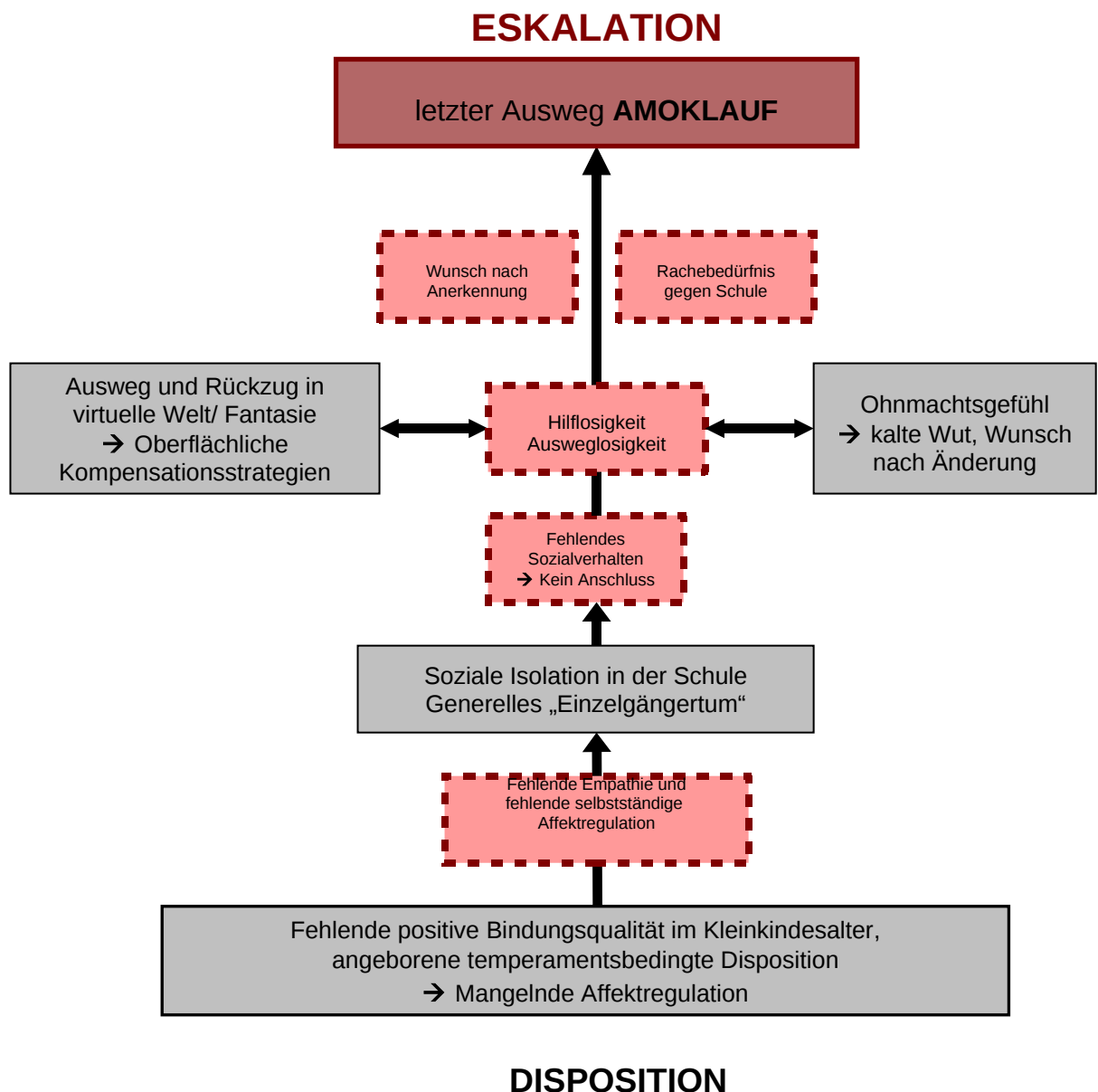


Abb.2: Hypothese

Im Folgenden wird die Hypothese überprüft. Es wird untersucht, unter welchen Bedingungen Menschen im frühkindlichen Alter Bindungen eingehen bzw. wie eine sichere Bindung und die damit verbundene Affektregulation eine Disposition für die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit bilden.

Im Anschluss soll ein Abgleich mit den dargestellten Täterprofilen stattfinden und deren Handeln unter diesen neuen Gesichtspunkten untersucht werden. Hier soll betrachtet werden, welche Differenzen sich ergeben können, wenn eine sichere Bindung nicht gegeben ist bzw. wenn Faktoren vorhanden sind, die einer sicheren Bindung entgegenwirken.

4. Bindungstheorien

4.1 Entwicklung mit unterschiedlichen Bindungsqualitäten

4.1.1 Definition von Bindung

Der Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby stellt Bindung als ein „primäres, genetisch verankertes motivationales System dar, das zwischen der primären Bezugsperson und dem Säugling in gewisser biologischer Präformiertheit nach der Geburt aktiviert wird und überlebenssichernde Funktion hat.“²⁰

Im Normalfall stellt die Mutter für den Säugling die erste und wichtigste Bezugsperson dar, da das Kind an diese bereits durch die pränatale Zeit gebunden ist. Es kennt beispielsweise Geruch, Bewegung und Herzschlag der Mutter. Diese Körpereigenschaften können sich auch nach der Geburt beruhigend auf den Säugling auswirken. Von großem Belang ist, dass die Mutter dem Kind stets mit einem feinfühligem und achtsamen Verhalten entgegentritt und prompt die Bedürfnisse des Säuglings befriedigt (z. B. Hunger, Schmerzen, Wunsch des Säuglings nach körperlicher Nähe). Voraussetzung hierfür ist, dass die Mutter die Signale des Kindes richtig und differenziert wahrnimmt.

Im Falle, dass die Mutter ihre „Aufgabe“ unzureichend erfüllt, ist es möglich, dass das Kind sich einer ebenfalls emotional nahe stehenden, feinfühligere Person zuwendet und diese fortan als die Hauptbezugsperson betrachtet (z. B. Vater, Krippenerzieherin).

Wenn die Bezugsperson in einer Gefahrensituation nicht anwesend ist, reagiert das Kind auf die Abwesenheit mit Weinen und Kummer und versucht, die Person zu finden; eine andere Person kann dieses Bedürfnis nicht gleichermaßen befriedigen.

Generell lässt sich konkretes Bindungsverhalten in einer Trennungs- bzw. Rückkehrsituation beobachten, wie es z. B. in der so genannten „Fremden Situation“ getestet wird.²¹ Hierbei verlässt die Bezugsperson das in einem

²⁰ Brisch 1999/2009, S. 36

²¹ Ebd. S. 49

fremden Spielzimmer spielende Kind, nachdem eine fremde Person den Raum betreten und Kontakt zum Kind aufgenommen hat, z. B. sich ebenfalls dessen Spielsachen zugewendet hat. Hier sieht man, wie das Kind auf die Trennung reagiert bzw. inwiefern es sich durch die fremde Person beruhigen lässt. Wenn die Mutter wiederkehrt, verlässt die fremde Person den Raum. Nach kurzem Verweilen verlässt die Mutter erneut den Raum, was wieder eine Trennungsreaktion hervorruft. Die fremde Person kehrt dann zum Kind zurück und versucht, dieses zu trösten. Anschließend kehrt die Mutter zurück. Je nach Verhalten des Kindes lassen sich vier verschiedene Bindungstypen klassifizieren.

Nach John Bowlby und Mary Ainsworth treten folgende Bindungstypen auf:

- Sichere Bindung
- Unsicher-vermeidende Bindung
- Unsicher-ambivalente Bindung
- Unsicher-desorganisierte Bindung

Im Laufe des ersten Lebensjahres verinnerlicht das Kind die Bindung zu seiner Bezugsperson, worauf innere Arbeitsmodelle entwickelt werden.²² Durch diese werden Verhalten von Kind und Bezugsperson in Bindungssituationen vorhersagbar. Das Kind lernt im besten Falle, dass es sich in „Gefahren“ sicher auf die Bezugsperson verlassen kann und dass Bindungsbedürfnisse differenziert und für das Kind angemessen befriedigt werden. Die Arbeitsmodelle werden für einzelne Personen unterschiedlich entwickelt, je nach deren Verhalten bzw. Bindungsqualität, und bleiben im Normalfall langfristig bestehen, wenn sich keine störenden Faktoren auf die Bindung auswirken.

Ein inneres Arbeitsmodell entsteht jedoch nicht nur bei einer positiv erfüllten Bindung, sondern ebenfalls, wenn die Bindung von Kind zu Mutter bzw. Bezugsperson unsicher ist. Dementsprechend ändern sich die erwarteten Reaktionen des Kindes in Situationen bzw. die Regulierung in Problemsituationen: So wie das Kind in einer sicheren Bindung weiß, dass seine Mutter ihm in Gefahren beisteht und seine Bedürfnisse befriedigt, verinnerlicht das Kind auf Dauer in einer nicht sicheren Bindung, dass es sich oft „selbst helfen“ muss und sich nicht auf die Bedürfnisbefriedigung durch seine Bezugsperson verlassen kann.

²² Ebd. S. 37

Arbeitsmodelle stabilisieren sich mit der Zeit und entwickeln sich zu einer Bindungsrepräsentation. Diese wird Teil der psychischen Struktur und trägt bei sicherer Bindung zu psychischer Stabilität bei.

4.1.2 Sichere Bindung und Affektregulation

Das Bindungsverhalten, welches dem Kind eine bestmögliche Grundlage für die Entwicklung und die psychische Stabilität schafft, ist das Muster der sicheren Bindung. Studien ergaben, dass durch eine sichere Bindung sogar genetische Risikofaktoren in der Langzeitentwicklung von Kindern stabilisiert werden können.²³

Wenn ein Kind dauerhaft feinfühliges, responsives Verhalten und emotionale Stabilität durch seine Bezugsperson erfährt, wird das neuronale System des Kindes entsprechend entwickelt und sogenannte Spiegelneurone im Gehirn werden vermehrt aktiviert. Diese sind eine entscheidende Grundlage für das Empfinden von Empathie, Mitgefühl und feinfühligem Handeln gegenüber Mitmenschen und entsprechen dem Agieren oder Verhalten des Gegenübers.²⁴ Lacht beispielweise die Mutter, wird auch das Baby durch das Lachen „angesteckt“. Es lernt, adäquat zu reagieren und auf Situationen angemessen einzugehen.

In dieser frühen Zeit, in der das Kind erst lernen muss, sich, seine Bewegungen, Reflexe und Empfindungen dezentriert in einem größeren Kontext wahrzunehmen, ist diese gefühlsmäßige Begleitung von Seiten der Bindungsperson ausschlaggebend für die Entwicklung einer angemessenen Affektregulation.

Der Egozentrismus lässt das Kind anfänglich alles auf seine Person beziehen; es geht davon aus, dass alle seine Empfindungen durch andere geteilt werden. Erst durch einen Prozess erlernt es die Dezentrierung aus seiner Position, mit der ein Bezug auf andere Personen und deren Blickwinkel und Empfinden einhergehen: Der eigene Standpunkt kann von dem anderer unterschieden werden. Der Säugling lernt, Erlebnisse zu kategorisieren und auf

²³ Streeck-Fischer 2004, S. 18

²⁴ Brisch 1999/2009, S. 44

diese zu reagieren, indem die Mutter ihm mit „spiegelnden“ Reaktionen gegenübertritt und somit affektiv mit ihm übereinstimmt.²⁵ Das Kind wird bei Erregungen erst extern reguliert, übernimmt aber bestenfalls die Muster der Regulation, um folglich vermehrt eigenständig mit Affekten umgehen zu können. Diese frühe Interaktion schafft beim Kind eine „innere Landkarte“, die entscheidet, welches Bild das Kind von sich, von Pflegepersonen und von Vorgängen der Welt hat, auf die es dann mit kognitivem und affektivem Wissen reagiert.²⁶ Mit der Zeit lernt das Kind somit, eigene Bedürfnisse in Relation zu anderen zu setzen und auch deren Perspektive zu erkennen.

Bei Geschwisterkindern ist von großer Bedeutung, dass die Mutter gegenüber dem zweitgeborenen Kind ihre Feinfühligkeit anpasst und nicht automatisch die „Verhaltensmuster“ gegenüber dem ersten Kind übernimmt.²⁷ Trotz der engen Verwandtschaft können Geschwister in ihren Bedürfnissen sehr unterschiedlich sein und beispielsweise in ihrer Sensibilität differieren. Jeder Säugling verfügt über eine angeborene temperamentsbedingte Disposition, welche ebenfalls Empfindung und Entwicklung prägen. Ist diese eher labil, ist zum Ausgleich feinfühliges Verhalten unabkömmlich. Erkennt die Mutter die Sensibilität des Kindes nicht und verhält sie sich nicht responsiv ihm gegenüber, ist mit einer unsicheren Bindung zu rechnen, die das Kind dauerhaft prägt.

Eine sichere Bindung im Kindesalter, die über einen längeren Zeitraum erfahren wird, bleibt im Normalfall als Repräsentationsmodell bestehen und bildet auch für die weitere Entwicklung eine sichere Basis, aus der ein prosoziales Verhalten hervorgeht. Selbst wer später im Leben eine traumatische Erfahrung oder Ähnliches erlebt, wird diese besser verarbeiten können. Generell schützt die sichere Bindung vor der Entwicklung einer psychischen Erkrankung und trägt zu einer psychischen Stabilität bei.

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang ein geschlechtlicher Unterschied: Jungen sind in ihrer Affektregulation schwächer ausgestattet und neigen somit biologisch bedingt häufiger zu Verhaltensauffälligkeiten als Mädchen. Es bedarf für die Entwicklung ihrer affektregulatorischen Strukturen besonderer Einfühlung und Unterstützung.

²⁵ Streeck-Fischer 2004, S. 17 f.

²⁶ Ebd. S. 19

²⁷ Brisch 1999/2009, S. 46

Fongay und Target weisen in einem Aufsatz daraufhin, dass eine sichere Bindung auch später noch variieren kann und somit nicht zwangsläufig mit einem konsistenten Persönlichkeitsprofil in Verbindung zu bringen ist. Zudem soll die Mutter-Kind-Bindung nicht Prototyp für spätere Beziehungen sein.²⁸ Im Folgenden soll stets bedacht werden, dass eine sichere Bindung durch diverse äußere Faktoren gestört werden könnte, vor allem, wenn die angeborene temperamentsbedingte Disposition diese erschwert. Trotzdem basieren weitere Aussagen und Untersuchungen auf der Annahme, dass eine sichere Bindung (basierend auf der Mutter-Kind-Bindung oder ersatzweise einer anderen Bindungsperson), mit der eine positive Affektregulation einhergeht, zu sehr hoher Wahrscheinlichkeit ein stabileres Persönlichkeitsprofil hervorruft, während eine unsichere oder gestörte Bindung eher Defizite impliziert.

4.1.2 Unsichere Bindung

Als Formen der unsicheren Bindung lassen sich unterscheiden:

- Unsicher-vermeidende Bindung
- Unsicher-ambivalente Bindung
- Unsicher-desorganisierte Bindung

Die ersten beiden Formen der unsicheren Bindung befinden sich im durchschnittlichen Rahmen einer Entwicklung und werden trotz Abweichung vom „Optimal“-Zustand (Sichere Bindung) nicht als Störung betrachtet. Vielmehr beruht eine unsichere Bindung auf einem Arbeitsmodell, welches das Kind ebenfalls adäquat auf die Aktion der Bezugsperson reagieren lässt.²⁹

Dennoch kann man sagen, dass eine unsichere Bindung eine schlechtere Disposition für die Entwicklung darstellen kann, da für das Kind – bzw. auch im späteren Leben für den Erwachsenen – Situationen auftreten können, in denen die Verhaltensmuster der unsicheren Bindung zu derer Bewältigung nicht ausreichen. So geht der Entwicklungsforscher Jaak Panksepp davon

²⁸ Fongay/Target 2004, S. 107

²⁹ Brisch 1999/2009, S. 96

aus, dass "(...) bestimmte frühe positive emotionale Erfahrungen Optimismus, Widerstandsfähigkeit und geistige Gesundheit fördern, während bestimmte negative Erfahrungen das Gegenteil bewirken (...)." ³⁰ Auch ein Risiko für Verhaltensstörungen ist somit deutlich höher, als es bei einer sicheren Bindung der Fall ist.

In der Fremden Situation wies man bei unsicher-vermeidenden Kindern, die äußerlich auffallend ruhig und ausgeglichen wirken, im Vergleich mit anderen Bindungstypen den höchsten Stressgrad in der Trennungssituation nach. Hier wird deutlich, dass Kinder, die diesem Bindungstypen entsprechen, einen starken Gegensatz von innerem und äußerem Befinden aufweisen und nicht über die Mittel verfügen, die Situation entsprechend zu regulieren.

4.2 Bezug zu vorliegenden Fallbeispielen

Anhand der Fallbeispiele lassen sich einige Aspekte betrachten, die Aufschluss über Bindungsqualitäten der „School shooter“ geben. Zudem sind einige Faktoren ersichtlich, die starken Einfluss auf Verhalten und Entwicklung der Täter hatten.

Die Täter galten alle dauerhaft als Einzelgänger, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Hieraus lässt sich schließen, dass ein soziales Miteinander und Empathiefähigkeit für das Bestehen und Entstehen engerer Beziehungen nicht vorhanden und zudem das Selbstwertgefühl stark eingeschränkt war. Das Innenleben weicht hier sicherlich stark von der äußerlichen „Coolness“ und Unnahbarkeit ab. Mitschüler der Täter beschrieben diese gleichermaßen als unbeliebt bis hin zu abstoßend. Die Eltern schienen das Außen-seiterdasein ihrer Söhne jedoch nicht zu fokussieren. Zentral wurden für diese später andere psychische Auffälligkeiten, die im Fall Tim K. und Georg R. jeweils zum Aufsuchen eines Psychologen führten. Offensichtlich konnte den Problemen jedoch nicht ausreichend entgegengewirkt werden – am Leben der Täter änderte sich nichts. Man kann davon ausgehen, dass verkannt wurde, wie gravierend die Probleme tatsächlich waren, so dass sie am Ende im Amoklauf endeten.

³⁰ Panksepp 2004, S. 46

Diese soziale Isolation spricht deutlich gegen eine sichere Bindung.

Würde man eventuelle Verluste oder traumatische Erlebnisse in der Kindheit der Täter berücksichtigen, könnten auch diese Faktoren für eine sich verschlechternde Bindungsqualität sein, so Brisch.³¹ Anzunehmen ist jedoch, dass sich keine derart traumatische Situation ereignete, die zum kompletten Bruch einer stabilen Bindung geführt hatte. Betrachtet man die Elternhäuser Steinhäuser und Kretschmer, so wird deutlich, dass deren Söhne unter hohem Druck standen, hinter dem Emotionen zurückgestellt wurden. Robert S. galt zudem als sehr sensibles und hilfsbedürftiges Kind, was auf eine eher labile angeborene Disposition zurückgeführt werden könnte.

Das in 3.3.3 beschriebene Erlebnis Georg R.s, der im Bus verprügelt wurde und hilflos zurückblieb, war für diesen sicherlich ein einschneidendes Erlebnis, das möglicherweise auch einen traumatischen Charakter hatte. Trotzdem ist davon auszugehen, dass dieses nicht als „Schlüsselszene“ ausreichte, um eine sichere Bindung zu destabilisieren. Mit Sicherheit annehmen kann man hingegen, dass das Erlebnis Georgs Hass auf die Schule und die Menschen steigerte.

Eine unsichere Bindung oder eine Bindungsstörung könnten demnach eine langfristige Reaktion auf ein einschneidendes Erlebnis im Leben eines Kindes sein. Jedoch kann bei den hier vorliegenden Fallbeispielen davon abgesehen werden, dass ein Trauma der Hauptfaktor war.

Zu den elterlichen und familiären Faktoren kommen angeborene Bedingungen und Verhaltensweisen des Kindes hinzu: Ist ein Kind beispielsweise in hohem Maße sensibel, hat Essprobleme oder schreit oft und lange unstillbar trotz jeglicher Hinwendung, kann auch eine feinfühligke Mutter in ihrem Handeln überfordert werden. Dennoch lassen sich derartige Faktoren höchstwahrscheinlich durch Feinfühligkeit ausgleichen, während nachlässiges Verhalten die Problematik verstärkt.

Weist ein Kind eine vulnerable angeborene temperamentsbedingte Disposition auf, kann diese ebenfalls durch eine sichere Bindung stabilisiert werden. Hier ist jedoch eher das Risiko gegeben, dass die sichere Bindung durch äußere Einflussfaktoren gestört wird. Tritt man mit weniger feinfühligem Verhal-

³¹ Brisch1999/2009, S. 38

ten an dieses Kind heran, wird sich aufgrund beider Dispositionen eine unsichere Bindung einstellen.

Zu bedenken ist also stets, dass es kein einheitliches „Rezept“ für alle Kinder gibt. Die Bedürfnisse der Kinder können stark variieren und hängen zusätzlich von der angeborenen temperamentsbedingten Disposition ab. Eine sichere Bindung bietet jedoch allen Kindern die beste Basis für ihre weitere Entwicklung.

Bedenkt man diese beiden Aspekte, so lässt sich zum einen vermuten, dass die Täter aufgrund der elterlichen Bindungsrepräsentation bzw. ihrem Bindungsverhalten gegenüber dem Säugling nicht sicher gebunden waren. Selbst wenn die Eltern ihr Kind ausreichend versorgt haben, wie sich dies in den Mittelschichtfamilien der Fallbeispiele annehmen lässt, so weiß man nichts über deren emotionalen und feinfühligem Bezug zum Kind bzw. über deren eigene Bindungsrepräsentation.

Zum anderen ließe sich die Vermutung aufstellen, dass eine labile angeborene temperamentsbedingte Disposition vorlag, welcher die Eltern nicht entgegenwirkten.

Aspekte, die genauer bedacht werden sollten, sind Drucksituationen durch Eltern, Familie oder Gesellschaft. Sowohl bei Tim K. als auch bei Robert S. ist bekannt, dass die Eltern von Kindesalter an Druck auf die Söhne ausübten. Im Beispiel Robert S. – von den Eltern begründet als Fürsorge – wollten diese ihrem Sohn eine bestmögliche Zukunft eröffnen, für die das Abitur Voraussetzung war. Gegenüber sahen sie den größeren Bruder, der „alles besser konnte“ und Dinge mit Leichtigkeit bewältigte. Eventuell stellten sie an Robert dieselben Anforderungen, ohne die Wesensunterschiede der Söhne zu erkennen. Vielleicht konnte der sensible Robert dem Druck nicht standhalten, entwickelte Ängste vor dem Versagen und litt unter anderem an einem angekratzten Selbstwertgefühl.

Im Beispiel Tim K. agierte der Vater stets leistungsorientiert, reduzierte möglicherweise seinen Sohn auf Erfolg. Klar war, dass Misserfolg nicht geduldet wurde. Auch hier war die Schwester die Bessere, die Musterschülerin. War die Angst im Spiel, als Person nichts wert zu sein, wenn das Spiel verloren ist und der Erfolg stagniert, was irgendwann eintrat? Definierten die Eltern

Liebe über Leistung, die Tim K. nicht mehr ausreichend zu bringen vermochte?

Nachweislich können Zusammenhänge bestehen zwischen einer unsicheren Bindungsrepräsentation und diversen psychischen Auffälligkeiten, bzw. -Störungen. Beispiele hierfür sind Depressionen, Schizophrenie, suizidales Agieren und eine generelle Vulnerabilität für psychische Erkrankungen.³² Laut Brisch erhöht eine sichere Bindung „vermutlich die psychische Vulnerabilitätsschwelle für Belastungen, eine unsichere setzt sie herab.“³³

Unter Betracht dieser Aspekte kann man annehmen, dass allen aufgeführten Tätern eine unsichere Bindung (vermutlich unsicher-vermeidend) zu Grunde lag. Faktoren hierfür sind Bindungsverhalten der Eltern gegenüber dem Kind und zudem möglicherweise eine angeborene labile temperamentsbedingte Disposition. In jedem Fall wirkt sich die Drucksituation der Eltern und somit die Reduktion des Kindes auf Leistung negativ auf die Entwicklung aus. Jegliche Bestätigung bleibt dabei aus. Auch Bestätigung und Anerkennung durch Freunde waren aufgrund der sozialen Abgeschlossenheit auszuschließen. Bestätigung ist hier nicht ausschließlich auf Leistung bezogen, sondern mehr auf das Gefühl, jemandem etwas zu bedeuten, anderen Menschen wichtig zu sein oder für sich selbst Ziele zu erreichen.

³² Ebd. S. 94

³³ Ebd. S. 95

4.3 Fazit

Eine sichere Bindung bildet einem Kleinkind eine basale schützende Voraussetzung für die progressive Meisterung gravierender Belastungen auf seinem Entwicklungsweg. Voraussetzung hierfür ist die Feinfühligkeit der nahen Bindungspersonen. Die Entwicklung des Kindes ist von dieser und zusätzlich von einer angeborenen temperamentsbedingten Disposition abhängig.

Durch die sichere Bindung verinnerlicht der Säugling wesentliches affektives und kognitives Wissen zum adäquaten Umgang mit unterschiedlichen sozialen Situationen und hieraus resultierenden Verhaltensweisen und Empfindungen. Sind diese Aspekte nicht gegeben, wie in einer unsicheren Bindung, können Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Erlebnissen und Erfahrungen entstehen. Lernt das Kind nicht, angemessen mit Affekten umzugehen, entsteht eine Regulationsstörung und eine natürliche soziale Entwicklung wird gehemmt.

Bei allen Amokläufern der Fallbeispiele kann man unter anderem aufgrund ihrer sozialen Isolation auf eine unsichere Bindung schließen.

Im Folgenden soll betrachtet werden, welche psychischen Missstände hieraus resultieren und zum „School shooting“ führen können.

5. Psychische Auffälligkeiten – Folgen negativer Bindungsmechanismen als Disposition

5.1 Entwicklung von Kindheit zu Adoleszenz

Man gehe nun davon aus, dass bei den Amokläufern schon früh ein Umgang mit Personen, Situationen und Lebensumständen verinnerlicht wurde, der insgesamt betrachtet nicht adäquat für eine normale Entwicklung ist und die Kinder aufgrund dessen nicht in jedem Fall ausreichend für einen optimalen späteren sozialen Umgang „wappnet“.

Für den Betroffenen wird es folglich schwieriger, im sozialen Kontext Erfahrungen, Informationen und Affekte mitzuteilen und mit anderen zu teilen.³⁴ Zudem fällt es schwerer, ein durch innere oder äußere Reize hervorgerufenen Ungleichgewicht zu verringern, wenn das Bindungssystem als Mechanismus nicht aktiviert wird.³⁵

Der Mensch als Lebewesen ist unvergleichbar lange auf die Unterstützung und Lenkung eines Erwachsenen angewiesen und abhängig von dessen emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenzen. Gemäß diesem Einfluss entfaltet sich das Kind. Suboptimale Entwicklungsbedingungen zeigen sich meistens erst dann, wenn das heranwachsende Kind sich selbst Herausforderungen stellen muss, wenn es soziale und intelligente Kompetenz bei der Lösung innerer oder äußerer Konflikte unter Beweis stellen muss.³⁶

Man könnte die entstandene Lage als einen Teufelskreis betrachten: Die betroffene Person hat aufgrund ihrer Disposition und fehlender Bindungs- und Affektsysteme Probleme, soziale Bindungen einzugehen und sich mit einem angemessenen Kommunikationsstil einzugliedern – sie gelangt aber zu Beginn der Adoleszenz an einen Punkt, an dem diese Fähigkeiten durch äußere Umstände von ihr gefordert werden. Dieses Problem verstärkt sich durch Faktoren, die vermehrt in der Pubertät hinzukommen: Abkapselung vom Elternhaus hin zur Selbstständigkeit, meist unterstützt durch tiefe soziale Beziehungen zu Freunden gleichen Alters mit ähnlichen Erfahrungen, eine

³⁴ Fongay/Target 2004, S. 106

³⁵ Ebd. S. 115

³⁶ Hüther 2004, S. 139

neue Gefühlswelt, unter anderem durch das Interesse am anderen Geschlecht, den Wunsch, selbst gesteckte Ziele zu erreichen und dafür anerkannt zu werden. Die frühe Adoleszenz ist zudem geprägt von starken Emotionen, vor allem auch negativen Emotionen, die einer besonderen Regulierung bedürfen.³⁷ Die eigene Person nimmt eine neue Position ein, für die auch eine gewisse narzisstische Empfindung und Selbstbezogenheit wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung, für eine eigene Identität ist.

Eine Person ohne die erforderlichen Mechanismen kann sich an den sozialen Entwicklungsprozessen schwer beteiligen, ohne daran selbst viel ändern zu können. Die neuronale Verschaltung im Gehirn ist für diesen Umgang nicht vielseitig genug vernetzt worden.

Die Folge dieser „Randposition“ ist wiederum die Isolation; das Gefühl der Nichtzugehörigkeit, gleichzeitig der Machtlosigkeit, die Situation zu ändern. Ein Einbringen in soziale Gruppen findet nicht statt, was verstärkt das Gefühl der Ablehnung und Nicht-Akzeptanz hervorruft. Dauerhafte soziale Abwendung und fehlendes Interesse von Menschen gegenüber einer Person verhindern die Ausschüttung wichtiger Botenstoffe (z. B. Dopamin, Oxytocin, endogene Opioide), die wesentlich für das Wohlbefinden eines Menschen verantwortlich sind. Der dabei entstehende psychische Schmerz wird im Gehirn ähnlich dem körperlichen Schmerz aufgefasst. Der hervorgerufene Stress kann aufgrund der fehlenden Mechanismen nicht vollständig ausgeglichen werden.

Die Niederlagen, welche sich folglich einstellen (z. B. Desinteresse des anderen Geschlechts, Spott durch Mitschüler), „stabilisieren“ dazu die eingetretene Position, da sie eine Ausweglosigkeit noch verdeutlichen und das Entwickeln eines gesunden Selbstwertgefühls verhindern – das Einbringen in einen sozialen Kontext wird noch schwerer.

Nervenzellen sind generell in der Lage, sich zu teilen und neue synaptische Verbindungen herzustellen. Hierfür müssen jedoch äußere Bedingungen gegeben und stark genug sein, um das entstehende „Programm“ des sich entwickelnden Gehirns zu ändern. Im Endeffekt werden nur die Nervenzellen in ein größeres Netzwerk integriert, die funktionell „genutzt“ werden, womit das Netzwerk stabilisiert wird. Synapsenstränge, auf die nicht zugegriffen wird,

³⁷ Seiffge-Krenke 2004, S. 158

bilden sich zurück und werden eliminiert.³⁸ Im Laufe der Entwicklung stellen sich auf diese Weise Bedingungen im Gehirn ein, die einen Menschen unter „Zugriff“ auf das Netzwerk entsprechend empfinden und agieren lassen. Deutlich wird unter Betracht dieser Tatsache, dass das neuronale System sich durch den äußeren Einfluss sowohl „negativ“ als auch „positiv“ entwickeln kann. Die Adoleszenz kann somit unter günstigen Bedingungen eine „zweite Chance“ sein.³⁹ Je größer jedoch die „Vorbelastung“, desto schwieriger wird es für ein Individuum, diese Chance zu ergreifen.

Im Falle der vorangestellten Darlegung ist anzunehmen, dass die Rolle des Einzelgängers, die erst auf die Disposition, später zusätzlich auf hinzukommende äußere Faktoren zurückzuführen ist (Spott, Unbeliebtheit, etc.) durch die synaptische Vernetzung eingepägt wird. Das Gehirn wird sozusagen auf die Außenseiterrolle „eingestellt“ und festigt diese innerlich durch weitere negative oder fehlende (Sympathie, Bestätigung, positive Emotionen) Einflüsse.

Die Wahl des „Schauplatzes“ eines Amoklaufs – in dieser Hausarbeit die Schule – zeigt, dass auf diesem ein besonders negativer Fokus liegen muss, wenn es zum Eklat kommt. Bedenkt man, dass sich der Großteil des sozialen Lebens und der Kommunikation eines Jugendlichen in der Schule abspielt, wird unter den oben genannten Aspekten klar, wie viel Kummer die Schulzeit mit sich bringen kann; wie viel schwergewichtiger unter diesen Bedingungen noch schlechte schulische Leistungen sein können.

Es bleibt nun zu betrachten, welchen Schaden die Psyche unter den vorgestellten Bedingungen nehmen kann.

5.2 Folgen unzureichender Regulationssysteme

Eine Person, die mit inadäquaten Regulationssystemen ausgestattet ist, leidet vermehrt an unkontrollierbaren Belastungen bzw. unkontrollierbarem Stress. Die vorhandenen Verhaltensstrategien reichen nicht aus, um nach einem Konflikt das ursprüngliche Gleichgewicht wiederherzustellen. Dieser Zu-

³⁸ Hüther 2004, S. 140

³⁹ Streeck-Fischer 2004, S. 154

stand führte in Tierversuchen langfristig zu depressiven Erkrankungen. Vermutet wird von Forschern, dass diese Prozesse in Grundzügen auch für den Menschen gelten.⁴⁰ Erweist sich eine Belastung als unkontrollierbar und damit vorläufig als unüberwindbar, wird das Gehirn mit Cortisol überflutet. Dieses koordiniert im Normalfall (in Verbindung mit weiteren Hormonen) die Stressreaktion im Gehirn. Durch die Ausschüttung in zu hohem Maße werden jedoch Neuronen blockiert und beschädigt, wodurch das Gehirn letztlich gehemmt wird, weitere Lösungen für einen Konflikt zu entwickeln. Wenn diese Bedingung oft und langfristig auftritt, können depressive Erkrankungen ausgelöst werden.

Als wichtigste und häufigste Ursache für unkontrollierbaren Stress werden psychosoziale Konflikte angesehen. Können diese mit den vorhandenen Bewältigungsstrategien nicht gelöst werden, werden andere Maßnahmen ergriffen, wie z. B. Rückzug in eine eigene Welt, suchthafte Verhalten als Bewältigungsmuster oder Respektwunsch durch Zurschaustellung von Statussymbolen – Systeme, die sich längerfristig „bewähren“ und dem Gehirn somit als Strategie bekannt werden. Diese werden angewandt, sobald sich die Person bedroht fühlt oder verunsichert wird, allerdings beheben diese Strategien dauerhaft nicht die Stresssituation, sondern „überschatten“ diese lediglich. Je eingeschränkter das Spektrum an Bewältigungsstrategien ist, desto wahrscheinlicher wird das Scheitern an einer neuartigen, größeren Problematik. An dieser Stelle zeigen sich Parallelen zu den Amokläufern der Fallbeispiele: Robert Steinhäuser galt als depressiv, zog sich dauerhaft in eine eigene Welt zurück und verbrachte überdurchschnittlich viel Zeit mit Computerspielen. Tim Kretschmer spielte ebenfalls zwanghaft sowohl Computerspiele als auch manuelle Spiele wie Poker und brüstete sich nach außen hin mit den Waffen seines Vaters und mit Geld.

Beide erlitten Niederlagen, erreichten ihre Ziele nicht: Robert S. wurde ohne Abschluss der Schule verwiesen, was von den Eltern als „das gesellschaftliche Aus“ betrachtet wurde; Tim K. erfüllte nicht mehr die Anforderungen seines Vaters und verlor somit dessen Unterstützung und Anerkennung. Diese „Schlüsselszenarien“ stellten Belastungen einer weiteren Dimension dar, die durch bekannte Strategien weder gelöst noch überbrückt werden konnten. In Kapitel 3.2.1 ist ein Aufsatz Robert Steinhäusers zu lesen, in dem er eindeu-

⁴⁰ Hüther 2004, S. 143

tig das Abitur als Perspektive und Ziel beschreibt. Klar wird, dass es einen Bruch bedeuten muss, als das Abitur durch den Schulausschluss nicht mehr möglich war.

Über Georg R. ist diesbezüglich weniger öffentlich. Bekannt ist, dass er in psychologischer Behandlung war, von Mitschülern gehänselt wurde und von diversen Ängsten geplagt war, wie bezüglich beruflicher Zukunft, Abitur, Krankheiten und gesellschaftlichem, sozialem Zuspruch. Er litt somit vermutlich schon länger offenkundig an einem psychischen Problem und stand unter starkem Stress. An einem leider unbekanntem Punkt müssen Georg R. seine Ängste bis zu einem Grad überwältigt haben, der für ihn unüberwindbar war und in direktem Zusammenhang mit schulischen Faktoren stand.

Gelingt es einem Menschen nicht mehr, unkontrollierbaren Stress zu bewältigen oder zu „überbrücken“, kann sich als Folge destruktives Verhalten entwickeln. Dauerhaft unkontrollierbarer Stress aufgrund mangelhaft gelöster Konflikte kann das Risiko für eine psychische Erkrankung erhöhen und eine Resilienz eindämmen.

5.3 Von Scham zu Wut

Es bleibt weiterhin noch eine andere Perspektive zu betrachten. Was fühlt eine Person, die am sozialen Geschehen unbeteiligt ist? Wie empfindet sie es, nicht dazuzugehören, immer „anders“ zu sein? Wie kann sie damit umgehen, dass ihre Zugehörigkeit, ihr Äußeres, ihre Meinung angezweifelt, belächelt werden?

Die Reaktion, die sich auf diese Problematik einstellt, ist Scham. Man schämt sich dafür, anders zu sein, möglicherweise nicht männlich genug, um anerkannt zu werden. Für die Dinge, die andere belächeln.

Festzustellen, dass man anders ist, kann generell einen maßvollen Schamafekt hervorrufen, der Ist- und Sollzustand aufzeigt. In diesem Fall kann dieser ein gesunder Anlass sein, sich zu verändern, was zur Selbstentwicklung beiträgt und einen durchaus positiven Aspekt darstellen kann.⁴¹

⁴¹ Kersten 2009, S. 36

Die Entwicklung einer hohen Schamintensivität findet im Normalfall in der Kindheit statt. Diese kann sich in erträglichem Maße oder traumatisierend einstellen. Ausgelöst wird Scham durch ein vermeintliches eigenes Versagen, wenn das Kind Autonomie entwickelt und „mit einem wachsenden Gefühl für eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten voranschreitet oder scheitert.“⁴²

Negative Beschämung bedeutet Erniedrigung und Ausgeliefertsein in einer Situation, was zu einer existenziellen Angst führen kann. Sie bewirkt als Folge eine Vermeidungshaltung gegenüber Situationen oder Handlungen, die eine Demütigung mit sich bringen könnten. Schamgefühle entstehen auch, wenn die Antwort der Eltern auf ein Mitteilungsbedürfnis des Kindes ausbleibt und dem Kind dadurch aufgezeigt wird, dass seine beabsichtigte Wirkung nicht eintritt. Schamgefühle beziehen sich auf Verletzungen des Selbst. Sie können als narzisstische Affekte eines wachsenden Selbst angesehen werden, das sich zeigen will.⁴³

In der Pubertät erhält das Schamgefühl bei Jungen eine neue Seite: Ein Ideal von Maskulinität wird verfolgt, die Geschlechteridentität wird auf eine intensivere Weise präsent und geht mit einem noch instabilen Selbstwertgefühl einher. In dieser unsicheren Phase können leicht Impulse ausgelöst werden, die Scham implizieren. Scham ist eine körperliche Reaktion, die sich nicht beherrschen lässt. Sie erfasst eine Person und ruft ein Verhalten hervor, um das Schamgefühl einzudämmen, es „in den Griff zu bekommen“. Menschen nehmen eine beschämende Situation unterschiedlich wahr und reagieren auch unterschiedlich auf sie. Eine Person mag sich für etwas schämen, über das eine andere einfach hinwegsehen kann. Auch erzeugt Scham nicht bei jedem Menschen die gleiche Reaktion. Abhängig ist dies zum einen davon, wie Scham in der Kindheit erlernt wurde. Zum anderen ist Scham eng gekoppelt mit dem eigenen Selbstwertgefühl. Hat jemand ein positives Bild von sich und seinem Körper, wird ein „Angriff“ weitaus weniger Schaden anrichten als bei einer Person, die sich selbst minderwertig fühlt und dies zudem von anderen aufgezeigt bekommt. Ist eine Person mit einem eher geringen Selbstwertgefühl in ein soziales Gefüge eingebettet, mag sie sich eventuell stark für etwas schämen, was ihr beispielsweise scherzhaft aufgezeigt wird,

⁴² Rass 2004, S. 9

⁴³ Ebd. S. 10

jedoch hat sie einen Rückhalt und somit stets die positive Resonanz: „Wir mögen dich so, wie du bist“. Ist ein soziales Netzwerk nicht gegeben, das einem in der Pubertät Halt gibt, lässt sich Scham viel schwerer verarbeiten; erst recht, wenn Scham und die damit auftretenden Gefühle und Reaktionen nicht maßvoll erlernt wurden.

Um der Scham zu entkommen, die man nicht ertragen oder verarbeiten kann, bieten sich für viele Menschen Abwehrmaßnahmen an. Diese können sowohl Rückzug als auch gewaltvolle Gegenwehr sein. Die Schuld, die auf Gewalt folgt, ist für diese Menschen leichter zu ertragen als Scham, mit der in ihren Augen eine Minderwertigkeit offen gelegt wird. Teilweise kann sie einen Angriff aus deren Sicht sogar legitimieren.⁴⁴

Bei allen Amokläufern der Fallbeispiele muss Scham eine große Rolle gespielt haben. Sie waren täglich der Situation ausgeliefert, „anders“ zu sein und darum nicht dazuzugehören. Sowieso schon ohne Selbstwertgefühl und Rückhalt, muss das Aufzeigen von „Minderwertigkeiten“ ihrer Person für sie ein Fass ohne Boden gewesen sein. Robert Steinhäuser musste den Schulverweis über sich ergehen lassen, für ihn ein klares Indiz dafür, versagt zu haben, minderwertig zu sein – den Vergleich mit dem „besseren“ Bruder stets vor Augen. Schlimmer hätte es kaum kommen können.

Nach Aussagen Bekannter hatte Tim Kretschmers Vater diesen bezüglich sportlicher Leistung aufgegeben. Wie sehr er dabei gedemütigt wurde, bleibt nur zu vermuten: Jahrelange Unterstützung und am Ende die Aufgabe, weil man die geforderte Leistung nicht mehr bringen kann. Weil man nicht gut genug ist und mehr einfach nicht geht. Das Ziel, ein „richtiger“ Mann zu sein, verfehlt.

Eine „Schlüsselszene“, die das Fass endgültig zum Überlaufen brachte, ist bei Georg R. nicht bekannt. Gedemütigt wurde er beim geschilderten „Bus-Erlebnis“ in der 6. Klasse, möglicherweise konnte er seither noch weniger Vertrauen in die Menschen setzen, als bisher. Hänseleien hatte er jeden Tag zu ertragen. Die Planung des Amoklaufs wurde über einen langen Zeitraum dokumentiert. Vielleicht wählte er bewusst den Tag, an dem die Studienfahrt nach Rom stattfinden sollte. Vielleicht, weil Georg wusste, dass es die anderen zusammenschweißen würde, während er sich nur noch deutlicher seiner

⁴⁴ Ebd. S. 38

Außenseiterrolle hätte bewusst werden müssen.

Unter Betracht dieser Aspekte wird anschaulich, was es für die Betroffenen allein heißen musste, einen abfälligen Kommentar über sich zu ertragen. Mag es nur etwas gewesen sein, was man selbst sofort nach Aussprechen vergessen hat, was einem selbst als eine Lappalie erschien – für die Täter war es stets ein harter Schlag, der immer noch ein Stück mehr des angenagten Selbstwertes zerstörte. Und ein weiterer Schritt in die Richtung, in der es am Ende nur noch einen Ausweg geben würde.

5.4 Narzisstische Wut

Mit der Betrachtung der narzisstischen Seite eines Selbst schließt sich ein Kreis, der zur Erklärung der Hintergründe eines Amoklaufs führt. Die Auffassung von Narzissmus soll hier losgelöst von der gängigen Begrifflichkeit erörtert werden, die oftmals auf eine Selbstverliebtheit reduziert wird. Der Erklärungsansatz muss tiefer greifen und bereits im Kindesalter angesiedelt werden. Zurück daher zu frühkindlicher Bindung und damit verbundener Affektregulation: Wie bereits in 4.1.2 dargelegt, löst die Mutter durch feinfühliges Verhalten und spiegelnde Reaktionen gegenüber dem Kleinkind dieses aus seiner selbstzentrierten Haltung. Das Kind lernt, fortan nicht mehr nur sich selbst als den Kern der Dinge, als das Zentrum von allem zu betrachten, sondern auch andere Perspektiven einzunehmen und Gefühle und Situationen anderer nachzuempfinden.

Die möglichen sozialen Folgen aufgrund ausbleibender Feinfühligkeit der Bindungsperson wurden bereits erläutert. Zu betrachten bleibt die Entwicklung aus Sicht des Kindes. Wie folgeschwer ist es für dieses, sein „narzisstisches Zentrum“ nicht verlassen zu können?

Laut Kohut erfährt eine Person eine vertikale Spaltung in der Psyche. Das Selbst der betroffenen Person, welche der „bestätigenden und beifälligen Widerspiegelung seines Selbst („mirroring“) seitens der Mutter beraubt ist“⁴⁵, geht nicht in seiner Gesamtheit in eine einheitliche Entwicklung über. Fragmentarisch bleibt eine primitive, narzisstische Besetzung von Persönlich-

⁴⁵ Kohut 1975, S. 218

keitsanteilen bestehen, während die übrige psychische Organisation reift. Die narzisstische Besetzung spaltet sich partiell ab oder wird zeitweise verdrängt; solange, bis sie durch ein Erlebnis oder eine Empfindung aktiviert wird, die so stark ist, dass der Abwehrmechanismus nicht mehr standhält. Dieser plötzliche Einbruch kann nicht ausgeglichen werden und führt zu dem Empfinden intensiver Scham und Wut.

Man erkennt hier einen Zusammenhang mit dem vorangegangenen Kapitel, welches die Rolle der Scham erläutert. Laut Kohut tritt narzisstische Wut in vielen Formen in Erscheinung. Hier soll die Form beleuchtet werden, die den Amokläufer seine Tat letztendlich begehen lässt, indem sie alles andere übersteigt und als Zwang stärker ist als jede andere auftretende Empfindung. Sie ist in ihrer Destruktivität nicht zu überschreiten.

Die Wahl der Schule als Tatort ist signifikant für den Ort, an dem die Täter tagtäglich über Jahre hinweg Kränkungen erfuhren. Kränkungen, die für diese narzisstische Kränkungen waren und vor allem, die verborgene negative Kräfte zutage brachten. Als einen „(...) Rachedurst, das Bedürfnis, ein Unrecht zu korrigieren, eine Beleidigung auszumerzen, mit welchen Mitteln auch immer, und ein tief eingewurzelter unerbitterlicher Zwang bei der Verfolgung all dieser Ziele, der jenen keine Ruhe lässt [sic!], die eine narzisstische [sic!] Kränkung erlitten haben (...)“, beschreibt Kohut generell narzisstische Wut.⁴⁶ Eine schlüssige Erklärung ist dies vor allem, wenn man sich die einzelnen Amoktaten vor Augen hält: In jedem einzelnen hat eine Kraft, ein Zwang, die Täter ihre Tötungshemmung überwinden lassen und diese zu kaltblütigen Mördern werden lassen. Dieser Vorgang fand nicht „von heute auf morgen“ statt und war keine Affekthandlung. In jedem der drei Fälle wurde hinterher bekannt, dass eine längere Auseinandersetzung mit der Tatplanung vorausging. Narzisstische Wut unterscheidet sich in diesem Fall von einer Aggression, die nach kurzer Zeit verblasst. Sie ist langlebig und versklavt eine Person, in ihrem Sinne zu handeln, bis das Problem „behoben“ ist.

Deutlich kristallisierte sich heraus, dass alle Täter über Jahre hinweg zum Rückzug neigten und ihre Situation zunächst anders kompensierten. Zwar kann sich die Tendenz zum Narzissmus auch schon früher in milderer Form gezeigt haben, beispielsweise in drastischen Reaktionen auf Kränkungen,

⁴⁶ Ebd., S. 227

die aus Sicht der Täter deren Minderwertigkeiten aufzeigten und Scham hervorriefen, was eine Rücksetzung in eine rein narzisstische Sichtweise und somit Wut zur Folge hatte. Kränkungen sind hier nicht unbedingt auf ein direktes Gegenüber zu reduzieren, sondern können auch Misserfolge und Fehlschläge sein, die erlebt werden.

Kohut weist darauf hin, dass es als normale Reaktion gilt, auf (narzisstische) Kränkungen mit Beschämung und Ärger zu reagieren. In dem Fall, dass jedoch narzisstische Wut auftritt, übernimmt diese die Kontrolle und ruft unangemessene Reaktionen hervor. Es ist nachvollziehbar, dass Robert Steinhäuser verärgert und wütend war, als er der Schule verwiesen wurde. Dass der Ausschluss jedoch zu einem Amoklauf animierte, der viele Menschenleben kostete, ist nicht direkt nachvollziehbar.

Der Einbezug der narzisstischen Wut als Faktor der Erklärung macht den Vorgang jedoch transparenter und eine „Rechtfertigung“ vonseiten der Täter offenkundig: „Ich wurde gedemütigt, ich werde mich dafür rächen. Ich zeige dir, dass ich mächtiger bin als ihr alle zusammen. Ich kann über euer Leben entscheiden, wie ihr über meines entschieden habt“.

Die Rache übersteigt dabei bei weitem den Auslöser. Schuld ist leichter zu ertragen als Scham. Noch leichter wird sie, wenn man die Last nicht annimmt, wie es bei Robert S. und Tim K. der Fall war. Auch bei Georg R. war geplant, dass er die Tat nicht überleben würde.

Die Situation, in der der Lehrer Heise Robert S. entgegentrat, wirkte fast, als würde Robert S. aufwachen, zurückkehren in die reale Welt. Die Kaltblütigkeit war vorüber – vielleicht führte das wiedergekehrte reale Bewusstsein letztendlich in dieser Situation zu Roberts Ende, in dem die Wut verklungen war und die Aussichtslosigkeit offenkundig wurde.

5.5 Fazit

Defizite, die in der Kindheit begründet liegen, aufgrund fehlender Bindung und gegebenenfalls einer vulnerablen angeborenen temperamentsbedingten Disposition, nehmen in der Adoleszenz vehementen Einfluss auf einen Men-

schen. Die normalen Entwicklungsprozesse, welche sich in dieser Lebensphase vollziehen, werden durch diese Umstände blockiert und können zu einer sozialen Randexistenz in der Gesellschaft führen. Das neuronale System des Gehirns stellt sich auf diese Rolle ein, was dazu führt, dass oftmals kein Ausweg in Betracht gezogen werden kann. Dies ist zudem stark beeinflusst von äußeren Faktoren. Der hierbei erzeugte Stress, dem ein Individuum ausgesetzt ist, erhöht das Risiko für eine psychische Erkrankung, wie z. B. eine Depression, und kann zu Destruktivität führen.

Scham ist eine Reaktion, die im Kindesalter erlernt wird, ausgelöst durch ein vermeintliches Versagen, wenn das Kind autonomer wird, oder durch Zurückweisung von Seiten der Eltern. Sie kann sich in erträglichem Maße oder traumatisierend einstellen. Negative Scham bedeutet Erniedrigung und kann zu existenzieller Angst führen. Somit kann eine Person mit einem „Angriff“ auf sich nicht umgehen und fühlt sich minderwertig; verstärkt wird dies durch fehlenden sozialen Rückhalt durch Freunde. Rückzug ist die eine, Gewalt die andere, eher männliche Abwehrmaßnahme. Schuld ist in diesem Fall leichter zu ertragen als Scham.

Bleibt in der frühen Kindheit die Feinfühligkeit der Eltern aus, durch welche ein Kleinkind lernt, sich dezentriert in einem größeren Kontext wahrzunehmen und seinen „narzisstischen“ Standpunkt zu verlassen, bleibt dieser neben dem weiteren Reifeprozess bestehen. Er wird „aktiviert“, wenn die Person sich durch andere oder durch Misserfolg gekränkt und beschämt fühlt, und reagiert mit narzisstischer Wut. Diese taucht in diversen Facetten auf und bewirkt das Bedürfnis, die erlebte Kränkung auszugleichen. Oftmals steht dieser Racheprozess in keiner Relation zum Auslöser. Narzisstische Wut ist unbedingt zu unterscheiden von einer kurzlebigen Aggression.

6. Reflexion der Hypothese

Durch die Hypothesenüberprüfung konnte die Hypothese vollständig nachvollzogen werden. Überprüft wurde jeder Einzelaspekt in Bezug auf seine Position im Gesamtzusammenhang. Dadurch ergab sich ein schlüssiges Erklärungsmodell, dessen Faktoren eng miteinander verknüpft sind und einander bedingen.

Die Bindungstheorie von Ainsworth/Bowlby wurde für die Untersuchungen als Grundvoraussetzung betrachtet. Der begrenzte Rahmen der Hausarbeit ließ nicht zu, dessen globale Reliabilität zu überprüfen. Neueste Forschungen belegten, dass beispielsweise in Kamerun die spätere Bindungsrepräsentation stärker von der kleinkindlichen Bindungserfahrung abweicht, als bisher angenommen.⁴⁷ Eventuelle Faktoren, die in anderen Kulturkreisen hierzu beitragen, wurden in dieser Hausarbeit nicht berücksichtigt. Somit bezieht sich das hier untersuchte Erklärungsmodell in erster Linie auf die Lebensumstände in Deutschland bzw. in der westlichen Kultur und berücksichtigt keine kulturellen Differenzen zu anderen Ländern.

Das Erklärungsmodell, welches in dieser Hausarbeit herausgearbeitet und auf seine Gültigkeit hin überprüft wurde, dient als Konstrukt, das auf jeden Amoklauf übertragen werden kann. Offen bleibt jedoch, wie schwergewichtig die einzelnen Faktoren, wie beispielsweise familiäre Hintergründe, soziale Kontakte und äußere Einflüsse sind und zueinander in Bezug treten, um die Motivation für den Amoklauf zu bewirken. Alle Faktoren nehmen individuell Einfluss auf einen Menschen. Ebenfalls bleibt jeweils am Einzelfall zu betrachten, inwieweit sich angeborene und „angeeignete“ Disposition bedingen und welche Disposition als Ausgangslage für psychische Missstände dominiert.

Alle betrachteten Faktoren sind in ihrem Auftreten bis zu einem gewissen Grad hin variabel und unterscheiden sich individuell bei den Amokläufern. Zur Verdeutlichung dieser Annahme dienen folgende Beispiele: Robert S. spielte mehrere Stunden am Tag Computerspiele. Von Georg R. hingegen ist nicht bekannt, dass er überhaupt Computerspiele konsumierte.

⁴⁷Otto 2009

Robert Steinhäusers schulische Leistungen waren mittelmäßig bis schlecht, während Georg R. gute Noten schrieb.

Die unterschiedlich ausgeprägten Merkmale erschweren es, eine einheitliche Charakteristik für Amokläufer zu finden – ein eindeutiges Täterprofil gibt es nicht.

Das folgende Schema ergab sich aus allen bisher analysierten Faktoren und verdeutlicht visuell die dargestellte Entstehung eines Risikopotenzials:

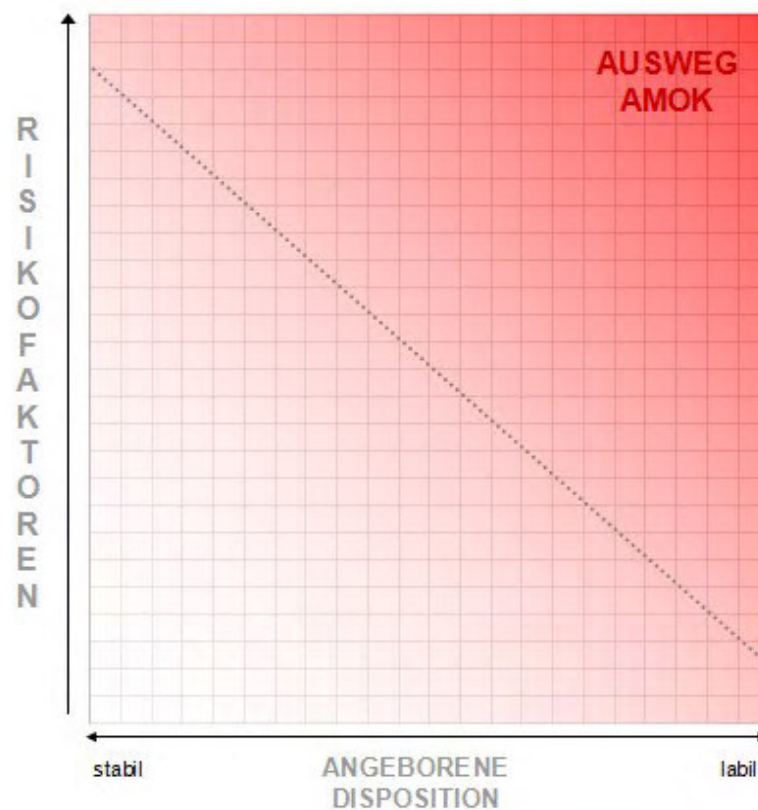


Abb. 4: Systematische Darstellung eines Risikopotenzials

1. Auf der x-Achse wird die angeborene temperamentsbedingte Disposition bestimmt. Dieser Punkt ändert sich anschließend horizontal nicht mehr.
2. Auf der y-Achse addieren sich vertikal einzelne Risikofaktoren (unterschiedliche Ausprägung möglich). Als Risikofaktoren gelten beispielsweise:
 - unsichere Bindung, fehlende aufgebrauchte Feinfühligkeit

- soziale Abgeschlossenheit
- Druck, hohe Anforderungen
(z. B. Leistungsdruck durch Familie, Schule, Konkurrenz durch „Vorbild“-Geschwister)
- Mobbing
- Misshandlung, frühkindliche Erfahrungen mit Gewalt
- traumatisches Erlebnis
- Umgang mit Waffen
- Konsum von gewalthaltigen Computerspielen, Filmen, Medien

Je nach Ausprägung können pro Faktor mehrere Einheiten addiert werden.
(1 Kästchen = 1 Einheit)

Individuelle Faktoren könnten ergänzt werden.

Ergibt sich eine Endposition in der oberen Hälfte des Rechteckes, oberhalb der Linie, gilt diese als Risikoposition für eine psychische Fehlstellung. Je weiter die Endposition im roten Bereich liegt, desto höher ist das Risiko für einen Amoklauf einzuschätzen.

Zu bedenken ist stets, dass die angeborene Disposition von Außenstehenden sehr schwer beurteilt werden kann. Zudem ist das Risiko für einen Amoklauf im Verhältnis zur generellen Schüleranzahl sehr gering.

Durch das System lässt sich kein Amoklauf vorhersagen.

Es verdeutlicht lediglich den Aufbau der Faktoren aufeinander, die den Amoklauf der dargelegten Fallbeispiele begünstigen.

Die schwere Vorhersagbarkeit stellt vor allem für die Prävention, welche im folgenden Teil der Hausarbeit erörtert werden soll, eine erhebliche Problematik dar.

7. Ausgangslage

Im Vorausgegangenen stellte sich heraus, dass ein Amokläufer nicht, wie man auf den ersten Blick denken könnte, im klassischen Sinne psychisch krank ist. Ein Amokläufer ist kein Irrer, der wahllos Menschen tötet.

Hinter einem Amokläufer steckt vielmehr eine verletzte Persönlichkeit, der die „Fertigkeiten“ fehlen, um sich in ein soziales Gefüge einzugliedern und darin funktionieren zu können – woraus eine psychische Erkrankung resultieren kann.

Dennoch nimmt er oberflächlich an der Gesellschaft teil, fließt in einem Strom, dem er jedoch nicht Stand halten kann. Die meisten übersehen den „Geisterfahrer“, überlassen ihm die Außenseiterposition. Sogar die Eltern sehen oft nicht hinter die Fassade, stellen das Vertrauen in ihr eigenes Kind nicht in Frage. Natürlich scheint das erst einmal nachvollziehbar – wer käme auf die Idee, mit dem eigenen Kind, das man doch in- und auswendig kennt, einen „Killer“ herangezuchtet zu haben, der in der hintersten Ecke des Kleiderschranks die 9mm-Pistole hortet? Erst nach der Tat werden den Menschen die Augen geöffnet. Keiner hätte es erwartet. Er war doch nie auffällig. Was haben wir übersehen? Gab es Anzeichen, welche die Tat ankündigten? Tatsächlich gibt es Vorboten. „Hinterher“ sieht man sie sogar, oft sehr deutlich. Doch wie kann man sie vorzeitig erkennen? Wie kann man einen „School shooter in spe“ von seinem Weg zum Amoklauf abbringen?

Für das deutsche Schulsystem werden Lehrer ausgebildet, die in erster Linie für die Wissensvermittlung an Kinder zuständig sind. In zweiter Linie haben sie einen Erziehungsauftrag. Manchmal mischen sich beide Missionen, sodass unklar wird, welcher Auftrag an erster Stelle steht. Bereits vor zehn Jahren forderte die „unabhängige Regierungskommission der BRD zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt“ eine Rückbesinnung auf den Erziehungsaspekt der Schule: „Der Erziehungsaspekt und die Vermittlung gesellschaftlicher Normen müssen gegenüber der Wissensvermittlung wieder stärker in den Vordergrund treten.“⁴⁸ Die Ausbildung müsste somit ebenfalls diesen Aspekt stärker fokussieren. Gerade in der heutigen Zeit, in der Amokläufe und schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen vermehrt auftreten, ist die-

⁴⁸ Cierpka 2009, S. 42

ser Appell mehr als sinnvoll. Zusätzlich sind Wissensvermittlung und Erziehung zeitaufwendig und bräuchten mehr Zeit, als der Lehrer eigentlich in einer heterogenen Klasse zur Verfügung hat.

Etwas, das sowohl in der Ausbildung, als auch im zeitlichen Faktor nicht berücksichtigt wird, ist der Blick hinter die Fassade eines Kindes, dessen Verhalten von normalen Verhaltensmustern abweicht. Der Lehrer wird nicht geschult, „Therapeut“ zu sein, psychische Missstände zu regulieren oder Erziehungsexperte für Eltern zu sein. Und auch der Unterricht ist nicht auf Extraktionen dieser Art eingestellt. Dennoch zeigte sich, dass Amokläufe statistisch betrachtet immer häufiger werden und dass Übergriffe auf Lehrer und Schüler tatsächlich stattfinden. Früher schien dies ein amerikanisches Phänomen, jedenfalls kein deutsches. Der Schock saß tief, als dieses in Deutschland auftauchte und sich auch dort wiederholte.

Klar wird: Der Lehrer ist die Person, die eine Vermittlerrolle einnimmt oder besser: einnehmen muss. Er stellt sich bestenfalls der Aufgabe, jedem Schüler gerecht zu werden, alle Schüler zu kennen, sie in ein Gesamtgeschehen einzugliedern, Gewalt und Mobbing zu vermeiden und sich auch individuellen Problemen anzunehmen – keine leichte Aufgabe. Dennoch findet man an Schulen zwei Sorten Lehrer. Die einen, die versuchen, sich allen genannten Herausforderungen zu stellen, wenn es auch einen großen Mehraufwand bedeutet. Und die anderen, die sich als Wissensvermittler sehen und vor den restlichen Aufgaben die Augen verschließen, so gut es geht.

Die Problematik, einen potenziellen Amokschützen zu erkennen, betrifft jedoch jeden. Dies gestaltet sich sehr schwierig, da er oft genau die Person ist, die sich in der Klasse am unauffälligsten verhält. Wenn dazu noch die Noten „stimmen“, wird der Lehrer, der den Aufwand vermeidet, hinter dem Außen-seiter sicherlich keinen Amokläufer suchen oder vermuten. Genauso wenig wird er hinterfragen, warum der Schüler so zurückhaltend ist oder ob es sich gegebenenfalls nur um die Ruhe vor dem Sturm handelt.

Deutlich wird, dass keiner vor Amokläufen sicher ist – auch wenn es sich um ein sehr seltenes, dennoch aber tendenziell häufiger werdendes Phänomen von Schulgewalt handelt, dessen Vorhersage sehr schwer ist.⁴⁹ Die Prävention ist somit ebenfalls ein Thema, das jeden Lehrkörper betrifft. Jede Schule sollte sich des Problems bewusst sein und die Lehrer auffordern, genau hin-

⁴⁹ Bondü/Scheithauer 2009, S. 692

zusehen, um im Zweifelsfall frühzeitig einzugreifen. Im besten Falle agiert die Schule als gesamte Institution nach demselben Muster:

- Die Schulleitung fordert alle Lehrer auf, ihre Schüler eingehend zu beobachten, jeden einzelnen.
- Lehrer werden professionell geschult: Auf was kommt es an? Wie kann ich Gewalt möglichst verhindern bzw. ihr vorbeugen? Wie finde ich Zugang zu meinen Schülern? Wie reagiere ich im Ernstfall?
- Nach dem Motto „Lieber einmal zu viel zweifeln, als einmal zu wenig“ sollte die Schulleitung die Lehrerschaft ermutigen, Missstände zu melden und intern zu beobachten; hierbei auch mögliche „Fehl-meldungen“ zu tolerieren.
- Eine Schule muss ein Gesamtkonzept aufweisen, bei dem alle zusammenarbeiten, sich gegenseitig in Beobachtungen und Prävention unterstützen und somit an einem Strang ziehen.
- Die Schule sollte durch Fachpersonal unterstützt werden. Hierzu zählen beispielsweise Beratungslehrer, Schulsozialarbeiter und Schulpsychologen.

Im Folgenden soll eingehend betrachtet werden, welche Maßnahmen als Prävention förderlich sind. Fokussiert wird die Rolle des Lehrers als Einzelakteur, jedoch in Bezug auf ein Gesamtkonzept.

8. Prävention

Der Überbegriff „Prävention“ schließt sehr viele verschiedene Maßnahmen ein, wovon alle das Ziel haben, einen Amoklauf zu verhindern. Man kann mit Prävention bei einem Schüler beginnen, der noch unauffällig ist, man kann intervenieren, wenn Leaking deutlich wird (Durchsickern von Informationen, die auf eine Tat schließen lassen, Äußerung gegenüber Mitschülern, Eltern, etc.), man kann eine Schule zur Festung umbauen.

Schulen mit Sicherungsanlagen genau zu überwachen, ist ein aus den USA bekannter Ansatz. Möglichkeiten hierfür sind z. B. Metalldetektoren oder der Einsatz von Wachpersonal. Diese Maßnahmen werden jedoch als gering wirksam betrachtet und verschlechtern das Schulklima, zudem könnten sie verstärkt Angst unter der Schülerschaft hervorrufen.⁵⁰ Der Amoklauf in Littleton, Colorado, konnte trotz Videoüberwachung nicht verhindert werden. Sieht man das Problem Amoklauf als eines, das die gesamte Gesellschaft betrifft, so erscheint es sinnvoll, dieses nicht an seinem Ende abzufangen, sondern mit Prävention im Sinne von Vorsorge zu beginnen – ohne die Schüler durch vehemente Dauerüberwachung in Angst zu versetzen.

Neben den äußerlichen Maßnahmen unterscheiden Bondü und Scheithauer als Präventionsmaßnahmen die primäre und die sekundäre Prävention, die konkret auf die Ursachen und das Schülerverhalten zielen.

8.1 Möglichkeiten von Prävention in der Schule

8.1.1 Primäre Prävention

Durch die primäre Prävention wird versucht, ein Risiko einzudämmen, welches ein School shooting begünstigt, ohne konkreten Bezug zu einem Verdacht.⁵¹ Beispiele hierfür sind verschärfte Waffengesetze, Verbot gewalthaltiger Computerspiele oder Prävention von Bullying (Mobbing in der Schule). Als problematisch an dieser Herangehensweise kann eingeschätzt wer-

⁵⁰ Bondü/Scheithauer 2009, S. 697

⁵¹ Ebd. S. 693

den, dass ein Ansatz jeweils nur auf einen Teilaspekt zielt. Einem Amoklauf liegt jedoch ein komplexes Gefüge aus Ursachen zugrunde – eine Facette davon zu fixieren reicht nicht aus.

Ein zentraler Aspekt, der dem Amoklauf vorausgeht, ist die Isolation aufgrund fehlender sozialer Fertigkeiten. Dieser wurde im ersten Teil der Hausarbeit intensiv untersucht und bildet die Grundlage für viele folgende Probleme. Ein wichtiger Ansatz der primären Prävention zur Vorbeugung von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen, einschließlich des Amoklaufs, zielt auf die Verbesserung der sozialen Fertigkeiten. Dies scheint sinnvoll, weil dadurch weiteren Problemen in der Entwicklung vorgebeugt werden kann. Der Lehrer ist eine geeignete Person, diese Prävention im sozialen Kontext der Klasse durchzuführen und unter Einbezug anderer Bezugspersonen zu koordinieren.

Betrachtet man schwere, zielgerichtete Gewalt an Schulen als Ganzes, so erkennt man zwei Positionen: Diejenigen, die Gewalt ausüben und diejenigen, welche die Opferrolle einnehmen, physische oder psychische Gewalt einstecken. Oftmals festigen sich nach wiederholten Attacken diese Rollen, sodass jegliches Selbstwertgefühl der Opfer eingedämmt wird.⁵² Hier wird deutlich, dass beiden Positionen die Vermittlung sozialer Fertigkeiten zugute kommt, um die entsprechende Rolle möglichst zu relativieren.

8.1.2 Sekundäre Prävention

Die sekundäre Prävention zielt auf die Früherkennung bereits auffälliger Personen. Die Einleitung von Interventionen, wenn die Person bereits indiziert ist, gehört ebenfalls in diese Kategorie der Prävention.⁵³

Einen Anlass zur Früherkennung bietet das Leaking. Dieses findet man in fast allen Fällen von Amokläufen im Voraus, da die Täter gezielt die Aufmerksamkeit auf sich lenken – der Amoklauf geschieht nicht heimlich um seiner selbst Willen, sondern erfüllt einen Zweck, der die Demonstration im Voraus beinhaltet. Beim Leaking muss es sich keinesfalls um direkte Drohungen

⁵² Cierpka 2009, S. 21

⁵³ Bondú/Scheithauer 2009, S. 694

handeln, die Äußerungen sind oftmals viel subtiler.

Eine sekundäre Präventionsmaßnahme ist die systematische Erfassung möglicher Risikofaktoren, Verhaltens- und Denkweisen eines Schülers durch ein spezielles Programm, welches anschließend aufgrund diverser Informationen in der Lage ist, eine potenzielle Gefahrenwahrscheinlichkeit zu ermitteln. Für die Erfassung werden unterschiedliche Faktoren berücksichtigt, wie z. B. aktuelle Lebenssituation des Schülers und Situationen, in denen Leaking erfolgte. In den USA etablierte sich als Programm erfolgreich das „Threat Assessment“, welches die erläuterten Faktoren auswertet und anschließend in Form des „Threat Managements“ adäquate Interventionsmaßnahmen für den Einzelfall entwickelt und umsetzt. Ziel ist es, die Lebenssituation des Schülers zu verbessern (z. B. durch Therapie) und die Gefährdung anderer zu verhindern. Das „Threat Assessments“ ist aus einem interdisziplinären Team zusammengesetzt.

Die Problematik, die hinter der Etablierung eines solchen Programms in Deutschland steht, ist das Fehlen geschulter Personen. Laut Bondü/Scheithauer sind selbst Schulpsychologen in den meisten Fällen nicht hinreichend ausgebildet.⁵⁴

Obwohl Deutschland momentan noch einen großen Schritt hinter den USA zurückliegt, was die Verbreitung und den Einsatz von Präventionsmaßnahmen angeht, entwickelt Deutschland ebenfalls Alternativprogramme, welche an das Konzept vom „Threat Assessment“ anknüpfen.

Ein Beispiel hierfür ist das „Dynamische Risiko Analyse System“, kurz „DyRiAS“, das von einer Forschergruppe initiiert und getestet wurde und seit November 2009 eingesetzt werden kann. Es eignet sich für Fachpersonal (Pädagogen, Psychologen, Polizisten, Psychiater, Therapeuten), das keine Zusatzausbildung im Sinne von Früherkennung aufweist. Das Onlinesystem wertet gezielt Informationen bezüglich einer auffälligen Person aus und bietet zusätzlich zu jedem Informationsfaktor Hintergrundwissen an. Je mehr Fallinformationen das System erhält und auswertet, desto detaillierter fällt das letztendliche Risikoprofil aus. Das System erfasst dabei nicht nur „Ja/Nein“-Antworten, sondern ebenfalls Freitextinformationen. Laut Jens Hoffmann, dem Leiter der Forschergruppe von DyRiAS-Schule, ist ein Krisenteam zusätzlich unabkömmlich. Das System bietet keine individuellen Lösungen und

⁵⁴ Bondü/Scheithauer 2009, S. 694

ist somit auf eine umfangreiche Vernetzung angewiesen, um im erhöhten Risikofall zu reagieren. Neben dem Programm werden Schulungen angeboten, die u. a. Lehrer darin fördern sollen, Leaking frühzeitig zu erkennen.

Einen weiteren Ansatz schaffte Prof. Herbert Scheithauer durch das Projekt „Networks Against School Shootings“, kurz „NETWASS“, das derzeit anläuft und in den kommenden drei Jahren an 40 Schulen getestet wird. Dieses Programm ist interpersonell und zielt auf die Ausbreitung eines professionellen Netzwerkes und die Stärkung des sozialen Netzwerkes an und um Schulen. Lehrer werden zur Früherkennung möglicher Risikofaktoren geschult, um anschließend in Korrespondenz mit anknüpfenden Netzwerken (Psychologen, Polizei, etc.) Interventionsmaßnahmen zu beschließen oder einzuleiten. Ein wichtiger Faktor ist bei diesem Programm, „die objektive und subjektive Sicherheitslage an deutschen Schulen zu verbessern (...)“.⁵⁵

8.2 Beispiele angewandter Prävention

8.2.1 Die Rolle des Lehrers im Gesamtkonzept

Bevor einzelne Präventionsmaßnahmen erörtert werden, bleibt zu klären, wie gewichtig die Rolle des Lehrers in der Prävention einzuschätzen ist. Die bedeutendste Rolle spielt dieser als Beobachter in sozialen Situationen. Dieser Blick übersteigt vermutlich oft den Blick der Eltern auf den sozialen Kontext des Kindes, da dieser in der Schule permanent gegeben ist, wobei der soziale Rahmen in der Familie stark vom schulischen abweicht.

Der Lehrer kann als aufmerksamer Beobachter erkennen, wie empathiefähig, teamfähig, frustrationstolerant und sozial kompetent ein Schüler sich zeigt. Er sieht, welche soziale Rolle ein Schüler in der Klasse einnimmt. Als sensibler Beobachter ist es der Lehrperson möglich, Missstände zu erkennen. Wie tiefgreifend diese jedoch einen Schüler tangieren, wird er in vielen Fällen nicht eindeutig bestimmen können. Um drastische psychische Mängel zu erkennen und anschließend zu regulieren, bedarf es zusätzlich professioneller Hilfe. Der erste Weg in diese Richtung wäre diesbezüglich, einen Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen oder Beratungslehrer zu konsultieren, um weitere

⁵⁵ Scheithauer 2009

Schritte und mögliche Maßnahmen zu erörtern. Die bereits vorgestellten Präventionsprogramme lassen hoffen, dass zukünftig verstärkt professionelle Netzwerke geknüpft werden, durch welche eine gezielte Intervention deutlich vereinfacht werden würde.

Obwohl die Rolle des Lehrers also als sehr bedeutsam einzuschätzen ist, kann dieser im Verdachtsfall nicht im Alleingang handeln. Trotzdem ist es dem Lehrer, wie erwähnt, möglich, die Schüler im sozialen Verhalten als Maßnahme der primären Prävention zu schulen. Vor allem in der Grundschule erweist sich dies als positiv, da soziale Missstände frühestmöglich reguliert werden müssen, um Kinder zukunftsorientiert in ihrem sozialen Umgang zu unterstützen. Besonders, wenn das familiäre und außerschulische Umfeld wenig soziale Kompetenzen aufweist. Die Prävention erreicht die Schüler als Gesamtgruppe; nachweislich profitieren vor allem die Kinder davon, welche soziale und emotionale Defizite aufweisen.⁵⁶ Der Lehrer bzw. die Schule eignet sich als Institut, um die Kinder durch primäre Prävention zu schulen, da sie dieses regelmäßig besuchen und Programme somit langfristig und aufeinander aufbauend angelegt werden können.⁵⁷ Manchen Programme beginnen bereits im Kindergarten und werden anschließend an Schulen fortgesetzt.

Das Programm „Faustlos“ beispielsweise bietet dem einzelnen Pädagogen Möglichkeiten, die Schüler im sozialen Umgang zu schulen. Durch die Schulung soll langfristig erreicht werden, dass Kinder einfühlsamer werden und daher Gewalt vermeiden. Sie sollen befähigt werden, Probleme und Konflikte auf eine andere Art zu lösen. Das Material von „Faustlos“ kann in den persönlichen Unterrichtsstil integriert werden und enthält Anleitungen für die einzelnen Lektionen. Es orientiert sich am amerikanischen Konzept „second step“, das in den USA seit 15 Jahren erfolgreich angewendet wird.

Neben „Faustlos“ wurden auch andere Präventionsprogramme entwickelt, die ähnlich durchgeführt werden können.

⁵⁶ Cierpka 2009, S. 42

⁵⁷ Ebd. S. 43

8.2.2 Die Ausgangslage des Lehrers

Lehrer sind in der heutigen Zeit einer anderen Situation ausgesetzt, als „früher“: Die Kindheit hat sich stark gewandelt, Kinder treten verfrüht in die Erwachsenenwelt ein und sind generell einem stark vergrößerten Fundus an Unterhaltungstechnologien, Erziehungsmaßnahmen, Anforderungen und Möglichkeiten ausgesetzt.⁵⁸ Ein Kind geht nicht mehr einen vorgeprägten Weg, sondern passt sich individuellen Werten an und entwickelt sich unter Einfluss verschiedenster Aspekte, die es ein paar Jahrzehnte zuvor teilweise nicht in Erwägung zu ziehen galt. Dies führt zu einer verstärkten Heterogenität in den einzelnen Klassen und Schulen. Die Lehrperson muss sich flexibel auf ihre Schüler einstellen und deren Position erfassen, bevor sie etwas bewirken kann. Wie sieht der Hintergrund eines „Unterrichtsstörers“ aus? Was unterscheidet sein Verhalten von dem anderer Kinder? Um Fragen wie diese zu beantworten, ist Empathie auf Seiten des Lehrers unabkömmlich.

Generell gilt das momentane Schulsystem eher als bindungsvermeidend. Dies muss sich ändern, um effektive Präventionsprogramme durchführen zu können. Dem Lehrer ist es möglich, in die Rolle einer Bindungsperson zu treten, wovon vor allem die Kinder profitieren können, deren Bindungssicherheit zu anderen Bezugspersonen instabil ist (jedoch im Allgemeinen alle Kinder). Eine wichtige Voraussetzung, einem Kind Schutzraum zu bieten, ist Zuwendung, Auseinandersetzung mit Problematiken, denen ein Kind ausgesetzt ist, und eine behutsame Versorgung.⁵⁹

Um Prävention leisten zu können, sollte ein Lehrer vorab:

1. über Bindungstheorien informiert sein, um sich selbst seiner wichtigen Position klar zu werden
2. geschult werden, um selbst empathisch zu agieren
3. das Potenzial seiner Rolle ausschöpfen und den Kindern eine Vertrauensperson sein, auf deren Hilfe sie sich verlassen können
4. auf der Basis, von den Kindern anerkannt und als Vorbild respektiert zu werden, Werte vermitteln, die für das soziale Leben grundlegend sind.

⁵⁸ Rass 2008, S. 6

⁵⁹ Rass 2007, S. 18

Erst wenn dieses „Fundament“ steht, kann der Lehrer darauf aufbauen. In jedem Fall – vor allem jedoch, wenn der Lehrer die Voraussetzungen nicht mitbringt – müsste er vorab geschult werden, um die Kinder bestmöglich zu unterstützen.

8.2.3 Sozial-emotionales Lernen

Bereits im Leben von Kindern sind Konflikte allgegenwärtig. Sie treten im Alltag auf und werden praktisch durch automatisierte Muster gelöst, die immer wieder auftreten. Die Kompetenz zur Konfliktlösung ergibt sich durch das ständige Durchlaufen von Konfliktprozessen. Manche Kinder jedoch tun sich schwer mit der Einschätzung des Konfliktgegnübers, sie sind nicht in der Lage, dessen Gefühle, Wünsche oder Ängste herauszukristallisieren, um sich adäquat zu verhalten. Hier findet sich die Problematik wieder, die bereits im ersten Teil der Hausarbeit detailliert herausgearbeitet wurde. Tritt die Bezugsperson eines Säuglings diesem nicht mit Feinfühligkeit gegenüber, so mangelt es dem Kind folglich an sozialen Fertigkeiten, wie beispielsweise Empathiefähigkeit. Hieraus kann auch eine fehlerhafte Wahrnehmung der Signale des Gegenübers resultieren, die dann folglich die Lösung eines Konfliktes erschwert.

Manfred Cierpka bezeichnet die nötigen Fähigkeiten als „sozial-emotionale Kompetenzen“, die für Konfliktlösungen und sozialen Umgang unabkömmlich sind.⁶⁰ In den folgenden Facetten, die ein Konflikt für die Lösung aufweist, sieht er Möglichkeiten für den Lehrer, die Schüler in ihrem Wahrnehmungs- und Handlungsrepertoire zu schulen:

1. Eine Situation muss richtig wahrgenommen werden, z. B. ob das Gegenüber wütend, traurig, enttäuscht ist – welche Gefühle es signalisiert. (Gefühle unterscheiden)
2. Das Kind muss dann die Situation mit den vermittelten Signalen richtig interpretieren. Nimmt ein Kind beispielsweise einem anderen Kind etwas weg, muss dieses den Grund hierfür interpretieren,

⁶⁰ Cierpka 2009, S. 28

um anschließend angemessen zu reagieren. Vorerfahrungen mit dem Gegenüber prägen oftmals diese Interpretation. (Empathieförderung)

3. Anschließend muss das Kind abwägen, welches Ziel es mit seiner Reaktion verfolgt. Hier kann das Handlungsrepertoire reflektiert und erweitert werden. Dies ist vor allem wichtig beim Auftreten heftiger Gefühle, um Kurzschlussreaktionen zu vermeiden. (Problemerkennung)
4. Anschließend folgt das Durchspielen möglicher Handlungen und ihrer Konsequenzen in Gedanken. Viele Überlegungen bleiben Kindern im Bruchteil von Sekunden der Entscheidung unbewusst. (Alternativen)
5. Entscheidung für eine Antwort, eine Reaktion. (Impulskontrolle)
6. Die gewählte Antwort entscheidet anschließend über ein Beziehungsverhältnis. Die „Antworthandlung“ veranlasst das Gegenüber zur Überprüfung der eigenen Reaktion. Wirkt ein Kind nach dem Konflikt traurig, überdenkt das Gegenüber eventuell nochmal seine Reaktion und zieht eine Lösung in Betracht, mit der das andere Kind zufriedener ist. (Umgang mit heftigen Gefühlen)

8.8.4 Schulung von Empathiefähigkeit

Manfred Cierpka definiert in seinem Begleitbuch zum „Faustlos“-Gewaltpräventionsprogramm Empathie folgendermaßen: „Empathie ist die Teilhabe an der Emotion oder auch Intention des anderen. Man schwingt mit, wenn man sich in den anderen einfühlt und eindenkt“⁶¹

Grundlegend ist Empathie sehr wichtig für die Gewaltprävention. Empathische Menschen reagieren auf die Wahrnehmung von Schmerz anderer Menschen mit Stress und unterdrücken aus diesem Grund verstärkt aggressive Tendenzen – dies vermeidet selbst empfundenen Ärger.⁶²

Das bedeutet also: Kann ich mich in mein Gegenüber hineinversetzen, rea-

⁶¹ Cierpka 2009, S. 61

⁶² Ebd. S. 63

giere ich angemessener und vermeide eine Negativ-Reaktion des Gegenübers. Bin ich unfähig, mich in mein Gegenüber hineinzusetzen, dann reagiere ich möglicherweise unangemessen, was wiederum eine Negativ-Reaktion meines Gegenübers auslöst. Dies verärgert mich und erhöht die Gefahr für eine gewalthaltige Reaktion, ich kann als Folge auch den dabei ausgelösten Schmerz meines Gegenübers nicht nachempfinden.

Wichtig ist für Kinder das Erkennen und Erlernen folgender Aspekte:

- Gefühlsdefinitionen anhand physischer und situativer Anhaltspunkte (Mimik, Körperhaltung, etc.).
- Unterscheidung verschiedener Gefühle bezüglich der gleichen Situation: Was der eine gerne mag, kann ein anderer vielleicht nicht ausstehen.
- Möglichkeit der Änderung von Gefühlen, z. B. aufgrund Reife oder zeitlichem Fortschritt. („Damals hatte ich Angst vor der neuen Schule, jetzt gefällt es mir dort.“)
- Vorhersagen von Gefühlen
- Verständnis für Vorlieben und Abneigungen anderer Menschen für etwas.
- Absichtliche von unabsichtlichen Handlungen unterscheiden, durch Untersuchen der Motive, warum etwas passiert ist.
- Regeln für Fairness anwenden in unterschiedlichen sozialen Situationen und Gruppen.
- Gefühle mitteilen durch die Nutzung von „ich-Botschaften“; im Gegenzug auch anderen und deren Bedürfnissen zuhören.
- Sorge und Mitgefühl für anderen Menschen ausdrücken.

Dem Lehrer ist es möglich, anhand geeigneter Materialien jeden Aspekt mit den Kindern zu erlernen und auf das Erlernte aufzubauen. Wichtig ist, dass der Lehrer den Schülern selbst empathisch gegenübertritt und Empathie nicht als „passives Wissen“ vermittelt. Was diesbezüglich von ihm gelehrt wird, muss auch deutlich in seinem Verhalten zu erkennen sein.

Beispiele des Materials sind Fotos von Kindern/Personen, deren Mimik und Körperhaltung auf ihre Gefühle schließen lassen; Vergleich unterschiedlicher Gesichtsausdrücke; Rollenspiele; Äußern der eigenen Gefühle bezüglich ei-

ner (imaginierten) Situation; Kategorisierung von Gefühlszuständen; etc.

8.8.5 Impulskontrolle

Es ist von großer Bedeutung, das „Trainieren“ von Empathie durch Problemlösestrategien zu erweitern, um prosoziales Verhalten dauerhaft zu festigen. Ein Konflikt bringt Spannungen mit sich, die es auszuhalten gilt. Sieht ein Kind keine effektive Möglichkeit, einen Konflikt zu regulieren, kann es zu impulsivem Handeln neigen, um den Konflikt und die Spannung zu beenden. Auf diese Weise kann ein Kind erlernen, dass es mit aggressivem Verhalten Konflikten aus dem Weg gehen kann und die damit einhergehende Spannung nicht ertragen muss. Erwachsene mit impulsivem Verhalten können einem Kind ebenfalls zum Verhaltensmodell werden, sodass es deren Art der „Konfliktbewältigung“ dann übernimmt. Auch die Nicht-Befriedigung kleinkindlicher Bedürfnisse kann zu einer inadäquaten Affektregulation führen, die in der Entwicklung weiterhin beibehalten wird. Verfügt ein Kind über ein niedriges Selbstwertgefühl, so fühlt es sich selbstsicher, wenn es andere beherrscht; es gleicht die eigene Unsicherheit aus.

Das Kind muss nun erlernen, Raum für das Nachdenken vor einer Handlung zu schaffen, um Impulse zu kontrollieren. Cierpka schlägt eine Problemlösestrategie in fünf Schritten vor:⁶³

1. Was ist das Problem? → Bestimmen des Problems anhand von mimi-schen, körperlichen und situativen Hinweisen.
2. Welche Lösungen gibt es? → Brainstorming
3. Frage dich bei jeder Lösung:
 - Ist sie ungefährlich?
 - Wie fühlen sich die anderen?
 - Ist sie fair?
 - Wird sie funktionieren?→ Bewerten der Lösungen durch Vorhersagen ihrer Konsequenzen.
4. Entscheide dich für eine Lösung und probiere sie aus. Die Lösung soll

⁶³ Ebd. S. 77

mithilfe einzelner Fertigkeiten ausgeführt werden.

5. Funktioniert die Lösung? Wenn nicht, was kannst du jetzt tun? Die Lösung soll daraufhin überprüft werden, ob sie durchführbar ist; wenn nicht, soll eine Alternative gesucht werden.

Die einzelnen Schritte müssen erst erlernt werden. Um kognitive Strategien zu üben, werden fiktive Konfliktsituationen angeboten. Es ist möglich, die Schritte als Poster im Klassenzimmer aufzuhängen. Somit werden die Kinder öfter daran erinnert und vergessen bestenfalls keinen Schritt. Der kognitive Einbezug des Konfliktgegenübers, dessen Gefühle und wahrscheinliches Denken bezüglich der Situation sind immer zu bedenken.

Wird ein Konzept wie „Faustlos“ oder Ähnliches an einer gesamten Schule angewendet, so bietet dies den Vorteil, dass nicht ein Lehrer prosoziale Konfliktlösungsstrategien von den Kindern fordert, sondern dass alle Lehrer dies tun und dass die Kinder auch klassenübergreifend zu diesem Umgang angehalten werden.

8.8.6 Umgang mit starken negativen Gefühlen

Aggressionen gelten im Allgemeinen als negative Gefühlslage, jedoch muss dem widersprochen werden. Aggressionen lassen sich unterscheiden in konstruktive und destruktive Aggressionen. Konstruktive Aggressionen können sich sehr positiv entfalten und in Energie umsetzen lassen, um eine Leistung zu erreichen, beispielsweise im Sport. Der konstruktive Aggressionstyp basiert auf einem inneren Drang, der Grundlage ist für Neugier und das Bedürfnis, die Welt zu erkunden, aktiv zu sein.

Feindselige Aggression tritt als Folge von Unlust- oder Frustrationserlebnissen auf. Erleben Kinder zu viel Wut, Ärger oder Aggressionen, verfügen sie selbst über ein niedriges Selbstwertgefühl, von welchem jedoch ebenfalls oft aggressives Handeln ausgeht. Sie schaffen es durch dieses, ihr negatives Selbstwertgefühl situativ zu kompensieren. Erleben Kinder, dass ihr aggressives Verhalten Konflikte „löst“ und sich somit als effektiv erweist, festigt sich diese Strategie.

In der Schule sollen die Kinder gezielt lernen, ihre negativen Gefühle zu kontrollieren. Dass diese auftreten, ist normal und auch förderlich, wenn man weiß, wie mit diesen Gefühlen umzugehen ist. Ein Gefühl wie Wut beispielsweise kann eine Schutzfunktion sein, durch die anderen aufgezeigt wird, dass sie Abstand halten sollen.⁶⁴ Jedoch muss man sich über diese Gefühle bewusst werden und sie insofern kontrollieren und regulieren, dass andere Menschen nicht negativ beeinträchtigt werden.

Ein Kind verfügt ab dem vierten Lebensjahr über innere Strukturen, die ihm selbst eine Steuerung heftiger Gefühle ermöglichen. Dennoch versucht das Kind verstärkt, die äußere Situation zu ändern, um negative Gefühle zu regulieren. Ab dem zwölften Lebensjahr können heftige Gefühle intern „geregelt“, und eine Kontrolle über die Gefühle aufrechterhalten werden.

Negative Gefühle bringen einen körperlichen Erregungszustand mit sich. Um einen Konflikt zu lösen, ist es notwendig, sich zu beruhigen, um einen klaren Kopf zu bekommen. „Faustlos“ schlägt fünf Schritte vor, zu erlernen, wie man starke negative Gefühle vor einer Konfliktlösung reguliert:

1. Wie fühlt sich der Körper an? Empfindungen des Körpers als Hinweis wahrnehmen, dass man sich ärgert.
2. Beruhigen durch z. B. tiefes Luftholen, langsam rückwärts zählen, an etwas Schönes denken. Hat man sich beruhigt, kann man sich dem Problem zuwenden.
3. Lautes Nachdenken über das Problem. Problemlösestrategien anwenden.
4. Später reflektierendes Nachdenken: Warum habe ich mich geärgert? Was habe ich dann gemacht? Hat es geholfen? Würde ich beim nächsten Mal etwas anders machen? Kann ich mit mir zufrieden sein?

Folgende Konfliktsituationen können mit Kindern durchgesprochen werden:

- Sich aus einem Kampf heraushalten

⁶⁴ Ebd. S. 89

- Umgang mit Hänseleien und Neckereien
- Umgang mit Kritik
- Konsequenzen akzeptieren
- Umgang mit Enttäuschungen
- Umgang mit Vorwürfen
- Sich beschweren

Wichtig ist die Übertragung dieser Muster auch auf den Raum außerhalb des Klassenzimmers, wo sich viele Spannungssituationen ergeben.

Als Lehrer kann man mit den Kindern auch besprechen, in welchen Situationen sie sich gerne anders verhalten würden. Die vorgegebenen, ineinander greifenden Schritte ermöglichen, diese Situationen anders anzugehen und sich im Voraus darauf einzustellen (z. B. Warten an der Schaukel im Schulhof, auf der in der Pause viele Kinder schaukeln wollen).

Der Schritt der Konfliktlösung ist eng mit der Gefühlskontrolle verknüpft, die Regulierung von Wut darf nicht separiert und anschließend verworfen werden. Hinter der Wut steckt ein Problem, das auf jeden Fall geklärt und betrachtet werden muss. Tut man dies nicht, schwächt das „Verhindern“ des negativen Gefühls allein das Selbstwertgefühl, und man vermittelt Desinteresse am Kind und seinen Problemen.

8.8.7 Elternunterstützung

Von großer Bedeutung ist, dass Eltern über den Verlauf eines solchen Programms informiert sind und dass ihnen der Inhalt zugänglich ist. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist daher unabkömmlich. Zwar erleben die Kinder in der Schule viele soziale Situationen, jedoch verbringen sie mehr Zeit im außerschulischen Bereich. Die Eltern als Vorbilder prägen die Kinder stark und beeinflussen sowohl direkt als auch indirekt deren Verhaltensmuster. Zwar können Elternbriefe die Eltern über den Verlauf informieren und „up to date“ halten, jedoch ist der Kontakt mit den Eltern selbst ebenfalls notwendig. Die Eltern sollen möglichst erfahren, wie sie ihre Kinder unterstützen können, Konflikte zu lösen. Dies geschieht nicht durch Verhaltensvorgaben, denn das

Programm hilft, Konflikte zu lösen aufgrund von Kompetenzen, die jedoch individuell angewendet werden. „Faustlos“ schlägt sieben Grundbedürfnisse vor, auf die ein Kind ein Recht hat. Alle Eltern sollten zum Stillen dieser Bedürfnisse beitragen:

1. Beständige liebevolle Beziehungen
2. Körperliche Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation
3. Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind
4. Entwicklungsgerechte Erfahrungen
5. Grenzen und Strukturen
6. Stabile, unterstützende Gemeinschaften
7. Kulturelle Kontinuität

Förderlich ist es, die Eltern mit den Lektionen eines Programms vertraut zu machen und somit einen Einbezug des Gelernten im außerschulischen Bereich zu unterstützen. Keinesfalls darf dies den Eltern als „Kritik an der eigenen Erziehung“ dargestellt werden. Vielmehr sollte der Sinn des Programms und die verfolgten Ziele erläutert werden: Vermittelt werden Kompetenzen, keine Erziehungsvorgaben.

Leider wird sich ein Lehrer darauf einstellen müssen, dass auch Eltern sinnvolle Unterstützung ablehnen und sich nicht beteiligen wollen.

8.8.7 Selbstwertgefühl stärken

Es gibt Kinder, denen es aufgrund ihrer Vorerfahrungen und Bindungen leicht fällt, die zu erwerbenden Kompetenzen umzusetzen. Ihr Verhalten ist dem „neuen“ Verhalten sehr nah, es erfordert kaum ein Um- oder Weiterdenken, nach den geforderten Prinzipien zu handeln. Ebenso gibt es Kinder, denen es schwer fällt, das Neuerlernte umzusetzen, da sie über andere Handlungsmuster verfügen, um Konflikte zu lösen. Es bedarf eines längeren Zeitraums, bis sich das Konzept festigt, sodass alle Kinder davon profitieren können. In diesem Rahmen bietet es sich an, auch das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken. Dies brauchen vor allem die Kinder, deren Selbstwertgefühl instabil ist. Es bietet sich für den Lehrer an, Verantwortung an die Kinder ab-

zugeben, Aufgaben zu verteilen, Meinungen und Vorschläge ernst zu nehmen und den Schülern auf diese Weise zu zeigen, dass sie Qualitäten besitzen, dass ihre Arbeit gebraucht wird. Diese Arbeit wiederum trägt zur Verbesserung der Gruppensituation bei, was ebenfalls aufzeigt, dass ein Kind etwas Tolles leisten kann. Beispiele hierfür sind verschiedene Dienste (Blumengießen, etc.), Positionen in Diskussionen (z. B. Diskussionsleiter in Klassenlehrerstunden), Projekte (Klassenzeitung, Bau einer Gartenhütte, Anlegen eines Teiches, Verschönern des Schulhauses, Vorbereitung eines Schulfestes oder Basars, Theateraufführungen, etc.). Wird einem Schüler aufgezeigt, was er leisten kann und wie stark er zur Klassengemeinschaft beiträgt, stabilisiert sich sein Selbstwertgefühl. Nichts ist vergleichbar mit dem Gefühl, über sich hinauszuwachsen und zu erkennen, was wirklich in einem steckt, das bisher verborgen war.

Die Grundlage für ein solches Miteinander bietet jedoch ein positiver sozialer Umgang. Wer Konflikte im Kleinen lösen kann, ist bereit, eine neue Herausforderung anzunehmen und sein Können zu beweisen. Wer Bestätigung erfährt, kann somit seine Frustrationstoleranz erhöhen. Wer an sich glaubt und weiß, was er leisten kann, steckt eher auch mal einen Rückschlag ein und lernt, sich gegen Kritik nicht (körperlich) zur Wehr setzen zu müssen.

8.3 Fazit

Bei Präventionsmaßnahmen gegen schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen lässt sich zwischen primärer und sekundärer Prävention unterscheiden. Die primäre Prävention zielt auf Risikofaktoren, die einem Amoklauf zugrunde liegen, jedoch ohne einen konkreten Verdacht oder Personenbezug. Beispiele hierfür sind Verschärfung des Waffengesetzes, Verbot von Killerspielen.

Sekundäre Prävention setzt an, wenn eine Person durch Leaking auffällig wird und somit zukünftige schwere zielgerichtete Gewalt an der Schule ankündigt. Dies kann auch durch indirekte Äußerungen geschehen und nicht ausschließlich in Form von Drohungen. Um Äußerungen auszuwerten, wurden Onlinesysteme entwickelt, die sich an in den USA eingesetzten Programmen orientieren. Bei „DyRiAS“ können langfristig Informationen und Äußerungen einer Person ausgewertet werden, um ein Risikopotenzial zu ermitteln. Ein professionelles Netzwerk, welches hinter dem Projekt steht und auffällige Schüler z. B. durch Gespräche und Therapie unterstützt, ist zwingend erforderlich.

Das Programm „NETWASS“ zielt auf stärker verknüpfte interpersonelle Strukturen. Die Lehrer werden geschult, Risikofaktoren zu erkennen und arbeiten eng mit einem Netzwerk zusammen, welche die Erfassung und Maßnahmen unterstützen.

Grundlegend für einen gewaltfreien Umgang untereinander ist eine Konfliktlösekompetenz. Da viele Kinder es nicht erlernt haben, Konflikte konstruktiv zu lösen und heftige Gefühle zu regulieren, weisen sie in Problemsituationen aggressives Verhalten auf. Durch gezielte Programme wie „Faustlos“ ist es dem Lehrer möglich, seinen Schülern Kompetenzen für einen gewaltfreien, prosozialen Umgang miteinander zu lehren. Die Lektionen bauen aufeinander auf und sind in den individuellen Unterricht eines Lehrers integrierbar. Alle Schüler können von einem solchen Programm profitieren.

Auf Seiten des Lehrers muss als Basis für ein Präventionsprogramm dessen Empathie geschult werden, um die Kinder auf ihrem Weg bestmöglich zu unterstützen, und um eine positive Vorbildfunktion einnehmen zu können. Der Lehrer kann auch in die Rolle einer Bindungsperson treten.

9. Berichterstattung in den Medien

9.1 Gefahren der Berichterstattung

Nach jedem Amoklauf berichten die Medien tagelang über die Tat. Ein Amoklauf rückt erst nach langer Zeit in den Hintergrund; dort verweilt er, wird jedoch nie mehr aus dem Bewusstsein der Menschen verschwinden. Viele Amokläufe gelten als Nachahmungstaten, man kann oftmals davon ausgehen, dass der Tathergang nicht ausschließlich aus den Gedanken des Täters entspringt. Für die meisten Menschen ist es unverständlich, dass ein Amokschütze Vorbild werden kann, dass er Ruhm erlangt. Doch genau dies ist aus Sicht von vielen Amokläufern der Fall. Ein Amokläufer rächt sich, er dreht den Spieß um, hat plötzlich die Macht über Leben und Tod. Auf einmal ist er nicht mehr der unauffällige Junge von nebenan, den jeder belächelt, der nichts zu sagen hat. Das erscheint dem Amokläufer in spe als gute Aussicht, er hat vom Täter ein heroisches Bild. Er wird zum Vorbild, das sich traute, die Situation zu wenden.

Hier wird nun die Rolle der Medien kritisch: Die Berichterstattung lässt sich nicht vermeiden. Jedoch sollte sie den Täter keinesfalls in ein positives, nicht einmal in ein neutrales Licht rücken. In jedem Fall muss die Opferrolle deutlich werden. Unschuldige Menschen sterben, die einen Großteil ihres Lebens noch vor sich gehabt hätten. Der Täter wird nicht zum Helden, sondern wählt einen unmenschlichen Ausweg.

9.2 „Amoklauf“ als Thema in der Schule

Vor dem Hintergrund, dass unsachliche Medienberichte Imitationseffekte hervorrufen können, erscheint es sinnvoll, als Lehrer das Thema Amoklauf aus einer anderen Sichtweise aufzurollen. Vielen Kindern und Jugendlichen ist die Möglichkeit verwehrt, mit Hilfe von Eltern oder anderen Beziehungspersonen zu verstehen, was sich ereignet hat; viele Jugendliche erkennen gege-

benenfalls nicht, wie grausam das Geschehene wirklich ist. Dass ein Amoklauf mehr bedeutet, als kurzzeitige Aufmerksamkeit, bevor der Alltag wieder seinen Lauf nimmt.

Dies trifft vor allem auf Kinder und Jugendliche zu, die im Alltag häufig mit gewalthaltigen Medien konfrontiert sind und durch einen damit einhergehenden Realitätsverlust die Schwere eines Amoklaufs nicht erkennen können.

Das Thema bedarf einer sensiblen Handhabung und sollte vom Lehrer in seinem Aufbau gut durchdacht sein. Folgende Ergebnisse müssen sich klar herauskristallisieren:

- Der Täter ist kein „Held in einem Computerspiel“, er verschuldet den Tod vieler Menschen – in der Realität → keine heroische Darstellung
 - Ein Amoklauf zieht viel Leid nach sich, viele unschuldige Menschen sterben; viele Angehörige trauern → Sinnlosigkeit fokussieren
 - Im Fall des Überlebens erwartet den Täter eine lange Freiheitsstrafe → kein normales Weiterleben möglich
 - Der Tod vieler unschuldiger Menschen steht in keinem Verhältnis zu irgendeinem Problem → Tathergang nicht konkretisieren
 - Der Täter darf in kein positives Licht gerückt werden, das andere als Vorbild sehen könnten → keine Heldengeschichte erstellen
 - Die Hintergrundproblematik darf keinesfalls banalisiert werden, wie beispielsweise: „Er hatte schlechte Noten in der Schule“ → keine Identifikation von Schülern mit dem Täter

Wie im vorangegangenen Kapitel erwähnt, finden vor einem Amoklauf Vorankündigungen im Sinne von Leaking statt. Dies kann in unterschiedlichen Formen geschehen, beispielsweise als Ankündigung in Internetforen oder als Äußerung gegenüber Mitschülern. In vorausgegangen Fällen entstanden häufig derartige Situationen, die jedoch von Außenstehenden nicht ernst genommen wurden, teils sogar Anlass für Spott gaben. Keiner glaubt im ersten Moment, dass der unauffällige Außenseiter, der kaum „den Mund aufmacht“, auf einmal zum Killer mutiert.

Während manche Schüler öfter durch Gewalt auffallen und dadurch ein Ven-

til haben, sich ihrer Aggressionen zu entledigen, bevor diese sich ins Unendliche anstauen, staut der School shooter die Wut an und fällt meistens nicht durch Aggressionen auf. Dadurch werden durch Leaking ans Tageslicht gekommene Äußerungen für andere noch unglaubhafter. Hier jedoch bringt die scheinbar kopflose Äußerung „Ich bring sie alle um!“ grausame Konsequenzen mit sich.

Behandelt ein Lehrer das Thema „Amoklauf“, so wird den Schülern die Schwere der folgenreichen Tat bewusst. Bespricht er den Aspekt des Leakings, so ist es sinnvoll, die Schüler deutlich aufzufordern, sich im Falle von Leaking an eine weitere Person (Lehrer, Vertrauenslehrer, Sozialarbeiter, etc.) zu wenden, der es möglich ist, zu intervenieren. Einige Fälle von schwerer zielgerichteter Schulegewalt konnten auf diese Weise verhindert werden. Den Schülern soll klar werden, dass sie sich durch Drohungen nicht einschüchtern lassen sollen, sondern dass die Konsultation einer Autoritätsperson zum Schutz von anderen und sich selbst unbedingt notwendig ist. Robertz und Wickenhäuser betonen in ihrem Buch die Relevanz des Vertrauensverhältnisses zwischen Schülern und Lehrer. Der Schüler soll keinesfalls das Gefühl haben, er „verpfeife“ einen Mitschüler, indem er sich an einen Erwachsenen wendet.⁶⁵

⁶⁵ Robertz/Wickenhäuser 2007, S.116

9.3 Fazit

Das Thema Amoklauf ist sehr heikel und erfordert eine gute Vorbereitung zur Behandlung im Unterricht. Förderlich ist, wenn es in einen Kontext eingebettet werden kann. Ist den Kindern ein Amoklauf oder eine schwere Gewalttat an einer Schule durch die Medien bekannt geworden, so bietet es sich an, diese mit den Kindern aufzuarbeiten. Die Darstellung in den Medien ist aus Sicht der Prävention oft ungünstig und auf Sensation angelegt. In jedem Fall darf der Täter nicht in ein positives Licht gerückt werden, der Fokus muss auf der Schwere und Sinnlosigkeit der Tat liegen und auf den vielen unschuldigen Opfern.

Das Alter der Kinder muss für die Art der Schilderung ebenfalls bedacht werden – das Thema ausführlich mit zu jungen Kindern zu behandeln, wäre unangemessen und würde Angst hervorrufen.

10. Eigenes Fazit und Perspektiven

Ein Amoklauf ist nur der Gipfel eines Berges, der aus vielen Vorstufen besteht. Zwar führt das eine nicht zwangsläufig zum nächsten, jedoch liegen sowohl dem Amoklauf als auch der schweren Gewalt fehlende Fertigkeiten zugrunde, sich in ein soziales Gefüge einzugliedern. In ihrer Art unterscheiden sich Amoklauf und Gewaltausschreitungen von dem Aspekt her, dass der Amoklauf ohne vorherige aggressive Auffälligkeiten durchgeführt wird – der Täter war vorher oft unauffällig und zurückgezogen. Jugendliche, die häufig zu Gewalthandlungen tendieren, haben damit ein Ventil, Aggressionen abzubauen. Vor einem Amoklauf hingegen stauen sich langfristig Wut, Hass und Minderwertigkeitsgefühle auf.

Ich selbst erachte die Prävention des Einzelnen, in dem Falle des Lehrers, als außerordentlich bedeutsam – förderlich für beide Arten der oben geschilderten Gewalttaten. Betrachtet man jedoch den ganzen „Berg“, wird klar, dass es zur Spitze ein weiter Weg ist. Es bedarf mehr als der primären Prävention des Einzelnen, denn der Lehrer allein kann diese Aufgabe nicht bewältigen. Problematisch ist zudem dessen Ausgangslage: Nur ein geringer Lehreranteil gilt als empathisch, was für die Prävention aber unbedingt vorauszusetzen ist. Um dies zu ändern, müsste auch an diesem Punkt schon in der Ausbildung angesetzt werden. Zwar können hierfür auch später Fortbildungen besucht werden, allerdings bedeuten diese einen Mehraufwand, den viele Lehrer meiden, wenn er nicht zwingend erforderlich ist.

Ich sehe die derzeitige Situation in Deutschland bezüglich der Gewaltprävention als einen Stein, der langsam ins Rollen gerät, jedoch schleunigst Tempo aufnehmen muss. Verglichen mit den USA steht Deutschland noch deutlich zurück. Das Problem der schweren zielgerichteten Gewalt an Schulen hingegen nimmt nicht ab, sondern, im Gegenteil, verstärkt sich, und fordert vermehrt Lösungen.

Das Defizit wird schon in der Ausbildung deutlich: Ich selbst stehe bald am Ende meines Studiums und musste feststellen, dass Gewaltprävention und die Vermittlung sozialer Kompetenzen, die es an Schüler weiterzugeben gilt, keine große Rolle zu spielen scheinen. Aber an wen, wenn nicht an „unfertige“ Lehrer, die sich in der Ausbildung befinden, könnte man besser das Pro-

blem herantragen, welches es erfordert, dass man die Augen öffnet und die Kinder gezielt für besseren Umgang miteinander schult?

Prävention wie professionelle Netzwerke scheitern oft an der Finanzierung. Den Lehramtsstudenten selbst Kompetenzen zu vermitteln, gegen Gewalt vorzugehen und Hintergründe zu erkennen, wäre einfach in die Studienordnung einzubringen und könnte viel bewirken – ohne immense Kosten.

Schulen brauchen Maßnahmen, die im Kleinen beginnen: Die Schule muss als Institution mit einem geschlossenen Konzept auftreten, das jeden Lehrer auffordert, beim Kampf gegen die Gewalt mitzuhelfen. Dies muss übergreifen in ein großes Netzwerk, welches geschultes Fachpersonal beinhaltet und diejenigen Schüler unterstützt, mit deren Betreuung im psychologischen Sinne Lehrer überfordert sind. Diese Überforderung bedeutet keine negative Facette, sondern übersteigt fachlich schlicht das eigentliche Handlungsfeld des Lehrers – ein Lehrer ist kein Psychologe.

Programme wie „NETWASS“ und „DyRiAS“ haben sich in Tests bewährt und geben somit zu Recht Grund zu der Hoffnung, geplante Gewalttaten frühzeitig zu erkennen. Doch auch das bringt wenig, wenn nicht ein System vorhanden ist, das den „Problemschüler“ aufnimmt und ihn unterstützt, zum Schutz vor anderen und sich selbst, um ihm die fehlende Hilfe zu bieten.

Klar ist, dass sich der Bedarf eines Netzwerkes von Schule zu Schule unterscheidet. Für eine „Brennpunktschule“ wäre es unabkömmlich, wo hingegen eine Schule in ländlicher Gegend möglicherweise weniger darauf angewiesen wäre. Dennoch müssten im Extremfall alle Schulen auf Unterstützung bauen können.

Die Schulung in Empathie, die der Konfliktlösung dient und zur Verbesserung der sozialen Fähigkeiten führt, erachte ich als Gewinn für alle Kinder. Auch diejenigen, die über soziale Fertigkeiten verfügen, profitieren von zusätzlichen Kompetenzen und vom verbesserten Gesamtumgang der Klasse untereinander. Man könnte sagen, man lernt fürs Leben. Denn Menschen halten sich ihr Leben lang in sozialen Gefügen unterschiedlichster Art auf, in denen soziale Fähigkeiten immer zum verbesserten Miteinander beitragen. Konflikte werden sich niemals vermeiden lassen.

In einem Vortrag präsentierte die Heidelberger Kinder- und Jugendpsychotherapeutin Frau Licht-Schauer das Konzept der „Brennpunkt“-Waldparkschule auf dem Boxberg, einem Heidelberger Stadtteil. Diese verfügt über

ein schulübergreifendes, professionelles Netzwerk, durch welches es gelingt, den Schülern Hilfestellung in vielen Bereichen, Prävention und Intervention anzubieten. Dieses System bewährt sich. Es trägt zum verbesserten Umgang miteinander bei und ermöglicht den Schülern verbesserte Zukunftschancen. Dennoch bedurfte es einer langen „Eingewöhnungsphase“ für die Schüler, die angebotene Hilfe ernst- und anzunehmen. Mittlerweile funktioniert dieses Netzwerk und könnte Vorbild sein für manch andere Schule – ein großes Hindernis stellen jedoch die finanziellen Mittel dar. Es bleibt zu hoffen, dass das Potenzial hinter einem Netzwerk erkannt wird und es keine ewige Zukunftsvision bleibt. Maßnahmen und ihr Vorlauf erfordern viel Zeit, die eigentlich nicht mehr zur Verfügung steht. Sicherlich würden die Erfolge auch auf finanzieller Ebene langfristig die anfänglichen Investitionen aufwiegen.

Ich selbst konnte durch meine Recherchearbeit sehr viel lernen, was mich auf meinem späteren Berufsweg begleiten wird. Zwar ist die Arbeit nicht vergleichbar mit einer Schulung zur Gewaltprävention. Jedoch kann ich nun die Augen offen halten, um Situationen zu erfassen, in denen angeknüpft werden kann. Selbst wenn es fürs Erste im Kleinen beginnt.

Literaturverzeichnis

- Bradshaw, G. A., u. a. (2005): Elephant breakdown.
Erschienen in: NATURE. Vol. 433, 24 February 2005, S. 807
- Brinkbäumer, Klaus, u. a. (2002a): Mörderischer Abgang.
URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-22213312.html>
Gesehen: 07.02.2010
- Brinkbäumer, Klaus, u. a. (2002b): Das Spiel seines Lebens.
URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-22328709.html>
Gesehen: 07.02.2010
- Brisch, Karl Heinz (2009): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart
- Bondü, Rebecca und Scheithauer, Herbert: School Shootings in Deutschland. Aktuelle Trends zur Prävention von schwerer, zielgerichteter Gewalt an deutschen Schulen.
Erschienen in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Heft 2009/ 58,9, S. 685-701
- Bornhöft, Petra, u. a. (2009): 113 Kugeln kalte Wut.
URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-64628264.html>
Gesehen: 07.02.2010
- Cierpka, Manfred (2009): Faustlos - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau.
- Faust, Volker, Prof. Dr. med.: Amok
<http://www.psychosoziale-gesundheit.net/psychiatrie/amok.html>
Gesehen: 08.02.2010
- Fongay, Peter und Target, Mary (2004): Frühe Bindung und späte Entwicklung: ein Überblick über prognostisch orientierte Forschungsstudien
In: Streeck-Fischer 2004, S. 107-135
- Henning, Dietmar (2004): Amok in der Schule - Die Tat des Robert Steinhäuser.
URL: <http://www.wsws.org/de/2004/apr2004/erfu-a29.shtml>
Gesehen: 08.02.2010
- Hüther, Gerald (2004): Destruktives Verhalten als gebahnte Bewältigungsstrategie zur Überwindung emotionaler Verunsicherung: ein entwicklungsneurobiologisches Modell. In: Streeck-Fischer 2004, S. 136-151
- Kaiser, Simone (2009): So eine Wut, so ein Hass.
URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-66886582.html>
Gesehen: 07.02.2010

- Kersten, Joachim: Vor lauter Scham.
Erschienen in: Psychologie Heute. 12/ 2009, S. 36-39
- Kohut, Heinz (1975): Die Zukunft der Psychoanalyse. Aufsätze zu allgemeinen Themen und zur Psychologie des Selbst. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Otto, Hiltrud, Dr.: Die Bindungstheorie: ein Konstrukt seiner Zeit. Die kulturelle Sozialisation kindlicher Emotionsregulation.
Gastvortrag an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 11/2009
- Panksepp, Jaak (2004): Die psychologischen Langzeitfolgen der emotionalen Umwelten von Kleinkindern für das spätere Gefühlsleben – Forschungsperspektiven für das 21. Jahrhundert. In: Streeck-Fischer 2004, S. 45-104
- Rass, Eva, Dr.: Der Lehrer als Beziehungs- und Kulturarbeiter: der Traum vom guten Lehrer. Bindungssicherheit und Affektregulation im pädagogischen Handlungsfeld. 05/2008
Manuskript Seiten 1-23
- Rass, Eva, Dr.: Erkenntnisfortschritte in der Psychoanalyse: Implikationen für die Psychotherapie und sozialpädagogische Versorgung von Kindern und Jugendlichen. Erschienen in: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 5. Jahrgang/ 2007/Heft 1
Manuskript Seiten 1-20
- Rass, Eva, Dr.: Die Bedeutung der Geschwisterbeziehung mit besonderer Berücksichtigung der Affektregulation und des Schamerlebens.
Erschienen in: Selbstpsychologie. Europäische Zeitschrift für psychoanalytische Therapie und Forschung. Heft 16, 5. Jg., 2/2002
Manuskript Seiten 1-16
- Robertz, Frank J. und Wickenhäuser, Ruben (2007): Der Riss in der Tafel. Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule, Springer Medizin Verlag, Heidelberg
- Rückert, Sabine und Willeke, Stefan (2009): Wir sind so verdammt göttlich.
URL: <http://www.zeit.de/2009/13/DOS-Amok?page=1>
Gesehen: 07.02.2010
- Scheithauer, Herbert, Prof. Dr. (2009): Übersicht zu dem vom BMBF geförderten Projekt: Entwicklung und Evaluation sozialer und professioneller Netzwerke und Frühwarnsysteme zur Prävention von School Shootings und anderen zielgerichteten Gewalttaten an deutschen Schulen.
URL: http://www.landtag-bw.de/Gremien/Sonderausschuss_Jugendgewalt/Anlage_5_Forschungsprojekt_Scheithauer.pdf
- Seiffge-Krenke, Inge (2004): Adoleszenzentwicklung und Bindung.
In: Streeck-Fischer 2004, S. 156-175

- Soldt, Rüdiger (2009): Gutachter nach Amoklauf von Winnenden: „Die Eltern sind mitverantwortlich“.
URL: <http://www.faz.net/s/RubB08CD9E6B08746679EDCF370F87A4512/Doc~E55B4B3A15E4B4D8CAF803AE7C3A6E393~ATpl~Ecommon~Scontent.html>
Gesehen: 07.02.2010
- Streeck-Fischer, Annette (Hrsg.) (2004): Adoleszenz - Bindung - Destruktivität. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart
- Thielke, Thilo: Amoklauf der Überlebenden.
Erschienen in: Der Spiegel 3/2010, S. 109
- Thorbrietz, Petra (2009): Schwierige Ursachensuche.
URL: http://www.focus.de/schule/schule/psychologie/schulgewalt-special/tid-14950/tragoedie-schwierige-ursachensuche_aid_418771.html
Gesehen: 07.02.2010
- Waldrich, Hans-Peter (2007): In blinder Wut. Warum junge Menschen Amok laufen. PapyRossa Verlag, Köln

Filmverzeichnis

Beulich, Knut und Schadt, Thomas (2004): Amok in der Schule – Die Tat des Robert Steinhäuser. Dokumentation. Erfurt

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Häufigkeit von Amokläufen 1977 – 2007

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

Abb.2: „School shootings“ in Deutschland 1999-2009

Bondü, Rebecca und Scheithauer, Herbert: School Shootings in Deutschland. Aktuelle Trends zur Prävention von schwerer, zielgerichteter Gewalt an deutschen Schulen.

Erschienen in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Heft 2009/ 58,9, S. 685-701

Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die wissenschaftliche Hausarbeit mit dem Thema:

„Amoklauf an Schulen – Erklärungsmöglichkeiten psychologischer Hintergründe der Täter und Präventionsmaßnahmen an Schulen“

selbstständig verfasst habe.

Alle hierfür verwendeten Quellen sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Ort, Datum

Unterschrift