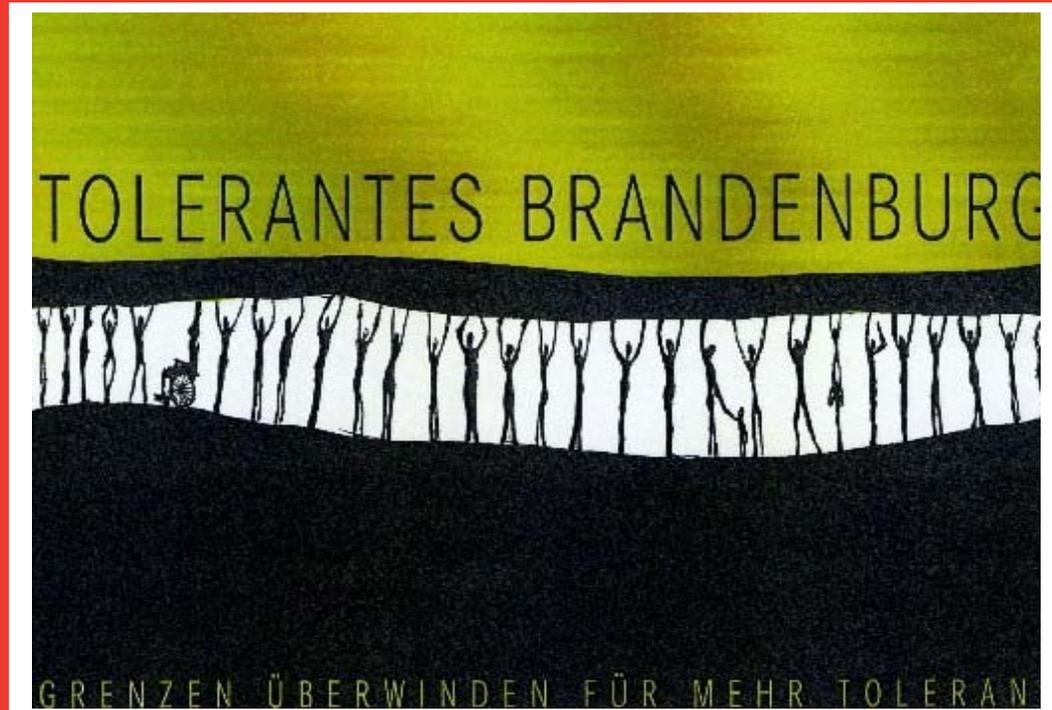


SCHULENTWICKLUNG



Erst Nachdenken – dann Handeln
Wahrnehmen, Erklären und Handeln
zu Aggression und Gewalt als Strategie
für eine tolerante und weltoffene Schule

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-200

Fax: 03378 209-232

Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de

Fachliche Verantwortung: Ulrike Kahn

Autorinnen und Autoren:

für die Originalausgabe: Christoph Ackermann, Wilfried Schubarth (Forschungsgruppe Schulevaluation an der TU Dresden)

für die Überarbeitung: Ulrike Kahn

Layout: Christa Penserot

Grafik Titelblatt: Ulrike Nikatowski

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); überarbeitete 2. Auflage, Januar 2009

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht.

Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

Inhaltsverzeichnis

I. Wahrnehmen und Erklären	11
1. Was versteht man unter Gewalt bzw. Aggression?	12
2. Was ist Rassismus?	14
3. Was ist Rechtsextremismus?	15
4. In welchem Verhältnis stehen Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt zueinander?	17
5. Was verstehen Kinder und Jugendliche unter Gewalt?	18
6. Wie berichten Medien über Gewalt?	20
7. Ist Gewalt eine völlig neuartige Erscheinung, ein Phänomen unserer Tage?	21
8. Wie verbreitet ist Gewalt an Schulen?	22
9. Hat die Gewalt an Schulen zugenommen?	24
10. Was sagt die Kriminalitätsstatistik zur Gewaltentwicklung?	25
11. Wo ist die Gewalt verbreiteter: In den alten oder neuen Bundesländern?	26
12. Ist Gewalt ein Jungenphänomen?	28
13. Gibt es bei der Gewaltausübung altersspezifische Unterschiede?	30
14. An welchen Orten tritt Gewalt besonders häufig auf?	31
15. Welche Motive stehen hinter Gewalthandlungen?	32
16. Gibt es "typische Täter" und "typische Opfer"?	33
17. Welche Ursachen haben Aggression und Gewalt?	35
18. Das Harvard-Konzept und das Grundwissen von Glasl	37
19. Welche Bedeutung hat der Erziehungsstil der Eltern?	40
20. Welche Rolle spielen die Medien?	41
21. Sind in der Schule selbst Ursachen zu suchen?	43
22. Welche Erklärungen für Aggression und Gewalt geben wissenschaftliche Theorien und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Gewaltprävention?	45
II. Handeln	47
1. Welche Strategien zur Gewaltintervention und Gewaltprävention werden an den Schulen gegenwärtig praktiziert?	48
2. Welche Handlungskonzepte und Präventionsansätze zum Abbau von Gewalt gibt es für Lehrer?	50
3. Welche Möglichkeiten gibt es an Grundschulen?	53
4. Wie können Aggressionen durch eine „Bewegte Grundschule“ vermindert werden? ..	56
5. Was ist Hyperaktivität und wie kann hyperaktiven Kindern geholfen werden?	57
6. Wie können Aggressionen abgebaut bzw. gesteuert werden?	58
7. Wie können aggressive Situationen entkrampft werden?	60
8. Welche Möglichkeiten bietet die Interkulturelle Pädagogik?	61
9. Wie sollte die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gestaltet sein?	63
10. Welchen Beitrag kann Schulsozialarbeit leisten?	64
11. Welche gewaltpräventiven Elemente enthält die Erlebnispädagogik?	66

12. Was ist "Akzeptierende Jugendarbeit"?	68
13. Welchen Beitrag kann der Jugendschutz zur Gewaltprävention leisten?	69
14. Wo sind Kooperationspartner zu suchen?	71
III. Projekte	73
Projekt Nr. 1 Das Sozialtraining (nach Petermann)	76
Projekt Nr. 2 Das Anti-Aggressionstraining (nach Franz und Ulrike Petermann)	78
Projekt Nr. 3 Programm „Soziales Lernen“ (nach Hedwig Lerchenmüller)	80
Projekt Nr. 4 Das Konflikttraining (nach Thomas Gordon)	82
Projekt Nr. 5 Mediation/Schlichtermodelle	84
Projekt Nr. 6 Täter-Opfer-Ausgleich	86
Projekt Nr. 7 Das Projekt „Lebenswelt Schule“	87
Projekt Nr. 8 Das schulumfassende Programm (nach Dan Olweus)	90
Projekt Nr. 9 Schulprogramm und Gewaltprävention	93
Projekt Nr. 11 SCHULE OHNE RASSISMUS	95
Projekt Nr. 13 Gewaltprävention und Gewaltverarbeitung und das Fach Darstellen und Gestalten	98
Projekt Nr. 14 Community Education	100
Projekt Nr. 15 Das Konstanzer Trainingsmodell	102
Projekt Nr. 16 Schulinterne Fortbildung zur Gewaltprävention (SCHILF)	105
Anhang	
1. Literatur für die Broschüre	107
2. Ansprechpartner für die Beratung und Unterstützung	110

Vorbemerkung zur zweiten Auflage

In der zweiten Auflage wurden lediglich der dritte Teil: Projekte und der Anhang: Ansprechpartner aktualisiert. Die Internetadressen wurden weggelassen, da über die üblichen Suchmaschinen neue Projekte gut zu finden sind.

Der erste Teil: Wahrnehmen und Erklären und der zweite Teil: Handeln sind weiterhin ohne Veränderungen aktuell.

Vorwort

Die Forschungsgruppe Schulevaluation an der Technischen Universität Dresden hat seit ihrer Gründung im Jahre 1993 das Themengebiet "Soziale Probleme und soziale Verantwortung in Schulen" systematisch bearbeitet, eine Reihe empirischer Untersuchungen durchgeführt und wissenschaftliche Publikationen dazu vorgelegt sowie auf dieser Grundlage Handlungsstrategien für die pädagogische Praxis entwickelt.

Im Zentrum der Analysen steht eine Theorie, bei der ein pädagogisch orientierter Gewaltbegriff im Mittelpunkt steht. "Gewalt" drückt sozialisatorische Bedingtheit und die gesellschaftlichen Implikationen der Verhaltensthematik unserer Meinung nach besser aus als der vor allem in der psychologischen Forschung verbreitete Begriff der "Aggression". In unseren Befragungen wurde ein *Syndrom gewaltförmiger und gewaltaffiner Verhaltensweisen* festgestellt, zu dem neben Formen psychischer, verbaler und physischer Gewaltausübung (z. B. Prügelei, Vandalismus, Beleidigungen, Erpressung, Angriff mit Waffe) auch andere Verhaltensweisen wie Schuldevianz (z. B. Mogeln, Schule schwänzen), Delinquenz (z. B. Einbruch, Diebstahl) oder Alkohol-/Drogenkonsum zu rechnen sind. Zwischen diesen verschiedenen Handlungsformen besteht ein hoher empirischer Zusammenhang; das bedeutet, dass ein Schüler, der der Gruppe "notorischer Schulgewalt-Täter" zuzurechnen ist, mit sehr großer Wahrscheinlichkeit bereits früher durch leichtere abweichende Verhaltensweisen auf sich aufmerksam gemacht hat. Hätte das geschulte pädagogische Auge diese frühen Gefährdungen für potentiell gewaltverhaltend entdeckt, wäre möglicherweise ein Abdriften in die Täterrolle zu vermeiden gewesen.

Unsere Expertisen und Veröffentlichungen zum Ausmaß und zu den Ursachen schulischer Gewalt basieren auf insgesamt acht empirischen Untersuchungen, die mit Hilfe von qualitativen und quantitativen Methoden durchgeführt wurden, darunter Schulleiterbefragungen in Baden-Württemberg, Hessen, Thüringen und Sachsen (1993 - 1995) und vergleichende Repräsentativbefragungen von Schülern und Lehrern in Hessen und Sachsen (1996 - 1998). Die Stichproben in diesen beiden letztgenannten Bundesländern stehen ein Stück weit stellvertretend für die von uns ermittelten Ost-West-Unterschiede bei der Gewaltbelastung, die sich in den früheren Schulleiterbefragungen abgezeichnet hatten, sich aber unserer Auffassung nach mittlerweile ausgeglichen haben - so die Befunde der neueren Untersuchungen. Im Vergleich der Bundesländer Sachsen und Hessen zeigt sich allerdings ein sehr differenziertes Bild der Gewaltursachen, das weder in Bezug auf familiäre noch auf sonstige außerschulische Einflüsse den üblichen Klischees von "Ossis" und "Wessis" folgt. Ganz deutliche Unterschiede sind allerdings in der Schulkultur festgestellt worden, die sich nach dem Schülerreport in Sachsen mehr sach- und fachorientiert und in Hessen mehr schülerorientiert darstellt. Um diese Differenzen des Zwei-Länder-Vergleichs mit endgültiger Sicherheit als typisch für Ost- und Westdeutschland annehmen zu können, wären weitere Regionalstudien erforderlich. Es erscheint durchaus denkbar, dass sich auf diese Weise nicht nur Ost-West-, sondern auch deutliche Nord-Süd-Unterschiede bezüglich der Schulkultur oder der Bildungsziele von Eltern und Lehrern ermitteln lassen.

Ein Schwerpunkt unserer Forschungen zur Gewalt in der Schule sind Täter-Opfer-Typologien. Rechnet man unsere Ergebnisse aus dem Sekundarbereich I (Jahrgänge 6 bis 10), in dem entwicklungsbedingt (z. B. Pubertät) die stärksten Verhaltensauffälligkeiten zu veranschlagen sind, auf die gesamte Bundesrepublik hoch, so zählen zum harten Kern einer an sich noch größeren "Tätergruppe" etwa 3 bis 4 % und zur Gruppe der "Opfer" etwa 7 bis 10 % der Schüler; d. h., dass bei insgesamt ca. 5 Millionen Schülern dieser Schulstufe etwa 425.000 unter den Drangsalierungen anderer Schüler leiden und sich etwa 175.000 ihren Altersgenossen gegenüber und auch untereinander aggressiv verhalten. Aber: Die Mehrzahl der Schüler ist weder an kleineren noch an größeren Gewaltaktionen beteiligt. Im Hinblick auf Prävention bedeuten diese Zahlen, dass ein akuter pädagogischer Handlungsbedarf besteht, der auf die spezifischen Rollen von Tätern und Opfern ausgerichtet sein muss. Nach unseren qualitativen Feldstudien erkennen Lehrer in ihren Klassen sehr wohl die "Leistungsträger" und "Störenfriede", selten dagegen nur die "Opfer", die durch die Mitschüler (im so-

ziometrischen Test) sehr wohl benannt werden können. Die Täter-Opfer-Typologie weist weiter darauf hin, dass sich Lehrer bei ihren Präventionsbemühungen auf den Großteil der Schülerschaft stützen und deren soziale Verhaltensweisen produktiv nutzen können.

Bei der Überprüfung unserer Hypothesen sind wir auf ein weiteres Ergebnis gestoßen, das für die Gewaltprävention von größter Bedeutung ist. In dem vorliegenden und breit gefächerten Handlungsrepertoire, das für Schulen mittlerweile bereit steht, gibt es neben individuumbezogenen und curricularen Maßnahmen auch Strategien, in denen die Entwicklung der Einzelschule, des Schullebens und der Schulkultur als Präventionsansatz begriffen werden. Wir konnten empirisch nachweisen, dass derartige Programme sehr erfolgreich sein können, was die allgemeinen Gewaltbelastungen der Schule und den Täterstatus anbelangt, dass sie aber kaum in der Lage sind, den Opfern zu helfen, da deren Rolle offenbar vergleichsweise stärker biographisch festgelegt ist und häufig eine Kontinuität der Opfererfahrung seit der frühen Kindheit besteht. Die Konsequenz für Prävention und Intervention lautet daher, dass eine *Doppelstrategie* erfolgen muss, die einerseits auf eine Optimierung der pädagogischen Qualität im Bereich von Unterricht und Schule insgesamt zielt und geeignete Kommunikationsformen mit auffälligen Schülern einschließt, andererseits opferbezogene Maßnahmen einbeziehen muss, die eher auf der Individual- und Klassenebene anzusiedeln sind.

Mit der vorliegenden Broschüre wollen wir beiden Zwecken dienen. Das Material wurde bereits in sächsischen Schulen mit Erfolg eingesetzt; nunmehr erhalten auch im Bundesland Brandenburg Lehrer, Sozialpädagogen und Eltern diese Handreichung zur Gewaltprävention, in der sowohl Basisinformationen referiert als auch Konzepte und Verfahren pädagogischer Intervention dargestellt werden, in einer adaptierten Fassung.

Diejenigen, die sich mit der Gewaltthematik beschäftigen, sollten es in dem Bewusstsein tun, dass ein pädagogischer Handlungsbedarf, aber kein Anlass zur Dramatisierung besteht. Dass Vorurteile, Verdächtigungen und Etikettierungen von Problemschülern zu nichts anderem führen als zu einer Verfestigung der Täterrolle. Dass sie in ihrem Bemühen um einen pädagogischen Umgang mit Problemschülern auf die Stärkung der moralischen Selbstkontrolle setzen und Einseitigkeiten äußerer Regulierung vermeiden sollen. Ohne Zweifel wäre es möglich, durch Kontrolle, Strafen, Kopfnoten und ähnliche Maßnahmen das Gewaltproblem innerhalb der Schulen im Zaum zu halten. Umso stärker würde es aber im außerschulischen Raum virulent werden. Dies gilt insbesondere für Ostdeutschland: Denn hier ist die Aggressionsbereitschaft in Verbindung mit einem überdurchschnittlich negativen Selbstwertgefühl eine hochexplosive Mischung für die Entstehung von Gewalt und Konflikten - deutlich stärker als im Westen. Die sozialen Ursachen dafür können von der Pädagogik nicht behoben werden, müssen aber im Bewusstsein bleiben, um den Schülern und Kindern, die ihren Mitschülern, Lehrern und Eltern mit ihrem Sozialverhalten Probleme bereiten, die für eine Prävention bzw. Intervention notwendige Empathie entgegenbringen zu können.

Prof. Dr. Wolfgang Melzer
Leiter der Forschungsgruppe Schulevaluation
an der Technischen Universität Dresden

Einleitung

Was kann ich gegen Gewalt tun? Wie können Pädagogen und Eltern auf Gewalt reagieren bzw. ihr vorbeugen? Welche Handlungsansätze und Projekte haben sich dabei bewährt? Wie stark sind aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen unter Kindern und Jugendlichen verbreitet? Welche Erscheinungsformen von Gewalt werden wahrgenommen? Wie kann man diese erklären? Welche Erkenntnisse liefert die Wissenschaft?

Diese Fragen werden in der Öffentlichkeit gegenwärtig häufig diskutiert: Lehrer¹ veranstalten z.B. Schulinterne Fortbildungstage (SCHILF)² oder Projektwochen, Sozialpädagogen entwickeln Anti-Gewalt-Projekte, Wissenschaftler führen Untersuchungen durch und erarbeiten Empfehlungen. Und dennoch: Der Wunsch nach Information und Orientierungshilfen ist nach wie vor groß. Diesen Bedarf will die vorliegende Handreichung decken helfen, indem sie auf grundlegende Fragen zu Aggression und Gewalt eingeht und zentrale Handlungsansätze und Praxisprojekte vorstellt. Insbesondere will sie

- in Grundfragen der Theorie und Praxis der Gewaltprävention einführen,
- diese möglichst verständlich und anschaulich darstellen,
- Aspekte der Analyse und Prävention miteinander verbinden,
- möglichst handhabbare Ansätze (für Schule, Jugendhilfe und Elternhaus) vorstellen,
- über eigene Forschungsergebnisse (an sächsischen Schulen) informieren und
- zur Weiterbeschäftigung mit dem Thema anregen.

Um mit Aggression und Gewalt angemessen umgehen zu können, bedarf es zunächst Klarheit darüber, wie Gewalt wahrgenommen wird und was man darunter versteht. Weiterhin ist zu klären, welche möglichen Ursachen, Aggression und Gewalt haben. Erst dann lässt sich die Frage nach dem pädagogisch angemessenen Handeln beantworten. Die vorliegenden Materialien sollen hierzu Strukturvorschläge und Anregungen geben.

Diesem pädagogischen Vorgehen "Wahrnehmen - Erklären - Handeln" folgt auch unsere Handreichung. Da ihr Schwerpunkt auf dem konkreten Handeln gegen Gewalt liegt, wurde eine Reihe von bewährten Projekten und Konzepten mit aufgenommen. Die meisten davon werden bereits an brandenburgischen Schulen erprobt. Einzelne wurden im Land Brandenburg neu entwickelt. Der gezielten Praxisanleitung bzw. -hilfe dienen auch die angeführten Literaturhinweise, Internetadressen sowie der Adressenteil mit spezifischen Brandenburger Adressen.

In die Handreichung sind Arbeitsergebnisse der Forschungsgruppe Schulevaluation (Leitung: Prof. Wolfgang Melzer) eingeflossen³. Die vorliegende Broschüre wurde ursprünglich im Rahmen eines studentischen Lehrforschungsprojektes an der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden erarbeitet⁴. Für die brandenburgische Ausgabe wurden Überarbeitungen und Erweiterungen vorgenommen.

Wir danken den Kolleginnen und Kollegen, die im Impressum benannt sind für ihre Autorenbeiträge.

Dresden, im August 1997

Dr. Wilfried Schubarth / Christoph Ackermann

Potsdam, im November 1999

Ulrike Kahn / Dr. Stefan Hibbeler

Ludwigsfelde, Januar 2009

¹ Im Plural wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet.

² SCHILF wird in Brandenburg in dieser Kurzform geschrieben, da die schulinterne Fortbildung nicht nur die Lehrer umfasst, sondern auch Eltern und Schüler impliziert.

³ Die Untersuchungen wurden gefördert durch das Aktionsprogramm der Bundesregierung "Gegen Aggression und Gewalt" und durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

⁴ Folgende Studenten haben daran mitgewirkt: Frau Baumgarten, Fischer, Geyer, Grote, Grusinski, Held, Kasparick, Lange, Ludwig, Meyer, Richter, Ritter, Schäfer, Schmidt, Sonntag, Werner, N. Weigel, R. Weigel, U. Weigel, Woborschil, Zscheschang, Herr Abraham, Beyer, Gruner, Heidrich, Koch, Krönert, Winde. Für Hilfe beim Korrekturlesen und beim Layout danken wir ganz herzlich Dirk Adomat, Torsten Heidrich, Kerstin Zscheschang und Dorit Stenke.

I. Wahrnehmen und Erklären

1.

Was versteht man unter Gewalt bzw. Aggression?

Als "Gewalt" wird die absichtsvolle Schädigung von Menschen durch Menschen bezeichnet. Mit anderen Worten: Gewalt liegt dann vor, wenn es Opfer gibt. Der Gewaltbegriff kann unterschiedlich weit gefasst werden: Während sich ein enger Gewaltbegriff auf die zielgerichtete, direkte physische Schädigung beschränkt, schließt ein weiter gefasster Gewaltbegriff neben der körperlichen auch die psychische bzw. verbale und mitunter auch die "strukturelle Gewalt" ein. Unter "struktureller Gewalt" wird dabei jegliche Beeinträchtigung der Persönlichkeitsentwicklung (z.B. durch Armut) verstanden. Gewalt ist meist an Macht und Unterordnung gekoppelt. Das Opfer wird aufgrund von Macht (z.B. körperlicher Stärke, höherer Status) gegen seinen Willen zu etwas gezwungen. Da der Gewaltbegriff auch im Alltag sehr unterschiedlich verwendet wird, empfiehlt es sich, bei Diskussionen den jeweils zugrunde gelegten Gewaltbegriff zu klären (vgl. Abb. 1).

Rechte Gewalt ist grundsätzlich Gewalt gegen Minderheiten. Bei rechter Gewalt stimmen die generellen und situativen Machtverhältnisse überein. Generelle Machtverhältnisse liegen in gesellschaftlichen Strukturen und normativen Orientierungen der einzelnen Menschen vor; situative Machtverhältnisse kommen zum Tragen, wenn im Alltag einzelne Personen andere aufgrund von Status, Aussehen, Körperlichkeit, Behinderungen etc. gewalttätig angreifen. Dabei formieren sich die Angreifer häufig in Gruppen.

Die Begriffe "Aggression" und "Gewalt" werden in der öffentlichen wie fachlichen Diskussion oft als gleichwertige Begriffe verwendet, wobei der Begriff "Gewalt" immer stärker als Oberbegriff gewählt wird. Von der wissenschaftlichen Tradition her ist jedoch - umgekehrt - der Aggressionsbegriff der übergeordnete: Unter Gewalt werden in dieser Tradition besonders extreme, insbesondere körperliche Aggressionen verstanden. Demnach ist körperliche Gewalt eine Teilmenge von Aggression, nämlich die physische (angefangen von leichten Schlägen bis zu schweren Verletzungen oder Androhen von körperlicher Gewalt). Die rechte Gewalt ist in diesem Ausmaß ein Phänomen der neunziger Jahre. Seit mehreren Jahren wird in den Berichten des Verfassungsschutzes die rechte Gewalt bundesweit besonders fokussiert.

In der heutigen Diskussion werden - nach dem Bielefelder Erziehungswissenschaftler Klaus Hurrelmann - folgende Gewaltformen unterschieden:

Physische Gewalt: Die Schädigung und Verletzung eines anderen durch körperliche Kraft und Stärke,

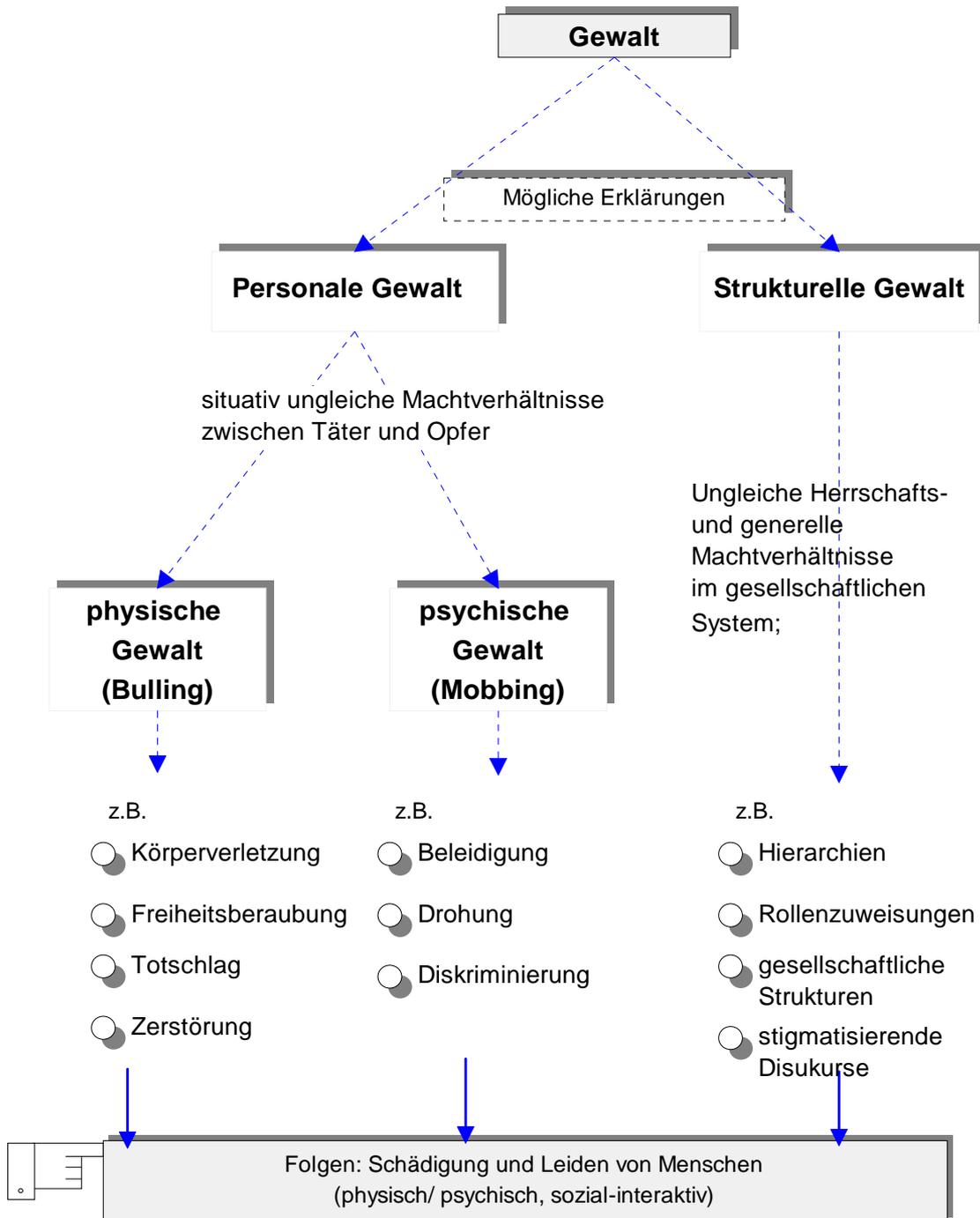
psychische Gewalt: Die Schädigung und Verletzung eines anderen durch Vorenthalten von Zuwendung und Vertrauen, durch seelisches Quälen und emotionales Erpressen,

verbale Gewalt: Die Schädigung und Verletzung eines anderen durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte,

vandalistische Gewalt als Form der physischen Beschädigung und Zerstörung von Gegenständen.

Darüber hinaus wird auch noch zwischen sexueller, frauenfeindlicher und fremdenfeindlicher bzw. rassistischer Gewalt unterschieden.

Abbildung 1: Dimensionen des Gewaltbegriffs



Quelle: Helga Theunert: Gewalt in den Medien - Gewalt in der Realität, Opladen 1987

2.

Was ist Rassismus?

Es gibt in Deutschland viel Streit um diesen Begriff. In englisch- oder französischsprachigen Ländern wird viel selbstverständlicher von Rassismus gesprochen. In Deutschland wird in der Regel der Begriff *Fremdenfeindlichkeit* bevorzugt. Dies hat sicher auch damit zu tun, wie wir in Deutschland versuchen, die Erfahrung des nationalsozialistischen Massenmordes zu bewältigen.

Aus dieser psychologischen Konstellation erklärt sich vielleicht auch, warum gerade in Deutschland mit der Verwendung des Begriffes 'Rassismus' gegenüber 'Fremdenfeindlichkeit' oder 'Fremdenangst' vielfach zunächst eine bestimmte Position bezogen wird, vor der die inhaltliche Differenzierung dann zurücktritt. Wer Rassismus sagt, tut dies häufig, um die Dinge drastisch beim Namen zu nennen. Der Begriff Rassismus taucht häufig in Verbindung mit einer massiven Kritik an gesellschaftlichen Zuständen auf, die für die darunter gefassten Phänomene verantwortlich gemacht werden. Damit sei nicht gesagt, dass die Begriffe auch inhaltlich auswechselbar sind.

Gegen den Begriff der Fremdenfeindlichkeit gibt es zwei wesentliche Einwände, die darauf verweisen, dass er unpräzise ist: Zum einen legt der Begriff nahe, dass es sich bei der Feindlichkeit gegenüber Fremden um ein natürliches Phänomen handle, das nichts mit gesellschaftlichen oder kulturellen Faktoren zu tun hat (Kleinkinder beispielsweise 'fremdeln' in einer bestimmten Entwicklungsphase). Zum anderen ist es auch nicht richtig, dass die Feindlichkeit allen Fremden gegenüber im gleichen Maße entsteht. In der Regel werden bestimmte Gruppen abgelehnt - allen voran schwarzhäutige Menschen, Türken und Menschen aus dem arabischen Raum.

Auch der Begriff Ausländerfeindlichkeit wirft Probleme auf. Er suggeriert, dass die Feindlichkeit sich speziell auf Ausländer beziehe. Tatsächlich geht der feindseligen Reaktion in der Regel keine Passkontrolle voraus, sondern sie entsteht auf der Grundlage von Wahrnehmungsmustern für die sowohl Körpermerkmale (Gesichtsform, Haut- und Haarfarbe) als auch Namen und andere öffentliche Erkennungszeichen herangezogen werden. Auch lässt sich mit dem Begriff der Ausländerfeindlichkeit nicht fassen, warum bestimmte Gruppen von Ausländern nicht abgelehnt werden. Außerdem sind viele Menschen, die immer noch als „Ausländer“ bezeichnet werden Migranten.

Der Begriff der Fremdenangst findet vor allem in der psychologischen Ursachendiskussion eine Rolle. Neben den erwähnten Unklarheiten beinhaltet der Begriff Fremdenangst die Überlegung, dass bei ungenügender Erfahrung mit "Fremden" eine angstausslösende Überforderungssituation entstehen kann.

Der Begriff Rassismus ist in vielfältiger Weise definiert worden. Hier wird eine gängige Definition von Albert Memmi vorgestellt:

"Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen."

(Albert Memmi: Rassismus. Frankfurt/Main 1987 S. 164)

Die Definition ist weit genug gefasst, um einem Problem zu begegnen: Zeitgenössische Formen des Rassismus setzen vielfach nicht mehr bei einem biologischen sondern bei einem kulturellen Rassenbegriff an. Indem Kultur zu etwas Unwandelbarem gemacht und angenommen wird, dass eine Vermischung von Kulturen zu deren Zerstörung führe, erhält sie quasi den Status einer biologischen Konstante. Auf dieser Grundlage können moderne Rassismen ohne einen biologischen Rassebegriff auskommen.

3.

Was ist Rechtsextremismus?

In den letzten Jahren ist - nicht nur im Land Brandenburg - eine intensive Debatte über rechte Jugendliche geführt worden. Ein wichtiger Auslöser dieser Debatte sind die anhaltenden rassistischen Angriffe auf Minderheiten im Land. Strittig ist dabei immer wieder, ob es überhaupt sinnvoll ist, von Rechtsextremismus oder Rechtsradikalismus in diesem Zusammenhang zu sprechen. Die Probleme beginnen bereits bei den beiden gerade eingeführten Begriffen. Macht es einen Unterschied, von Rechtsradikalismus oder Rechtsextremismus zu sprechen? Auch darüber ist eine umfangreiche Diskussion geführt worden.

Der eine Strang der Diskussion ist ein statistisch-politischer und der andere ein sprachlich-politischer. Der erstere Aspekt bezieht sich auf die Grenzziehung, welche Gruppierungen und Parteien sich so weit vom Verfassungskonsens entfernt haben, dass sie vom Verfassungsschutz überwacht werden sollen. Der Begriff Rechtsradikal bezieht sich in dieser Diskussion auf solche Gruppierungen, die noch als mit dem Grundgesetz vereinbar angesehen werden und darum nicht überwacht werden, rechtsextreme Gruppierungen demgegenüber unterliegen der Beobachtung. Offizielles Zahlenmaterial haben wir darum nur über rechtsextreme Gruppen. Der definitorische Kern ist das Grundgesetz.

Der zweite Strang der Diskussion bezieht sich auf die sprachliche Ebene. 'Radikal' bedeutet 'von der Wurzel her'. Es ist beispielsweise gegen den Begriff 'Rechtsradikalismus' eingewandt worden, dass rechte Ideologie Probleme nie von den Wurzeln her, sondern gesellschaftliche Konflikte immer nur auf der Erscheinungsebene aufgreift. Auch der Begriff 'Rechtsextremismus' ist kritisiert worden, weil er mit einer Tendenz einhergeht, Extrempositionen jeder Art als problematisch zu bewerten, sie letztlich gleichzusetzen, woraus dann Diskussionspositionen wie die Gleichsetzung von Rechts- und Linksextremismus entstehen können. Die einzig 'richtige' Position ist nach diesem Sprachstil die der Mitte. Hiergegen lässt sich einwenden, dass die These: Der Rechtsextremismus ist ein Extremismus der gesellschaftlichen Mitte, einiges für sich hat. Gleichwohl hat sich der Begriff des Rechtsextremismus als Bezeichnung für eine **Ideologie der Ungleichheit** weit gehend durchgesetzt.

Zur Klärung der Frage, ob es bei Jugendlichen überhaupt sinnvoll ist, von einer rechtsextremen politischen Haltung zu sprechen, muss nun eine inhaltliche Klärung des Begriffs folgen. Wir wollen zur näheren Bestimmung dieser Ideologie der Ungleichheit auf eine Studie zu rechtsextremen Einstellungspotentialen, die 1998 veröffentlicht wurde, zurückgreifen. Beim latenten Rechtsextremismus handelt es sich um ein Einstellungsmuster, dem (in Deutschland) zumeist folgende Bestandteile zugerechnet werden:

Autoritarismus ist - vereinfacht ausgedrückt - die Bereitschaft zur freiwilligen Unterwerfung unter Stärkere bzw. unter nicht legitimierte Herrschaft und die Neigung zur Beherrschung Schwächerer.

Nationalismus erklärt die Wahrung und Stärkung der eigenen Nation zum obersten Prinzip menschlichen Denkens und Handelns und wertet andere Nationen ab.

Fremdenfeindlichkeit (oder auch Ethnozentrismus) bewertet die Eigenschaften der eigenen Volksgruppe besonders hoch und neigt dazu, fremde Volksgruppen zu benachteiligen oder gar auszugrenzen.

Dabei werden drei Varianten unterschieden:

- **Ethnisch** motivierte Fremdenfeindlichkeit diskriminiert fremde Volksgruppen, ohne ihre Eigenschaften grundsätzlich abzuwerten.
- **Sozioökonomisch** motivierte Fremdenfeindlichkeit diskriminiert die Mitglieder fremder Volksgruppen im eigenen Land nicht prinzipiell, will ihnen aber die Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand verwehren.
- **Rassistisch** motivierte Fremdenfeindlichkeit übersteigert die Eigenschaften der eigenen Volksgruppe und disqualifiziert die Eigenschaften fremder Volksgruppen als minderwertig.

Unter Antisemitismus versteht man die Feindschaft gegenüber Juden, die als minderwertig und gefährlich angesehen werden.
Pronazismus zielt darauf ab, den Nationalsozialismus zu verharmlosen oder sogar zu rechtfertigen.

Jedes der genannten Kriterien allein rechtfertigt nach Stöss noch nicht, von Rechtsextremismus zu sprechen. Gleichwohl wird dadurch nicht ausgeschlossen, dass Rechtsextremismus auch unter Jugendlichen weit verbreitet ist.

4.

In welchem Verhältnis stehen Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt zueinander?

Auf den ersten Blick erweckt die Frage den Eindruck, dass es darum gehen sollte, Äpfel mit Birnen zu vergleichen: Auch wenn in vielen Alltagsgesprächen und auch in der Medienberichterstattung der Begriff des Rassismus immer wieder synonym für Rechtsextremismus gebraucht wird oder von Rechtsextremismus gesprochen wird, wenn Rassismus gemeint ist, so bleiben doch gravierende Unterschiede.

Zwar stimmt es, dass Ausländerfeindlichkeit und verschiedene Formen von Rassismus zu zentralen Agitationsfeldern des Rechtsextremismus gehören. Dies bedeutet jedoch nicht, dass rechtsextremistische Gruppen und Parteien nicht noch weit darüber hinaus gehen. Auch ist offenkundig, dass rechtsextreme Parteien sich vielfach von offener Gewalt distanzieren. Der Kernbereich der Kriminalität im Bereich Rechtsextremismus betrifft Propaganda- und nicht Gewaltdelikte.

Doch bei allen inhaltlichen Unterschieden gibt es einen inneren Zusammenhang zwischen den drei Phänomenen. Dieser besteht zum einen auf empirisch-statistischer Ebene: So geht das Landeskriminalamt Brandenburg bei einer Anzahl von 41 als gewaltbereit identifizierten Jugendgruppen davon aus, dass die Mehrzahl rechtslastig ist. Auch wird festgestellt, dass die Skinheadgruppierungen zahlenmäßigen Zulauf verzeichnen.

Ein innerer ideologischer Zusammenhang zwischen den drei Phänomenen lässt sich ausgehend von der 'Ideologie der Ungleichheit' als zentrales Element sowohl von Rassismus und Rechtsextremismus ausmachen. Es handelt sich um Ideologien, die darauf basieren, Gruppen von Menschen zu stigmatisieren und auszugrenzen. Diese Ausgrenzung senkt die Hemmschwelle, gegen die ausgegrenzten Menschen auch gewalttätig vorzugehen. Dabei ist die ideologische Vorbereitung jedoch nur einer unter mehreren Faktoren, die gewalttätige Handlungen hervorbringen.

Die Polizeistatistik gibt auch an, dass Gewalt in Ostdeutschland vor allem aus Gruppen heraus begangen wird und dass in vielen Fällen Alkohol im Spiel ist. In den brandenburgischen Verfassungsschutzberichten der vergangenen Jahre kann man dementsprechend nachlesen, dass vor allem Jugendcliquen - in Abgrenzung zum partei- oder vereinsmäßig organisierten Rechtsextremismus - für die schlagzeilenträchtigen Gewalttaten gegen Ausländer, Behinderte und andere Minderheiten verantwortlich sind. Es ist darum wichtig, zwischen dem organisierten Rechtsextremismus und Rechtsextremismus als Jugendkultur zu unterscheiden.

5.

Was verstehen Kinder und Jugendliche unter Gewalt?

Kinder und Jugendliche haben - verglichen mit Erwachsenen - ein eher enges Gewaltverständnis, das oft nur Formen physischer Gewalt einschließt. So meinen manche Jugendliche, dass nur bei einer sichtbaren körperlichen Schädigung des Opfers von Gewalt die Rede sein kann. In Gruppendiskussionen zum Thema Gewalt äußerten sie beispielsweise, dass Gewalt nur dann vorliege, "wenn Blut fließt".

Allerdings ist der Gewaltbegriff von Kindern und Jugendlichen bei weitem nicht einheitlich. Weitestgehende Einigkeit besteht bei ihnen zwar darüber, dass es sich bei allen *massiv* gewaltförmigen Handlungen - z.B. körperliche Angriffe, Erpressungen und massiver Vandalismus - um Gewalt handelt. Sehr unterschiedlich beurteilen sie dagegen Formen psychischer und verbaler Gewalt. Beschimpfungen und Verspotten Gleichaltriger, aber beispielsweise auch psychische Aggressionen von Lehrern gegen Schüler werden nicht von allen Kindern und Jugendlichen als Gewalthandlungen sondern vielmehr als normale Umgangsform oder als Vorstufe zu einer Gewalthandlung angesehen.

Untersuchungen zeigen, dass Jungen insgesamt toleranter gegenüber allen Gewaltformen sind als Mädchen. Die deutlichsten geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen sich im Bereich der psychischen und verbalen Gewalt sowie der sexuellen Belästigungen. Hänseleien von Gleichaltrigen, verbalen Aggressionen gegen Fremde oder Beleidigungen von Lehrern werden von Jungen eher selten, von Mädchen dagegen recht häufig als Gewalthandlungen betrachtet. Ähnliche Tendenzen zeigen sich bei sexuellen Belästigungen, die von Mädchen häufiger als von Jungen als eine gewaltförmige Handlung verstanden werden. Unterschiedliche Auffassungen über den Gewaltbegriff zeigen auch Schüler verschiedener Schulformen. Der Gewaltbegriff von Mittelschülern ist eher eng und tendenziell auf Formen physischer Gewalt beschränkt, der von Gymnasiasten ist weiter gefasst und schließt auch psychische Aggressionen mit ein (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Gewaltbegriff Jugendlicher (8./9. Klasse)
Handelt es sich bei den folgenden Alltagsbeispielen um Gewalt?

Anteil der Zustimmenden in einzelnen Vergleichsgruppen (Angaben in Prozent)						
	Schüler	Lehrer	Jungen	Mädchen	Mittelschüler	Gymnasiasten
Wenn Christian nach der Pause in das Klassenzimmer zurückkommt, liegt der Inhalt seiner Tasche oft verstreut am Boden.	47,1	83,3	42,7	57,6	40,2	60,7
Mitschüler der kleinen Angela, die seit kurzem eine Brille trägt, sagen nur noch Brillenschlange zu ihr.	40,9	72,9	27,6	55,6	29,5	56,1
Die Mitglieder zweier Cliques von Jungen prügeln sich fast täglich auf dem Schulgelände.	89,9	97,9	88,2	93,6	90,8	91,2
Stefan hält dem jüngeren David die Faust unter die Nase und sagt: "Morgen will ich Geld sehen, sonst passiert was!"	95,3	100,0	93,8	96,9	93,7	97,4

Quelle: Forschungsgruppe Schulevaluation, TU Dresden

Auf die Frage "Was verstehst du unter Gewalt?" antworteten Jungen der 9. Klasse:

Gewalt ist für mich, wenn ich zu jemandem hingehe, dem eine reinziehe, jemandem echt wehtue. Wenn ich jemanden erpresse ... oder so was. Oder wenn ich jemanden anmache, kleine Kinder anmache. So was - das ist für mich Gewalt.

... das fängt schon beim Schlagen an, schon wenn du einem eine donnerst oder so, das ist für mich schon Gewalt - bis hin zum verletzen.

Aber es gibt ja auch noch andere Gewalt, wenn man unter Druck gesetzt wird oder so, wenn sie dich erpressen, das ist psychische Gewalt oder wie sich das nennen mag.

Na z.B. wenn ein Lehrer total unter Druck setzt, das ist - finde ich - auch Gewalt oder z.B. in der Toilette einsperren, das kann man sehen, wie man will, wenn's irgendwie Spaß macht, ist o.k. Aber wenn es dann wirklich mit Geldausrauben ist und so Schutzgeld verlangen, das ist für mich totale Gewalt.

Quelle: Forschungsgruppe Schulevaluation, TU Dresden

6.

Wie berichten Medien über Gewalt?

Schaut man in Zeitungen und Zeitschriften oder sieht man sich Fernsehsendungen an, entsteht der Eindruck, dass Gewalt - insbesondere unter Kindern und Jugendlichen - enorm zugenommen und dramatische Ausmaße erreicht hat. Mit reißerischen Schlagzeilen wie "Jugendliche immer brutaler" oder "Tatort Schule: Die Gewalt explodiert" werden Horrorszenarien entworfen und "amerikanische Zustände" beschworen.

Für diese Art der Darstellung lassen sich eine Reihe von Gründen finden, die es zu bedenken gilt, wenn wir unsere eigenen Gewaltwahrnehmungen reflektieren und hinterfragen wollen.

Zunächst liegt auf der Hand, dass Medien berichten, was 'Nachrichtenwert' hat. Die Aufmerksamkeit von Medien liegt immer auf dem Außergewöhnlichen und steuert von daher auch die öffentliche Wahrnehmung. Dies ist nicht zuletzt im Wettbewerb der Medien untereinander um Verkaufszahlen und Einschaltquoten, d.h. ökonomischen Zwängen begründet, der auch dazu führt, dass, wo Neuigkeiten fehlen oder Konsumenteninteresse vermutet wird, Ereignisse herausgehoben werden. Diese Faktoren spielen auch bei der Berichterstattung über Jugendgewalt und Gewalt an der Schule eine Rolle.

Zu einem Teil ist die "Eskalation der Gewalt" eine Inszenierung der Massenmedien, die Einzelfälle aufgebauscht und verallgemeinern ("Das ist kein Einzelfall."). Zitate werden aus dem Zusammenhang gerissen und verzerrt wiedergegeben. Auch Halbwahrheiten sind keine Seltenheit. Alles ist auf Emotionalisierung, Dramatisierung und Sensationalisierung ausgerichtet. Auf Ursachen wird zwar hingewiesen, jedoch meist in Verbindung mit pauschalen Schuldzuweisungen, z.B. an Lehrer oder Eltern. Auf diese Weise wird das Thema "Jugend und Gewalt" von einem Teil der Medien in ihrer Jagd nach höheren Verkaufs- bzw. Einschaltquoten vermarktet.

Das dies möglich ist, hat auch etwas damit zu tun, was die Öffentlichkeit erwartet. So haben Berichte über Gewalt immer mindestens zwei Seiten: Zum einen teilen sie uns etwas mit und befriedigen auch Bedürfnisse nach Sensation (was Medien seit dem Mittelalter immer als eine ihrer wichtigsten Aufgaben angesehen haben). Zum anderen bestätigen sie aber auch unsere Weltsicht und entlasten uns in vielfältiger Weise, in dem sie vielfach eindeutige Verantwortungen zuweisen und 'Schuldige' bestimmen.

Problematisch dabei ist vor allem, dass ein einseitiges, düsteres, z.T. angstausslösendes Bild gezeichnet wird, das mit der Realität wenig zu tun hat. Da kaum Auswege aufgezeigt werden und auch für den Leser bzw. Fernsehzuschauer selbst kaum Handlungsmöglichkeiten bleiben, können Frustration, ein erhöhtes Furchtgefühl, Resignation und Ohnmachtsgefühle die Folge sein. Die notwendige sachliche Diskussion wird dadurch nicht gefördert, sondern - indem z.B. Klischees bedient werden - eher behindert.

Für eine wirkliche Auseinandersetzung mit Gewalt unter Jugendlichen ist es darum erforderlich, dass wir uns auch mit der allgegenwärtigen Präsenz der Medien und den in ihnen transportierten Beschreibungen und Erklärungsansätzen auseinandersetzen. Eine Leitfrage kann dabei sein, was eine Meldung oder ein Bericht implizit über uns aussagt und welche Position wir dazu einnehmen wollen.

So werden in vielen Berichten, beispielsweise durch die Fokussierung auf die Täter, die gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen für Gewalt häufig ausgeblendet. Gewalt erscheint dann in erster Linie als Eigenschaft eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen. Tiefere soziale Ursachen, Interaktions- und Eskalationsprozesse und die Tatsache, dass Täter zugleich auch Opfer sein können, bleiben dabei unterbelichtet.

7.

Ist Gewalt eine völlig neuartige Erscheinung, ein Phänomen unserer Tage?

Blickt man in die Geschichte der Menschheit, so findet man in ihr sehr viele Beispiele von Gewalt und Grausamkeit: Schon in der Bibel wird über den Brudermord von Kain an Abel berichtet, was die potentielle Anfälligkeit eines jeden Menschen gegenüber Aggression und Gewalt zum Ausdruck bringt.

Gewalttätige Auseinandersetzungen, Kriege, Räuberei, Morde und Verbrechen gab es zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften. Zahlreiche Bücher und Filme, z.B. über Kreuzzüge, Raubritter, Seeräuberei, Eroberungskriege, Sklaverei und Folter, haben uns dies anschaulich vor Augen geführt. Auch unser Jahrhundert ist voll von Grausamkeiten, wenn man an die beiden Weltkriege, an Hitler und Auschwitz, an Stalin und den Archipel Gulag, an den Vietnamkrieg, an das Lateinamerika der siebziger Jahre, an Kambodscha unter Pol Pot, den jüngsten Krieg auf dem Balkan oder an die Massaker in Ruanda denkt.

Aus historischen Quellen ist auch bekannt, dass Prügeleien und Raufereien schon früher zum Alltag von (meist männlichen) Heranwachsenden gehörten. Körperkraft und körperliches Kräftemessen gilt seit jeher als ein "Merkmal gelebter Männlichkeit". Schulstreiche, jugendliche Bandenkämpfe, die Zerstörung von Inventar, aber auch prügeln und sadistische Lehrer vergangener Zeiten zeugen davon, dass es eine "gewaltfreie Schule" nie gegeben hat.

Bis in die sechziger Jahre hinein durften die Schüler an bundesdeutschen Schulen noch völlig legal gezüchtigt werden. Somit ging die größere Gewalt an Schulen früher wohl eher von den Lehrern als von den Schülern aus.

Indem der Staat im Laufe der Menschheitsentwicklung immer mehr das Gewaltmonopol übernahm und extreme Gewalt (z.B. Körperverletzung) unter Strafe stellte, wurde ein ziviler Umgang der Menschen untereinander angestrebt. Dass dies nur zum Teil gelungen ist, zeigt deutlich, wie brüchig offenbar das zivilisatorische Fundament ist. Dennoch ist festzustellen, dass Gewalt kein neuartiges Phänomen, kein spezielles Phänomen unserer Zeit ist, auch wenn sich die Formen - entsprechend den jeweiligen historischen Rahmenbedingungen - möglicherweise verändert haben. Eine Dramatisierung heutiger Gewalt würde jedoch die Gewalt zu früheren Zeiten leicht verharmlosen. Im Unterschied zu früher werden aber die Gewalthandlungen durch die Massenmedien als ständig präsenten Gewaltphänomen viel stärker ins Bewusstsein gerückt. Hinzu kommt, dass durch die öffentliche Thematisierung von Gewalt in den letzten Jahren auch eine Sensibilisierung für Gewaltphänomene eingetreten ist, so dass wir es mit einer veränderten, geschärften Wahrnehmung von Gewalt zu tun haben.

8.

Wie verbreitet ist Gewalt an Schulen?

Die zahlreichen Untersuchungen in den letzten Jahren zum Thema "Gewalt an Schulen" zeigen, dass nur eine Minderheit der Schulen mit Gewaltproblemen in größerem Maße konfrontiert ist. Unsere Schulleiterbefragung in Sachsen (1993/94) ergab z.B., dass an 6% aller Schulen das Schulleben durch Aggression und Gewalt beeinträchtigt ist. Dabei traten jedoch große Unterschiede zwischen den Schulformen, aber auch zwischen den Schulen innerhalb einer Schulform auf. Am stärksten belastet waren erwartungsgemäß Förderschulen, am wenigsten die Gymnasien, während sich die Mittelschulen in der Mitte einordneten.

Verschiedene Untersuchungen unserer Forschungsgruppe (z.B. auch eine repräsentative Schüler- und Lehrerbefragung 1995/1996) ergaben, dass Schüler und Lehrer in der Wahrnehmung schulischer Gewaltphänomene weitgehend übereinstimmen. Es dominieren psychische, vor allem verbale Aggressionen, gefolgt von körperlichen Angriffen bzw. Vandalismus, während z.B. sexuelle Belästigungen, Erpressungen und der Einsatz von Waffen am Ende rangieren. Psychische, vor allem verbale Aggressionen gegen Mitschüler gehören aus Schüler- wie Lehrersicht zum Schulalltag: So beobachten 56% der Schüler und 63% der Lehrer recht häufig Beschimpfungen und gemeine Ausdrücke. Von relativ häufigen, d.h. mindestens mehrmals wöchentlichen, ernsthaften Prügeleien zwischen Jungen berichten 11% der Schüler und 19% der Lehrer; recht häufige Beschädigung von Einrichtungsgegenständen nehmen 8% der Schüler und 12% der Lehrer wahr. Lehrer beobachten also im Vergleich zu den Schülern etwas mehr psychische und physische Gewalt sowie Gewalt gegen Sachen. Dagegen sehen Schüler (7%) im Unterschied zu den Lehrern (2%) mehr sexuelle Belästigungen an den Schulen.

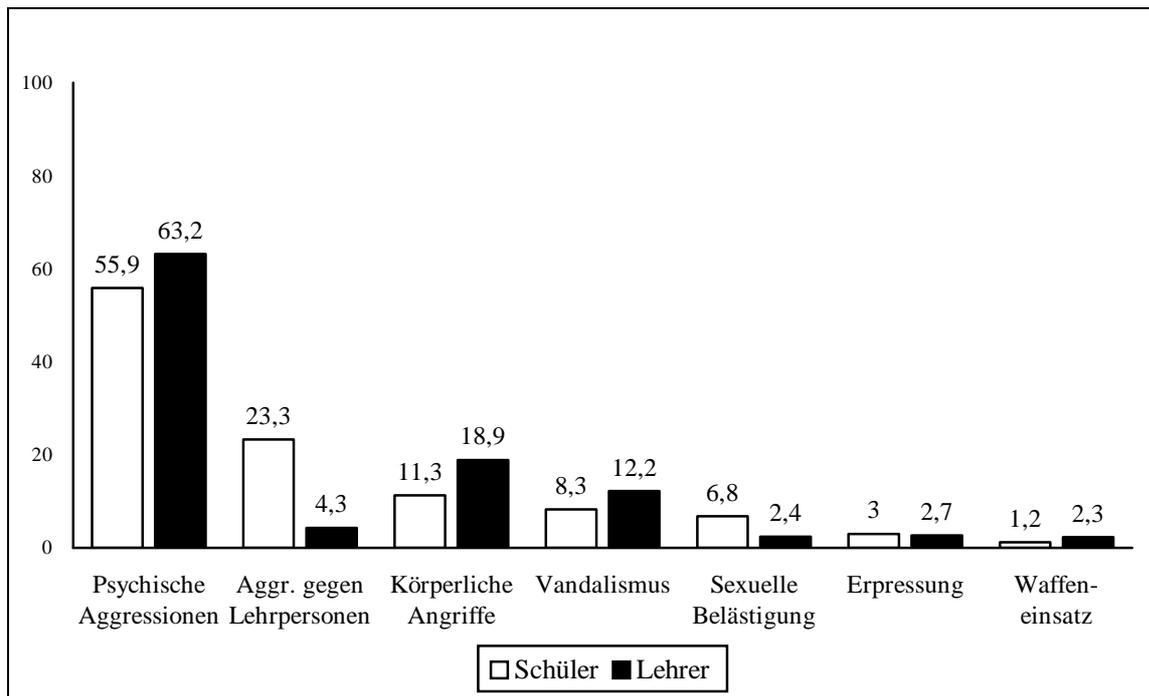
Aufschlussreich sind die Ergebnisse auch hinsichtlich konflikt- und aggressionshaltiger Lehrer-Schüler-Interaktionen. Fast jeder vierte Schüler beobachtet relativ oft Beschimpfungen oder Beleidigungen von Lehrpersonen. Umgekehrt sind auch die Aggressionen der Lehrer gegenüber den Schülern nicht unbeträchtlich: So sagt jeder dritte Schüler, dass es Lehrer gibt, "die einen vor der ganzen Klasse blamieren". 9% der Befragten sagen sogar, dass Lehrer auch "schon mal handgreiflich werden". Insbesondere die letzten Ergebnisse zeigen, dass eine Verbesserung der Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern an einem Teil der Schulen notwendig ist.

Abbildung 3: Rangfolge der Gewaltphänomene aus Sicht von Schülern, Lehrern und Schulleitern

Gewaltform	Schüler (1995/96)	Lehrer (1995/96)	Schulleiter (1993/94)
<i>Verbale Aggressionen</i>	1	1	1
<i>Verbale Aggressionen gegen Lehrer</i>	2	4	nicht erhoben
<i>Körperliche Angriffe/Prügelei</i>	3	2	3
<i>Vandalismus</i>	4	3	2
<i>Sexuelle Belästigung</i>	5	6	6
<i>Erpressung</i>	6	5	4
<i>Angriff mit Waffe (Messer o.Ä.)</i>	7	7	5

Quelle: Forschungsgruppe Schulevaluation, TU Dresden

Abbildung 4: Vorkommenshäufigkeit der Gewaltphänomene aus Sicht von Schülern, Lehrern und Schulleitern (in %)*



*Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die zusammengefassten Kategorien "fast täglich" und "mehrmals wöchentlich" einer sechsstufigen Skala (... "mehrmals im Monat", "alle paar Monate", "seltener", "nie").

Quelle: Forschungsgruppe Schulevaluation, TU Dresden

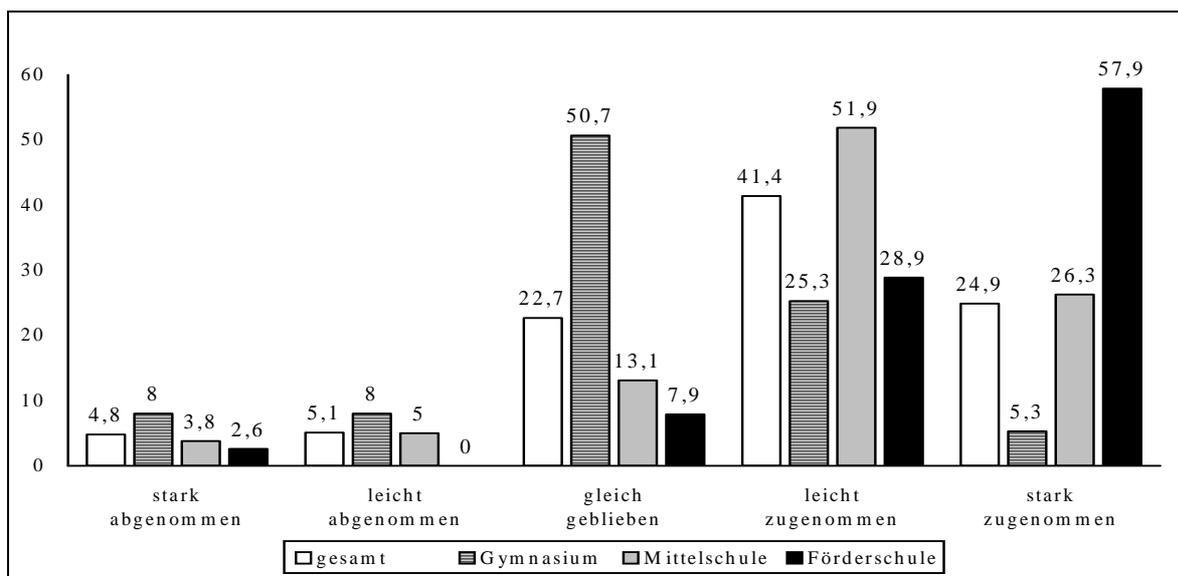
9.

Hat die Gewalt an Schulen zugenommen?

Ob die Gewalt an Schulen tatsächlich zugenommen hat, lässt sich nicht mit absoluter Gewissheit sagen. Dazu fehlen verlässliche empirische Untersuchungsergebnisse (z.B. Längsschnittstudien). Zudem hat sich auch die Wahrnehmung von Gewalt verändert.

So sind wir heute sensibler für Gewaltphänomene und registrieren Gewalt eher als noch vor einigen Jahren. Gewalt an Schulen, sowohl seitens der Schüler- als auch der Lehrerschaft, hat es zudem zu allen Zeiten gegeben, wie historische Quellen belegen (z.B. Schulstreiche, Prügelstrafen). Dennoch mehren sich in den letzten Jahren die Anzeichen, dass die Gewalt an Schulen zugenommen hat; zumindest meint man, eine Gewaltzunahme *wahrzunehmen*. Auch unsere Lehrerbefragung an sächsischen Schulen (1995/96) zeigt, dass die Mehrheit der Lehrer eine steigende Gewalttendenz sieht, wobei es Unterschiede zwischen den Schulformen gibt. Allerdings wird kein dramatischer, sondern eher ein moderater Gewaltnstieg registriert. Insgesamt kann man wohl davon auszugehen, dass weniger die Quantität als vielmehr die Qualität der Gewalthandlungen zugenommen hat, d.h. ein Teil der Handlungen ist heftiger, zum Teil auch brutaler geworden.

Abbildung 5: Gewaltentwicklung seit der Wende aus Sicht der Lehrer: Hat Ihrer Ansicht nach die Gewalt an Ihrer Schule seit der Wende ab- oder zugenommen?



Fehlende Prozent an 100 erklären sich durch die nicht in die Darstellung aufgenommenen Kategorien "Kann ich nicht beurteilen" und "Kann ich nicht vergleichen".

Quelle: Forschungsgruppe Schulevaluation, TU Dresden

10.

Was sagt die Kriminalitätsstatistik zur Gewaltentwicklung?

Obwohl die Aussagekraft von Kriminalstatistiken letztlich nicht genau geklärt ist, werden sie häufig zu Fragen des Ausmaßes und der Entwicklungstendenz von Kriminalität und Gewalt herangezogen. Man muss jedoch davon ausgehen, dass in den Kriminalstatistiken nicht alle kriminellen Handlungen erfasst sind und ein so genanntes "Dunkelfeld" existiert. Die Statistik ist zudem abhängig von der Anzeigebereitschaft, vom Erfassungsmodus und von den Schwerpunkten der Kriminalitätsbekämpfung.

Laut Polizeilicher Kriminalstatistik ist seit Anfang der neunziger Jahre der Anteil tatverdächtiger junger Menschen angestiegen. Dies betrifft sowohl Kinder (unter 14 Jahre) als auch Jugendliche (14 bis 18 Jahre) und junge Heranwachsende (18 bis 21 Jahre). Ca 2% der Kinder wurden (1996) von der Polizei als tatverdächtig ermittelt.

Von 1995 zu 1996 stieg die Anzahl tatverdächtiger Kinder deutlich an (um 12% auf 131.000), wobei die Hälfte der Fälle auf Ladendiebstähle entfällt. Auch Jugendkriminalität ist vorwiegend Diebstahlskriminalität. Insgesamt wurden 7% der Jugendlichen 1996 als Tatverdächtige ermittelt (Steigerung zum Vorjahr um 9% auf 277.000). Auffällig ist die Zunahme jugendlicher Tatverdächtiger bei Körperverletzung (um 11%) und Raubdelikten. Im gleichen Zeitraum ist auch der Anteil jugendlicher Opfer um 16% gestiegen.

Der beschriebene Trend gilt auch für das Land Brandenburg. Der Anteil der Nichterwachsenen unter den Tatverdächtigten stieg von 34,4% im Jahr 1997 auf 34,6% im Jahr 1998. Besonders auffällig ist dabei die Zunahme der Straftaten, die von Kindern begangen werden. Ihr Anteil an den gemeldeten Straftaten betrug 1998 6,8%. Auch ist zu beobachten, dass sich Mädchen häufiger an Straftaten beteiligen.

Kinder- und Jugenddelinquenz hat überwiegend episodenhaften Charakter (1998 waren 60,5 % der in der Polizeilichen Kriminalstatistik erfassten Nichterwachsenen erstmals polizeilich in Erscheinung getreten und 71,2 % waren nur mit einer Straftat erfasst) und setzt sich meist nicht als Erwachsenenkriminalität fort. Als Grund für die jüngste Entwicklung in der Kinder- und Jugendkriminalität werden u.a. die wachsende Armut, fehlende Ausbildungsmöglichkeiten (besonders in den neuen Bundesländern), ein Nachlassen des Unrechtsbewusstseins (nicht nur) bei jungen Menschen angesehen.

Die Trennlinie zwischen "erlaubt" und "verboten" wird immer unschärfer. Eine verstärkte Präventionsarbeit in den verschiedenen Bereichen (Familie, Schule, Jugendhilfe, Kommune usw.) ist daher dringend geboten.

11.

Wo ist die Gewalt verbreiteter: In den alten oder neuen Bundesländern?

Pauschal lässt sich diese Frage nicht beantworten, zu unterschiedlich sind die empirischen Befunde in den verschiedenen Bereichen. Bezieht man sich auf die in Jugendstudien erfasste allgemeine Gewaltbereitschaft bzw. Gewaltakzeptanz, so sind die Anteile in Ost und West etwa gleich groß. Jeweils nur eine Minderheit ist zum potentiellen Täterkreis zu zählen. Das stimmt auch mit Angaben der aktuellen Polizeilichen Kriminalstatistik hinsichtlich der Gewaltkriminalität weitgehend überein, wobei allerdings insgesamt die Kriminalitätsbelastung im Osten etwas höher liegt. Zudem unterscheidet sich die Kriminalitätsstruktur: Während im Osten Raub und schwerer Diebstahl (vor allem von Kfz) überwiegen, sind im Westen Drogenkriminalität und Betrug typische Erscheinungen. Rechtsradikale und fremdenfeindliche Einstellungen und Verhaltensweisen sind unter ostdeutschen Jugendlichen stärker verbreitet.

Unsere eigenen Schuluntersuchungen zeigen, dass die Gewaltbelastung an Schulen in den neuen Bundesländern (noch) niedriger als in den alten Bundesländern ist. Das ergaben eine vergleichende Schulleiterbefragung in ost- und westdeutschen Bundesländern (1993/1994) sowie eine repräsentative Schülerbefragung (1995/1996; vgl. Abb. 7). Das niedrige Gewaltniveau an ostdeutschen Schulen könnte durch die Zählebigkeit und das Beharrungsvermögen der früheren Schul- und Erziehungskultur Ostdeutschlands, vor allem durch einen konventionellen Erziehungsstil in Schule und Familie, zu erklären sein (z.B. hoher Stellenwert von Disziplin, Kontrolle, Konformität, Autorität), aber auch durch bestimmte soziale Elemente der DDR-Schule (z.B. viele außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften und Förderangebote). Allerdings machen unsere Vergleichsstudien auch gewisse Angleichungstendenzen sichtbar. Alltägliche Formen wie Beschimpfungen oder Unterrichtsstörungen treten mittlerweile in Ost wie West in gleichem Ausmaß auf. Nur bei härteren Gewaltformen, beispielsweise bei körperlicher Gewalt, sind die Unterschiede noch deutlich. Die Angleichung des Gewaltniveaus an ostdeutschen Schulen an das höhere Westniveau kann als Ausdruck der Schattenseiten von Modernisierung und Individualisierung interpretiert werden, die auch im Osten immer stärkere Wirkungen zeigen (z.B. Ausdifferenzierung, Benachteiligung, Perspektivlosigkeit). Allerdings dürfen die Ergebnisse nicht als alternativlose, zwangsläufige Entwicklungen angesehen werden. Welchen weiteren Verlauf das Gewaltniveau an ost- und westdeutschen Schulen nimmt, hängt vor allem von der pädagogischen Arbeit an den Schulen ab.

Abbildung 6: Entwicklung tatverdächtiger Kinder, Jugendlicher und Heranwachsender

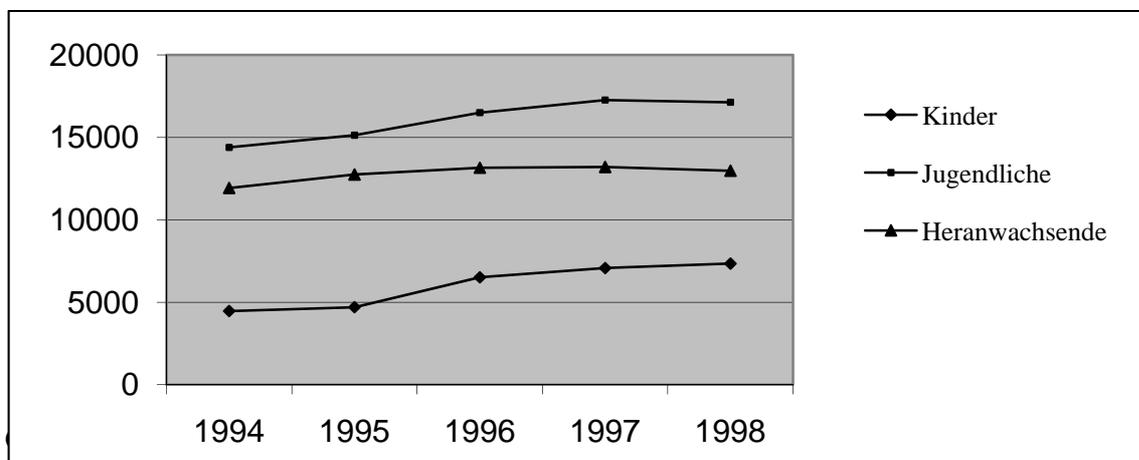
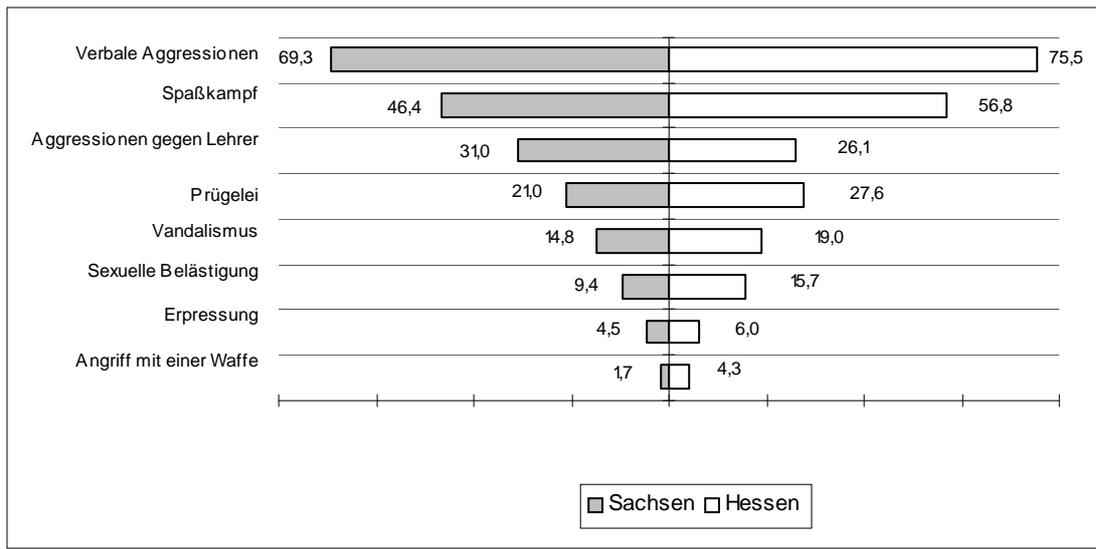


Abbildung 7: Wahrgenommene Gewalt an Schulen in Sachsen und Hessen (1995) in Prozent



Quelle: Forschungsgruppe Schulevaluation, TU Dresden

12.

Ist Gewalt ein Jungenphänomen?

Schaut man in Untersuchungen und Statistiken, so ist eine erhebliche männliche Dominanz sowohl auf der Ebene gewaltbefürwortender Einstellungen, als auch im Bereich tatsächlicher Gewalttätigkeit nicht zu übersehen. So sind gewaltauffällige Jugendliche meist Jungen oder junge Männer, die gewaltnahe und gewalttätige Skinhead-Subkultur besteht zu 80% aus Männern, 90% der Hooligans sind Männer und 90% der polizeilich registrierten Gewaltkriminalität wird von Männern verübt. Bei Befragungen zur Gewaltbefürwortung stimmen die Männer etwa 20% öfter zu als Frauen. Je härter die Fragen zur Gewalt formuliert sind, desto größer werden auch die Unterschiede.

Auch Schuluntersuchungen, wie z.B. unsere Schüler- und Lehrerbefragung in Sachsen, ermittelten deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede: Jungen beobachten aufgrund ihrer stärkeren Verwicklung ins Gewaltgeschehen viel mehr Gewalt, sie sind viel häufiger "Täter", aber auch "Opfer". So gaben z.B. 17% der Jungen und nur 5% der Mädchen an, andere häufig grob zu beschimpfen. 7% der Jungen, dagegen nur 2% der Mädchen prügeln sich öfter. 3% der Jungen und 1% der Mädchen werden regelmäßig Opfer von körperlichen Angriffen. Für jeden vierten Jungen, aber nur für jedes zehnte Mädchen ist Gewalt "normal".

Will man sich nicht nur mit biologischen Erklärungen für die Differenzen zufrieden geben, so muss man sich vor allem mit der männlichen Sozialisation und den tradierten Geschlechterrollen befassen. Die vorherrschenden maskulinen Identitätsmuster berufen sich auf die drei großen Aufgaben des Mannes: "Erzeugen, Versorgen und Beschützen". Diese traditionellen Männerrollen gehen aber auf Grund der Modernisierung der Gesellschaft zunehmend verloren. Männer und Jungen müssen somit ihre Geschlechtsidentität in anderen Bezügen suchen. Sie nehmen dieses Problem auch wahr, fühlen sich aber verunsichert und bedroht.

In wachsendem Maße erobern Frauen Bereiche, die bislang als Männerwelten galten. Umgekehrt scheint den Männern die Aneignung von Elementen weiblicher Lebenswelten allerdings nicht attraktiv genug zu sein. Der daraus entstehende Konflikt soll dadurch kaschiert werden, dass die klassischen Rollenbezüge und deren Wichtigkeit mit aller Macht (z.B. mit Gewalt) ins Bild gerückt werden. Diese Vorstellung wird auch von den Medien und der Werbung in starkem Maß gefördert. Täglich wird dieses Modell omnipotenter Männlichkeit, insbesondere das Leitbild des starken, dynamischen und erfolgreichen Mannes präsentiert, dem aber kein männliches Wesen auch nur annähernd entsprechen kann. Um die dadurch entstandenen Minderwertigkeitsgefühle zu kompensieren, bedarf es Männlichkeitsbeweise. Einige Wissenschaftler vertreten daher die Ansicht, dass die gegenwärtige demonstrativ reale und symbolische Männergewalt als eine Art letztes "Rückzugsgefecht" im verzweiferten Abwehrkampf der "echten Kerle" gegen den Untergang des Patriarchats angesehen werden könnte.

Wenngleich Mädchen deutlich weniger Gewalt ausüben, bedeutet dies jedoch nicht, dass sie überhaupt nicht ins Gewaltgeschehen verwickelt sind. Zum einen verweisen einige Untersuchungen darauf, dass auch Mädchen "aufholen" und nicht immer nur "brav" sind. Zum anderen ist nach typisch weiblichen Ausdrucksformen von Aggression und Gewalt zu fragen. Möglicherweise sind sie anders in Gewalthandlungen verwickelt als Jungen, z.B. als "Drahtzieherinnen" oder "Beifallsbekunderinnen". So berichten Lehrer, dass Mädchen bevorzugt gemein, hinterlistig, abwertend, heimtückisch und auf subtile Weise in verbalen Auseinandersetzungen verletzend sind. Unbeliebte Mitschüler werden verpetzt und bei Lehrern angeschwärzt. Mädchencliquen verhöhnen unbeliebte Jungen als "Schwächling" oder "Mutter-söhnchen" und machen abfällige Bemerkungen über Aussehen und Geschlecht. Während bei Jungen körperliche Gewalt und Aggressionen dominieren, stehen bei Mädchen "spitze Bemerkungen", Intrigen, "Bloßstellen" und "hinter-dem-Rücken-Tuscheln" im Vordergrund, die zuweilen auch körperliche Aggressionen provozieren.

Darüber hinaus zeigen Untersuchungen, dass Frauen mitunter eigene nicht gelebte Macht-, Aggressions- und Gewaltbedürfnisse auf Männer projizieren. Sie "lassen durchgreifen", "lassen kämpfen" und erfahren dadurch scheinbar Schutz und Geborgenheit. Ihre Gegenleistung

ist die physische und psychische Reproduktion des Ehemannes, des Freundes oder anderer Männer. So könnte man zugespitzt die Frage folgendermaßen beantworten: Wenn harte Gewalt "Männersache" ist, dann ist die Verhaltensweise, die darin besteht, Männlichkeit zu bestätigen, aufzuwerten, anzuerkennen oder auch abzuwerten "Frauensache".

Für die Gewaltprävention ergibt sich daraus vor allem die Aufgabe, sich mit den vorherrschenden Geschlechterrollen und Leitbildern kritisch auseinander zu setzen, die Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen stets zu reflektieren, dabei geschlechtsspezifische Ausdrucksformen von Aggression und Gewalt zu berücksichtigen und ggf. gezielte Jungen- bzw. Mädchenarbeit zu organisieren. Daneben ist es als Lehrerin, Sozialpädagogin, Vater oder Mutter natürlich sehr wichtig, im Umgang mit dem anderen Geschlecht Vorbild zu sein und gleichberechtigte Beziehungen vorzuleben.

13.

Gibt es bei der Gewaltausübung altersspezifische Unterschiede?

Untersuchungen und Statistiken belegen, dass das Ausmaß der Gewaltanwendung auch vom Alter abhängt. Bekanntlich ist Gewalt, ebenso wie andere Formen abweichenden Verhaltens, ein jugendtypisches Phänomen. Es tritt verstärkt im Jugendalter auf und verschwindet danach meist wieder. Doch auch innerhalb des Jugendalters treten Unterschiede in der Gewalthäufigkeit auf. So zeigt z.B. die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS), dass die Altersgruppe der 14- bis 25-Jährigen in Bezug auf Raub und gefährliche Körperverletzung am stärksten vertreten ist. Die größte Anzahl der verdächtigten Personen ist in der Gruppe der Heranwachsenden (18 bis 21 Jahre) zu finden. Im Vergleich zu Männern im Alter von 25 bis 40 Jahren ist die Zahl der registrierten Fälle bei 16- bis 21-Jährigen dreimal so hoch. (Dabei ist zu berücksichtigen, dass die PKS nur die zur Anzeige gebrachten Taten erfasst und die Dunkelziffer höher liegt.)

Demgegenüber ergaben Untersuchungen an Schulen, dass aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen unter Schülern bis zum Alter von etwa 13 Jahren zunehmen, dann auf einem hohen Niveau bis etwa zum 15. Lebensjahr bleiben und danach wieder abnehmen. Dies gilt vor allem für verbale Aggressionen und körperliche Angriffe, weniger für Gewalt gegen Sachen (Vandalismus). Vandalismus nimmt mit steigender Jahrgangsstufe bis zur 10. Klasse eher zu. Gerade vandalistische Verhaltensweisen können als eine Art Protest gegen die "strukturelle" Gewalt der Institution Schule angesehen werden.

Die vergleichsweise größere Gewaltbereitschaft in der Phase der Pubertät lässt sich durch entwicklungsbedingte Einflüsse, durch biologische und psychosoziale Reifungsprozesse und den damit verbundenen Problemen der Selbstfindung und Selbstbehauptung der Jugendlichen erklären. Gerade in der Pubertätsphase sind Normabweichungen im gewissen Grade "normal". Für Erwachsene kommt es deshalb beim Umgang mit Jugendlichen dieser Altersphase besonders darauf an, die Balance zwischen notwendigen Reibepunkten und überzogenen rigiden Sanktionen zu finden. In den Altersgruppen bis ca. 12 Jahren sind die Gewaltformen geringer verbreitet, was nicht heißt, dass im Grundschulalter keine Gewalt ausgeübt würde. Vielmehr gibt es Anzeichen dafür, dass sich Aggression und Gewalt auch in die unteren Jahrgangsstufen vorverlagert und dort den Umgang miteinander belastet. Gewaltprävention muss deshalb - will sie erfolgreich sein - bereits in der Grundschule einsetzen und dabei auch Aspekte des sozialen Lernens einbeziehen.

14.

An welchen Orten tritt Gewalt besonders häufig auf?

Wenngleich nach Meinung der Presse und auch vieler Erwachsener die Schule zentraler Ort für gewalttätige Auseinandersetzungen zu sein scheint, beurteilen Jugendliche selbst die Situation anders. An Orten außerhalb der Schule haben Jugendliche viel häufiger Gewalterfahrungen gemacht. Eine Berliner Befragung aus dem Jahr 1992 ergab, dass Jugendliche vor allem auf *Straßen und Plätzen* mit Gewalt konfrontiert werden. Nur etwa halb so viele Schüler erlebten *im Schulgebäude oder auf dem Schulhof* gewalttätige Auseinandersetzungen. Für ebenso viele Schüler haben sich aber auch *öffentliche Verkehrsmittel* zu Orten der Gewalt entwickelt. Erstaunlich selten dagegen wird von Gewalt in *Diskotheken oder Gaststätten* berichtet.

Gewalt, die sich außerhalb der Schulen abspielt, wird von Schülern oft als bedrohlicher empfunden, weil

- hier die Aggression von Gruppen ausgeht, sich aber gegen Einzelne richten kann,
- Hemmschwellen bei den 'Tätern' häufig durch Alkohol oder andere Aufputschmittel in starkem Maße gesenkt sind,
- nicht selten Waffen eingesetzt werden,
- Aggressionen spontan und oft nicht vorhersehbar erfolgen,
- Hilfe von Dritten oft nicht zu erwarten ist.

Gewaltpräventive Maßnahmen, die in Schulen durchgeführt werden sollen, müssen daher angesichts der Bedeutung der außerschulischen Gewaltorte an den außerschulischen Lebensbezügen der Schüler anknüpfen.

Die Schule hat auch die Verantwortung über den Schulweg. Dies wird an dieser Stelle explizit hervorgehoben, da insbesondere rechte Gewalt außerhalb des Schulgeländes ausgeübt wird.

15.

Welche Motive stehen hinter Gewalthandlungen?

Wenn Menschen gewalttätig handeln, können ganz unterschiedliche Motive vorliegen. In der Regel werden Gewalthandlungen aber nicht durch ein Einzelmotiv ausgelöst. Vielmehr ist von einer Kombination mehrerer Motive auszugehen, deren Rekonstruktion gerade für die Planung von Präventionsmaßnahmen hilfreich sein kann. In der folgenden Übersicht werden einzelne Motive vorgestellt.

Motive für Gewalt

Motive	Ziele	Beispiele
Gewalt als Mittel oder Instrument	Erreichen eigener Vorteile; Durchsetzung politischer Ziele	Diebstahl, Raubüberfall; Rebellion gegen die Staatsmacht
Gewalt als Gegengewalt	Selbstschutz, Verteidigung, Abschreckung	Auseinandersetzungen zwischen Jugendgruppen
Gewalt als Erfahrung von Macht, Handlungsfähigkeit und Selbstwert	Überwindung von Ohnmachtserfahrungen durch Erreichen von Anerkennung innerhalb der männlichen Gewaltstruktur	Quälen von Jüngeren
Gewalt als Wiederherstellung sozialer Ursache-Wirkungs-Relation	Erfahrung der Eindeutigkeit der Wirkung eigenen Handelns	Schlag mit Verletzungsfolgen
Gewalt als unmittelbare sinnliche Erfahrung	Rückgewinnung der Authentizität eigenen Lebens setzt der medialen eine reale Wirklichkeit entgegen	Faustschlag, Steinwurf
Gewalt als Organisationsprinzip und Kommunikationsmedium	Schutz, Geborgenheit; Solidarität, soziale Organisation von Interessen; Ausdruck von Bedürfnissen	gewalthaltiger Umgangston in Jugendgangs
Gewalt als spontane Provokation gegen die Welt der Erwachsenen	Aufsprengen der gesellschaftlichen Doppelmoral	Rechts- und Linksextremismus
Gewalt als kulturelle Gewalt, der die ideologische Vorstellung von der Ungleichheit der Menschen zugrunde liegt	Finden von einfachen, ausgrenzenden Erklärungsmustern	Fremdenhass, Rassismus, Sexismus

16.

Gibt es "typische Täter" und "typische Opfer"?

Analysen zu "Tätern" und "Opfern" (z.B. im Rahmen unserer Schulstudien) zeigen, dass sowohl "Täter" als auch "Opfer" eine Reihe von unterschiedlichen Merkmalen aufweisen. Allerdings ist eine scharfe Trennung zwischen "Tätern" und "Opfern" nicht immer möglich. Vielmehr können Täter- und Opferstatus auch schnell wechseln oder ineinander übergehen. Nach unseren Analysen sind die "typischen Täter" (ca. 8% der Gesamtstichprobe unserer Schülerbefragung) gelegentlich auch Opfer und die "typischen Opfer" (ca. 7%) mitunter auch Täter. Daneben gibt es noch eine weitere Gruppe (3-4%), die sehr häufig sowohl als Täter als auch als Opfer in Erscheinung tritt. Gut ein Viertel der Schüler können zu den so genannten "Episoden-Tätern" gerechnet werden, da sie nur gelegentlich als Täter in Erscheinung treten. Über die Hälfte der Schülerschaft aber ist zur Gruppe der "Unbeteiligten" zu rechnen und bietet damit ein großes Potential, das für die Gewaltprävention und -intervention aktiviert werden kann.

Der weitaus größere Teil der Täter ist männlich. "Typische Täter" zeigen sich aggressiv gegenüber Gleichaltrigen, oft auch gegenüber Erwachsenen. Sie sind impulsiv, dominant, wenig einfühlsam und befürworten eher Gewalt. Kennzeichnend sind außerdem eine niedrige Frustrationstoleranz und eine mangelnde Affektkontrolle. Ihre körperliche Stärke übertrifft in der Regel die der Mitschüler, vor allem die der Opfer. Besonders in den jüngeren Klassen sind sie ziemlich beliebt. In älteren Klassen können die Täter unbeliebter werden, jedoch nicht so unbeliebt wie die typischen Opfer. Die meisten Täter erweisen sich als wenig ängstlich bzw. unsicher und demonstrieren ein hohes Selbstbewusstsein. Inwieweit dies nur Fassade ist, ob dahinter Ängste und Unsicherheiten verborgen sind, lässt sich schwer feststellen. Oft handelt es sich bei den Tätern um leistungsschwächere Schüler, die der Schule ablehnend gegenüberstehen und durch familiäre Probleme belastet sind. Daneben gibt es aber auch Täter ohne auffällige Leistungsprobleme, die aus scheinbar intakten Familien stammen. Als Täter treten schließlich auch verhaltensgestörte und psychisch kranke Kinder und Jugendliche in Erscheinung.

Auch "Opfer" sind eher Jungen als Mädchen. Bei ihnen kann man zwischen den "passiven" und den "provozierenden" Opfern unterscheiden. Typisch passive Opfer sind ruhig und zurückhaltend, unsicher und ängstlicher als andere Gleichaltrige. Sie haben in der Regel ein eher negatives Selbstbild, betrachten sich als wenig attraktiv, sind meist körperlich schwächer und reagieren auf Angriffe mit Rückzug oder Weinen. Oft sind sie sozial isoliert und haben wenige Freunde, weshalb man sie auch als Einzelgänger, Außenseiter oder Sonderlinge bezeichnet.

Bei den "provozierenden Opfern" handelt es sich um eine Kombination von ängstlichen und aggressiven Reaktionsmustern. Sie weisen z.T. die gleichen Merkmale auf wie die Täter. Sie sind z.B. impulsiv, leicht reizbar und immer "kampfbereit". Sie provozieren andere und lassen sich leicht in Gewalthandlungen verwickeln. Einerseits sind sie Opfer, andererseits versuchen sie auch, schwächere Schüler zu tyrannisieren. Provozierende Opfer sind bei Gleichaltrigen wie Erwachsenen meist unbeliebt. An ihrem Beispiel zeigt sich, dass eine klare Trennung zwischen Opfern und Tätern kaum möglich ist.

Wie unsere eigenen Schuluntersuchungen zeigen, gibt es in Klassen bzw. Schulen immer einzelne Schüler, die Zielscheibe ("Sündenbock") für aggressive Handlungen anderer sind. Diese werden ständig gehänselt, ausgegrenzt, beschimpft, getreten oder geschlagen. Diese Form von Gewalt, die als *Mobbing* bezeichnet wird, ist an Schulen ziemlich stark verbreitet. Dabei bleibt unklar, warum gerade diese Schüler zum Objekt der Aggressionen werden. Meist werden sie als "anders" (z.B. im Äußeren, im Charakter) als die übrigen Gruppenmitglieder empfunden. Die Schüler, die wiederholt psychischen oder physischen Aggressionen ausgesetzt sind, können davon schwere psychische Schädigungen erleiden und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung stark beeinträchtigt werden. Deshalb ist der Schutz der Opfer eine vordringliche Aufgabe, insbesondere für Pädagogen. Da sich Opfer häufig isoliert fühlen, müssen sie vom Lehrer gezielt gefördert werden. Sie bedürfen vor allem stärker der indivi-

duellen emotionalen Zuwendung seitens der Lehrpersonen. So kann ihr Selbstwertgefühl gestärkt und auch die Anerkennung in der Gruppe verbessert werden. Auf diese Weise können sie besser in die Klasse (re)integriert werden. Die Schaffung eines guten Klassenklimas, das Vorhandensein klarer Umgangsregeln und Normen, auf deren Einhaltung konsequent geachtet wird, sind somit entscheidende Voraussetzungen, damit es möglichst wenige Opfer bzw. Täter gibt.

17.

Welche Ursachen haben Aggression und Gewalt?

Die Ursachen von Aggression und Gewalt sind so zahlreich und vielfältig wie die Gewalt-handlungen selbst. Im Folgenden soll deshalb nur auf die - entsprechend dem aktuellen For-schungsstand - wichtigsten Bereiche eingegangen werden.

Aggressive und gewalttätige Kinder und Jugendliche werden nicht als solche geboren, son-dern im Laufe ihrer Lebensgeschichte, ihrer Sozialisation, dazu gemacht. Ein Schlüssel zum Verständnis dafür liegt in der *Familie*. Die Familie ist der Bereich, in dem Gewalt entstehen und sich verfestigen kann. Gewalt wird vor allem dann wahrscheinlich, wenn sich verschie-dene ungünstige Merkmale häufen, z.B. fehlende emotionale Bindung, Erziehungsuntüchtig-keit, eheliche Konflikte, soziale Probleme, Arbeitslosigkeit, desolate Wohnbedingungen, so-ziale Isolation der Familie, Alkohol usw. Nach Untersuchungen des Bielefelder Erziehungs-wissenschaftlers und Sozialforschers Klaus Hurrelmann sind heute viele Familien in eine Existenzkrise geraten, die als Auslöser dafür gesehen werden kann, dass sich psychisch und nervlich gestörte, teilweise auch vernachlässigte und misshandelte Kinder entwickeln. Diese werden dann in Kindergarten, Hort und Schule aggressiv und gewalttätig, weil ihnen die Vor-aussetzungen für das Einhalten von sozialen Verhaltensregeln fehlen. Er geht davon aus, dass ca. 10% der Kinder und Jugendlichen durch mindestens eine Form von Gewaltausü-bung in schwerer Ausprägung in der Familie betroffen sind. Untersuchungen belegen, dass gewalttätige Menschen überdurchschnittlich häufig aus schwierigen Familienverhältnissen kommen und oft selbst Opfer familiärer Gewalt gewesen sind ("Kreislauf der Gewalt"). Ursa-chen für die Gewalthandlungen der Eltern gegen ihre Kinder können u.a. Konfliktsituationen wie die Trennung der Eltern sein, aber auch wirtschaftliche Notlagen, schlechte Wohnbedin-gungen, ein aggressives Wohnumfeld oder nicht bewältigte emotionale Spannungen zwi-schen Eltern und Kind.

Nicht nur in der Familie als der primären Sozialisationsinstanz liegen mögliche Ursachen für Gewalt, auch in den sekundären Sozialisationsinstanzen wie der *Schule, der Gleichaltrigeng-ruppe und den Medien* sind wichtige Gewaltursachen zu suchen. So kann die Gleichaltri-gengruppe, die für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen von zentraler Bedeutung ist, auch zum Risikofaktor werden, wenn durch den Anschluss an antisoziale Subgruppen der Mangel an Bindung und Anerkennung in familiären und schulischen Bereich kompensiert werden soll. Gewalt wird dann - dem Dresdner Erziehungswissenschaftler Lo-thar Böhnisch zufolge - zum "negativen Muster der Sozialintegration".

In diesem Zusammenhang spielen oft auch *Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse* im gesellschaftlichen Umfeld eine Rolle. Gewalt kann auch dadurch hervorgerufen werden, dass Personen, die sich einmal "abweichend" verhalten haben, von ihrem Umfeld etikettiert werden. Sie werden dann als ständig auffällige bzw. gewalttätige Personen betrachtet. Die-ser Etikettierungsprozess kann dadurch weitere Gewalt produzieren, da die handelnde Per-son sich sozusagen verpflichtet fühlt, ihrer angeblich aggressiven Rolle gerecht zu werden. Deshalb ist es wichtig anzuerkennen, dass "abweichendes" Verhalten für die Jugendphase nicht untypisch ist. Vielmehr wollen Jugendliche sich ausprobieren, Freiräume und Grenzen austesten, was mit den bestehenden Normen mitunter kollidiert. Demzufolge sollten vor-schnelle, überzogene Reaktionen vermieden werden; sie können eher das Gegenteil bewir-ken.

Ein weiterer wesentlicher Bereich umfasst übergreifende *gesellschaftliche und soziale Fakto-ren*, die möglicherweise Gewalthandlungen fördern können. Je unsicherer, je labiler die Le-bensbedingungen, je unklarer die Perspektiven, je weniger verlässlich die sozialen Bezie-hungen, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass ein Teil der Kinder und Jugendlichen darauf mit Aggression und Gewalt reagiert. Die zunehmende Verunsicherung und Existenz-bedrohung in Teilen der Gesellschaft, die wachsende Schere zwischen Armen und Reichen, das Anwachsen von Individualisierung, die mangelnde Übereinstimmung an Grundwerten, der Wegfall von Traditionen und damit bestimmter Normen und Orientierungen usw. sind gesamtgesellschaftliche Tendenzen, die Aggression und Gewalt begünstigen. Viele Kinder

und Jugendliche, die sich an den Konsum- und Wohlfahrtsversprechen der Gesellschaft (z.B. Werbung) orientieren, sehen dann oftmals keine anderen Möglichkeiten, diese Ziele zu erreichen, als durch Gewalt.

Ob es zu Gewalthandlungen kommt, hängt oft auch von den *situativen Bedingungen und Gelegenheiten* ab. Auslösende Bedingungen sind z.B. die Gruppendynamik, der Einfluss von Alkohol, Eskalationsprozesse. Je günstiger die Gelegenheit für eine Gewalttat ist, d.h. wenn bei einer subjektiven Abschätzung von Gewinn und Verlust der Gewinn überwiegt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten dieser Tat. Spürt der potentielle Täter, dass seine Tat entdeckt werden könnte und zugleich keine Zustimmung in seiner wichtigsten Bezugsgruppe findet, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass er die Tat nicht ausführt. Wichtig ist es auch, die nachfolgenden Konsequenzen schnell und klar eintreten zu lassen.

18.

Das Harvard-Konzept und das Grundwissen von Glasl

Das Harvard - Konzept: *Sachgerecht verhandeln, erfolgreich verhandeln*⁵

In dieser Studie werden Methoden und Strategien entwickelt, mit denen nicht nur unterschiedliche Positionen durch Verhandeln überwunden werden sollen, sondern die auch helfen sollen, aus verfahrensten Situationen herauszukommen. Die Methode nennt sich „Sachbezogenes Verhandeln“. Vier Bedingungen sind dafür notwendig:

1. Menschen und Probleme getrennt voneinander behandeln.

Leicht mischen sich persönliche Beziehungen der Verhandelnden mit den anstehenden Problemen. Daher gilt es: Sich in die Lage des anderen zu versetzen, die Absichten des anderen niemals aus den eigenen Befürchtungen abzuleiten, die Schuld an den eigenen Problemen nicht dem anderen zuzuschreiben, über die Vorstellungen beider Seiten zu sprechen, die Gegenseite am Ergebnis zu beteiligen, die Vorschläge auch auf das Wertesystem des anderen abzustimmen, die eigenen und fremden Emotionen zu erkennen, zu verstehen und auszusprechen, der Gegenseite zu gestatten, Dampf abzulassen, auf emotionale Ausbrüche nicht zu reagieren und symbolische Gesten zu nutzen. Für den Kommunikationsprozess gilt: Aufmerksam zuhören, Rückmeldungen geben über das, was gesagt wurde, so zu sprechen, dass man verstanden wird, über sich selbst reden und nicht über die Gegenseite, mit einer bestimmten Absicht sprechen.

2. Auf Interessen konzentrieren und nicht auf Positionen.

Um vernünftige Ergebnisse zu erzielen muss man Interessen und nicht die Positionen in Einklang bringen. Denn jedes Problem wird durch Interessen bestimmt. Und auch hinter gegensätzlichen Positionen liegen gemeinsame, ausgleichbare als auch sich widersprechende Interessen. Diese findet man heraus mit "Warum- und Warum nicht - Fragen". Es ist sinnvoll, über die Interessen eine Liste zu erstellen. Jedoch müssen die einzelnen Interessen verdeutlicht werden. In dieser Verhandlung über Interessen sollte man bestimmt aber flexibel auftreten, nach vorne und nicht nach rückwärts schauen, in der Sache 'hart', aber zu den beteiligten Menschen 'sanft' sein.

3. Entscheidungsmöglichkeiten entwickeln zum beiderseitigen Vorteil.

Hierzu gibt es einige Rezepte: Bei der Entwicklung von Vorstellungen über Entscheidungsmöglichkeiten - etwa in einem Brainstorming - auf Beurteilungen verzichten, aber die Gegenseite mit einbeziehen. Die Sache sollte vom Standpunkt verschiedener Experten aus betrachtet werden. Für beide Seiten ist nach Vorteilen zu suchen, in dem die gemeinsamen Interessen herausgefunden und unterschiedliche Interessen verschmolzen werden. Wichtig ist, dass die Hauptanliegen klar sind. Drohungen helfen nicht aber eine Erleichterung der Entscheidung für die Gegenseite fördert das Verständnis.

4. Anwendung objektiver Kriterien.

Bloße Willensentscheidungen kommen in der Regel teuer. Sachbezogenes Verhandeln bringt auf gütliche und wirkungsvolle Weise vernünftige Übereinkünfte zustande. Jeder Streitfall sollte zur gemeinsamen Sache umfunktioniert werden, indem objektive Kriterien angewandt werden. Über diese einigt man sich zuerst auf einer prinzipiellen Ebene. Dann sollte vernünftig argumentiert werden und nicht auf irgendwelchen Druck nachgegeben werden. Faire Kriterien sind: Früher gelöste Fälle, wissenschaftliche Gutachten, Auswirkungen, moralische Kriterien, Tradition und Gegenseitigkeit.

⁵ nach Roger Fisher, William Ury: Campus Verlag Frankfurt, 1985

5. Und wenn die anderen nicht mitspielen:

Dann verwendet man das so genannte Verhandlungs-Judo: Die Gegenseite wird zur Kritik und zu Ratschlägen gegenüber den eigenen Vorstellungen eingeladen. Etwa mit: Korrigieren Sie mich, wenn etwas falsch ist. Wir erkennen durchaus an, was Sie für uns getan haben. Alles, was wir wollen, ist Fairness. Kann ich Ihnen einige Fragen über die mir zugänglichen Fakten stellen? Auf Grund welcher Kriterien haben Sie das gemacht? Wir wollen einmal sehen, ob ich Sie richtig verstehe. Ich möchte Sie auf Schwierigkeiten hinweisen, die für mich entstehen, wenn ich Ihrem Gedankengang folge. Eine faire Lösung wäre möglicherweise.... . Was geschieht, wenn wir uns einigen? Was geschieht, wenn wir uns nicht einigen? Diese grundlegende Methode zur Gewaltfreiheit hat auch Eingang gefunden in Veröffentlichungen zur Konfliktbehandlung und -lösung in der Schule und ist dort anpassend weiterentwickelt worden.

Das Grundwissen nach Glasl (Grundwissen Konfliktbearbeitung⁶)

Die neun Stufen der Konflikteskalation

Unser Eskalationsmodell unterscheidet neun Eskalationsstufen. Mit dem Betreten des nächsten Gewaltniveaus begibt man sich als Konfliktpartei einer ganzen Kategorie von Handlungsmöglichkeiten. Das eigene Verhalten und das des Gegners werden weiter eingeengt, weil bestimmte Handlungsalternativen ausgeschlossen werden. Der Übergang von Stufe zu Stufe kann auch als

das Abgleiten von einem Regressionsniveau zu einem noch niedrigeren Regressionsniveau dargestellt werden. Die Konfliktparteien lassen sich danach von Denkgewohnheiten, von Gefühlen und Stimmungen sowie von Motiven und Zielen leiten, die nicht dem Grad ihrer wirklichen Reife entsprechen, sondern Rückgriffe auf bereit durchlebte und „überwundene“ Phasen in der Reifung sind.

1. Verhärtung:

Die Standpunkte verhärten sich und prallen aufeinander. Das Bewusstsein bevorstehender Spannungen führt zu Verkrampfungen. Trotzdem besteht noch die Überzeugung, dass die Spannungen durch Gespräche lösbar sind. Noch keine starren Parteien oder Lager.

2. Debatte:

Es findet eine Polarisierung im Denken, Fühlen und Wollen statt. Es entsteht ein Schwarz-Weiß-Denken und eine Sichtweise von Überlegenheit und Unterlegenheit.

3. Aktionen:

Die Überzeugung, dass "Reden nichts mehr hilft", gewinnt an Bedeutung und man verfolgt eine Strategie der vollendeten Tatsachen. Die Empathie mit dem "anderen" geht verloren, die Gefahr von Fehlinterpretationen wächst.

4. Images/Koalitionen:

Die "Gerüchteküche" kocht, Stereotypen und Klischees werden aufgebaut. Die Parteien manövrieren sich gegenseitig in negative Rollen und bekämpfen sich. Es findet eine Werbung um Anhänger statt.

5. Gesichtsverlust:

Es kommt zu öffentlichen und direkten (verbotenen) Angriffen, die auf den Gesichtsverlust des Gegners zielen.

⁶ Vgl. Friedrich Glasl: Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte und Berater. 3. Aufl. Bern / Stuttgart 1992, 215 ff.

6. Drohstrategien:

Drohungen und Gegendrohungen nehmen zu. Durch das Aufstellen von Ultimaten wird die Konflikteskalation beschleunigt.

7. Begrenzte Vernichtungsschläge:

Der Gegner wird nicht mehr als Mensch gesehen. Begrenzte Vernichtungsschläge werden als "passende" Antwort durchgeführt. Umkehrung der Werte: Ein relativ kleiner eigener Schaden wird bereits als Gewinn bewertet.

8. Zersplitterung:

Die Zerstörung und Auflösung des feindlichen Systems wird als Ziel intensiv verfolgt.

9. Gemeinsam in den Abgrund:

Es kommt zur totalen Konfrontation ohne einen Weg zurück. Die Vernichtung des Gegners zum Preis der Selbstvernichtung wird in Kauf genommen.

19.

Welche Bedeutung hat der Erziehungsstil der Eltern?

Der Familie als primärer Sozialisationsinstanz kommt zentrale Bedeutung für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu. Das früh in den Familien erlernte Sozialverhalten verfestigt sich im Laufe der Entwicklung des Kindes.

Durch unangemessenes Erziehungsverhalten kann es zu eigensinnigen oder antisozialen Reaktionen des Kindes kommen. Verhaltensauffälligkeiten liegen oft Unsicherheiten in der Erziehung und familiäre Belastungen (z.B. Partnerprobleme der Eltern) zugrunde.

Im Umgang mit dem Kind sind die Eltern mitunter hilflos und reagieren auf Unruheverhalten gereizt. Hinzu kommt, dass Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder oft auch unterschiedlichen, sich widersprechenden Einflüssen von "Ratgebern" (Großeltern, Freunde) unterliegen. Infolge der Inkonsequenz und mangelnden Übereinstimmung erscheinen dem Kind die Erziehungsmethoden dann oft nicht einsichtig und willkürlich.

Deshalb ist es wichtig, dass sich die Eltern absprechen und feste Regeln bezüglich der Erziehung aufstellen. Sie sollten dabei auch nicht zu hohe Anforderungen an die Elternrolle stellen, da durch den Vergleich mit der eigenen Kindheit und das Ziel, alles besser machen zu wollen, die Erziehungsziele oft zu hoch gesteckt werden. Im familiären Zusammenleben sollten partnerschaftliche und kooperative Beziehungen angestrebt werden. Hierbei wird ein demokratisch-partizipativer Erziehungsstil als ideal angesehen, bei dem auf gemeinsame Absprachen, auf das Aushandeln von Umgangsformen und begründeten Regeln großer Wert gelegt wird.

Die Familie ist eine Art "Unternehmen auf Gegenseitigkeit". Es ist wichtig, dass man einfach für einander da ist und gemeinsame Aktivitäten unternommen werden, so dass das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt wird. Kinder und Jugendliche brauchen Bezugspersonen, die sie auch bei "Fehlschlägen" in den Arm nehmen, ihnen Selbständigkeit zutrauen und ihnen Rede und Antwort stehen. Neben emotionaler Zuwendung benötigen Kinder auch Grenzen bzw. Kontrolle. Dadurch fühlen sie sich ernst genommen und sie erhalten so wichtige Orientierungsmuster.

Umgekehrt erweist sich gerade die Kombination von emotionaler Kälte und laxer Kontrolle als aggressionsfördernd. Wenn Zuwendung und Kontrolle nicht gegeben sind, kann es passieren, dass das Kind versucht, durch Aggression und Gewalt zu signalisieren, dass es wahrgenommen werden will und festen Halt in der Familie sucht.

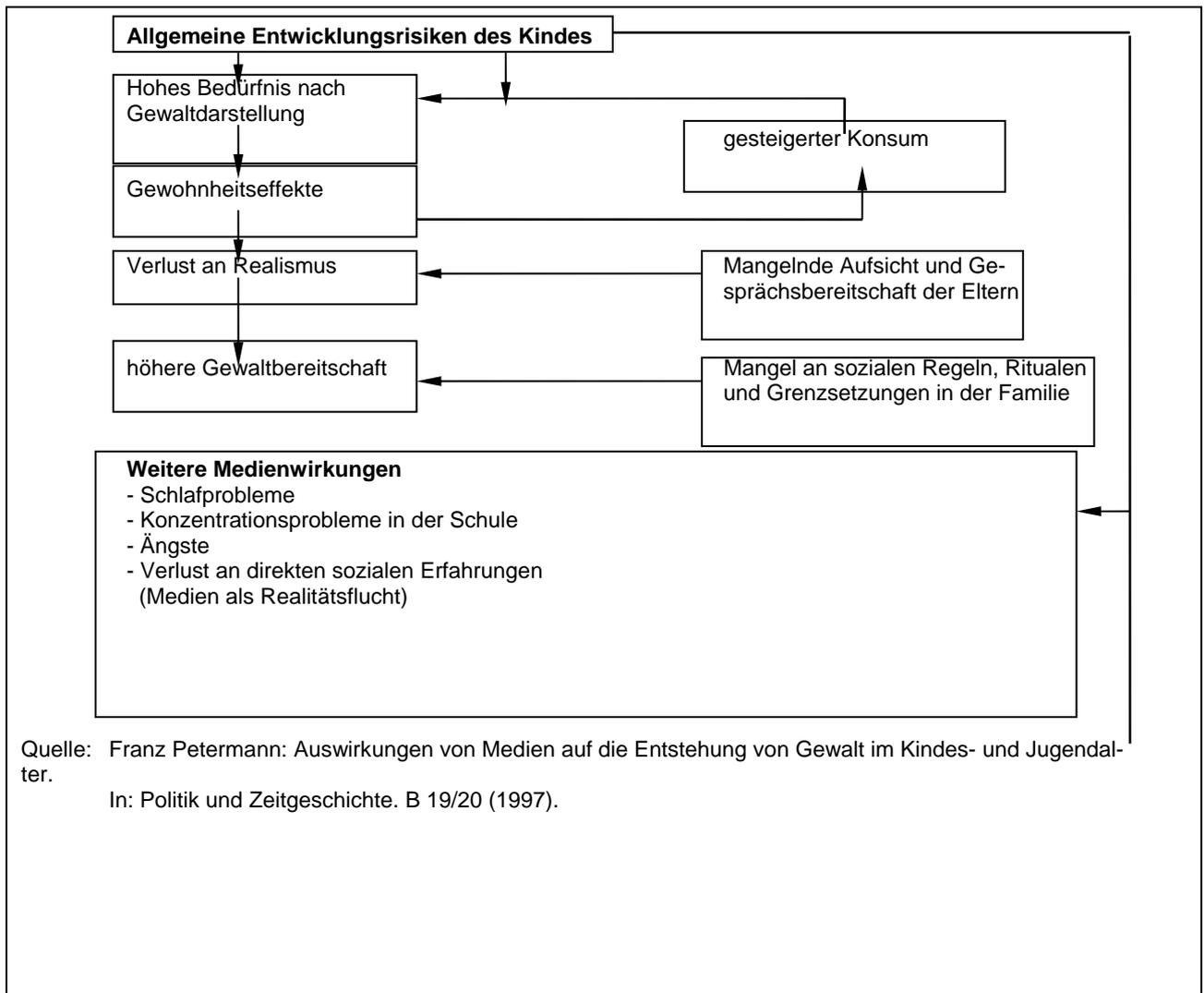
Sollten Eltern das Gefühl haben, ihrer Aufgabe nicht gewachsen zu sein, können sie - z.B. beim Jugendamt oder einer Erziehungsberatungsstelle - Hilfe suchen. Dies ist kein Zeichen von Schwäche oder Versagen, sondern ein Zeichen von Verantwortung und der erster Schritt aus einer vielleicht ausweglos scheinenden Situation.

20.

Welche Rolle spielen die Medien?

Die heutigen Kinder und Jugendlichen sind durch die Medien geprägt. Neben den Vorzügen, die eine intensive Medienbeschäftigung zweifellos hat, dürfen auch die Risiken und Gefährdungen nicht übersehen werden. So sind in vielen Medien (z.B. Fernsehen) aggressive und gewalttätige Handlungen unerlässlicher Bestandteil von Unterhaltung. Durch ihre einfachen Handlungsmuster und schnellen visuellen Codes haben sie einen starken Zuschauerzuspurch. Angstlust und das Beruhigende der "sicheren Entfernung", vor allem die Reiz- und Erlebnissuche, die bis zur Risikosuche gehen kann, werden dafür u.a. als Erklärung angeführt. Dabei kann es schnell zu einer Spirale aus immer extremerem Angebot und noch weiter gehenden Reizbedürfnissen kommen. Da neben der physiologischen Stimulation auch gewaltsame Inhalte vermittelt und durch die hohe Aufmerksamkeit besonders gut gelernt werden, entsteht das Problem, dass nicht-actionhaltige Erlebnis- und Informationsangebote, z.B. von Lehrern, immer weniger konkurrenzfähig werden. Die Medienforschung hat ermittelt, dass sich gehäufte Gewaltkonsum weniger direkt als vielmehr indirekt auswirkt. Danach sind Gewaltdarstellungen mit einem bestimmten *Wirkungsrisiko* verbunden. Die Wirkungswahrscheinlichkeit ist umso größer, je weniger eigene konkrete Erfahrungen mit der entsprechenden Alltagssituation vorliegen. Deshalb besteht heute kein Zweifel mehr daran, dass besonders jüngere Kinder durch Intensität von Mediengewalt, in ihrer Wahrnehmung, ihren Einstellungen und in ihrem Verhalten physiologisch, emotional, kognitiv und sozial beeinflusst werden: Durch Gewöhnung an extreme Reize, an Angst, an vorgeführte Weltbilder oder an Aggression. Dabei kann es zu Nachahmungs- und Abstumpfungseffekten, Trivialisierungseffekten (Gewalt als "normales" Problemlösungsmittel) sowie Gewöhnung an primitive moralische Muster (Freund-Feind-Bild, Rechtfertigung von Brutalität gegenüber Frauen oder Andersdenkenden) kommen. Die Risiken gewaltverherrlichender Mediendarstellungen fasst der Psychologe Herbert Selg so zusammen: "Wenn Mediengewalt Kindern ohne einen Kontext vorgesetzt wird, in dem die Gewalt sensibel reflektiert wird, hat dies den Charakter einer psychischen Kindesmisshandlung." Bei der Suche nach Handlungsmöglichkeiten geht es jedoch nicht um ein pauschales Abschaffen jeglicher Mediengewalt, sondern um die Anerkennung des Problems auf allen Ebenen (Programmanbieter, Pädagogen, Eltern, Kinder, Politik). Auf all diesen Ebenen sollten Alternativen entwickelt werden, z.B. in der Pädagogik durch eine systematische Beschäftigung mit den Medien, durch Medienerziehung in Elternhaus und Schule und durch verstärkten Jugendschutz.

Abbildung 8: Negative Medieneinflüsse



Quelle: Franz Petermann: Auswirkungen von Medien auf die Entstehung von Gewalt im Kindes- und Jugendalter.

In: Politik und Zeitgeschichte. B 19/20 (1997).

21.

Sind in der Schule selbst Ursachen zu suchen?

Lehrer suchen mitunter die Ursachen für Aggression und Gewalt ausschließlich außerhalb der Schule. Zweifellos liegen wichtige Ursachen außerhalb des Wirkungsfeldes von Schule, dennoch dürfen Lehrer und Erzieher bei der Ursachensuche ihren Arbeitsbereich nicht von vornherein ausblenden.

Schuluntersuchungen belegen, dass die Institution Schule selbst gewaltfördernde Strukturen und Wirkungen aufweist. Diese resultieren vor allem aus der Selektionsfunktion von Schule und der Dominanz der Leistungsorientierung. Aggression entsteht z.B. als Reaktion auf schulische Misserfolge. Eltern fordern von ihren Kindern gute schulische Leistungen, bei Misserfolg erfolgt oft eine Androhung von Strafen. Häufig werden so aus Familienproblemen Schulprobleme und aus Schulproblemen wiederum Familienprobleme. Die Folgen sind emotionale Belastungen, schulisches Scheitern, Frustrationen und Aggressionen. Gewalt wird als Verteidigungs- bzw. Kompensationsmittel wahrscheinlich.

Die Jugend- und Schulforschung verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass sich die schulische und berufliche Konkurrenz in den letzten Jahren verschärft und mittlerweile schon die Grundschule erfasst hat. Der leistungsbezogene Außendruck auf die Heranwachsenden ist enorm gestiegen (besonders auch in den neuen Bundesländern). Scharfer Wettbewerb ohne gesicherten Lohn ist eine heute typische schulische Lebensbedingung. Ein möglichst hoher und guter Schulabschluss gilt als "Eintrittskarte" ins Berufsleben, d.h. als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für eine Berufsperspektive. Die damit verbundenen psychischen Belastungen sind von den Kindern und Jugendlichen ohne ausreichenden sozial-emotionalen Rückhalt, vor allem in der Familie, nur schwer zu bewältigen. Hier wird der enge Zusammenhang von Schülersgewalt und "struktureller" Gewalt deutlich. Auch unsere eigenen Untersuchungen an sächsischen Schulen haben verschiedene schulische Ursachen und Bedingungsfaktoren aufgezeigt. Als *schulische Risikofaktoren für Gewalt* treten vor allem ein gestörtes Sozialklima sowie eine ungenügend entwickelte Schul- und Lernkultur in Erscheinung, z.B.:

- wenn Lehrer und Schüler keine vertrauensvollen, partnerschaftlichen Beziehungen entwickelt haben und nicht bzw. nur wenig miteinander reden,
- wenn sich Schüler von Lehrern etikettiert und stigmatisiert fühlen, so dass sie sich nicht mehr ernst genommen und akzeptiert fühlen,
- wenn Lehrer selbst aggressiv (re)agieren und die Schüler (verbal) verletzen,
- wenn Schüler sich in der Klasse nicht wohl fühlen, sich ausgegrenzt fühlen und zum Außenseiter werden,
- wenn kein interessantes Schulleben (außerunterrichtliche Angebote, Schulfeste, Klassenfahrten usw.) existiert,
- wenn Lehrer im Unterricht nicht auf die Belange der Schüler eingehen und Schüler zu wenig in den Lernprozess einbeziehen,
- wenn der Unterricht als sinnlos und lebensfremd empfunden wird,
- wenn Schüler zu wenig Mitsprachemöglichkeiten an der Schule haben,
- wenn Lehrer (und Schüler) bei Gewalt wegschauen und nicht schlichtend eingreifen,
- wenn die Schulleitung und das Lehrerkollegium die pädagogische Arbeit vernachlässigen und sich nicht um die permanente Verbesserung der Qualität ihrer Schule bemühen.

Dies alles kann die Beziehungslosigkeit der Schüler zum Schulgeschehen, die Entfremdung und die Distanz gegenüber der Institution Schule sowie mangelndes Selbstwertgefühl fördern, was letztlich auch zu Aggression und Gewalt führen kann. In diesem Sinne hat die Institution Schule durchaus gewaltfördernde - wenn nicht sogar gewaltproduzierende - Elemente und Strukturen. Lehrer und Erzieher sollten dies in ihrer Arbeit stets berücksichtigen und ihr Handeln selbstkritisch reflektieren.

22.

Welche Erklärungen für Aggression und Gewalt geben wissenschaftliche Theorien und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Gewaltprävention?

Aggression und Gewalt werden durch wissenschaftliche Theorien auf sehr unterschiedliche Weise erklärt. Es gibt also nicht die *eine* Erklärung oder *die* Theorie, sondern eine Vielzahl von Theorien bzw. Erklärungsansätzen, die einander ergänzen oder miteinander konkurrieren. Man kann dabei zwischen psychologischen und soziologischen Theorien unterscheiden: Während *psychologische Ansätze* Aggression und Gewalt vor allem durch innere, psychische Vorgänge einer Person bzw. durch Lernprozesse erklären, entsteht Gewalt aus *soziologischer Sicht* zwar auch in der Person selbst, wird aber durch gesellschaftliche Bedingungen (z.B. Familie, Schule, Peer group, soziale Strukturen) hervorgebracht. Zudem betonen soziologische Ansätze, dass eine Handlung nicht von sich aus als "Gewalt" identifiziert werden kann, sondern dass es dazu die Existenz und Anwendung von Normen und Regeln bedarf.

Zu den traditionellen *psychologischen Aggressionstheorien* gehören die Triebtheorien, die Frustrationstheorien, die Lerntheorien und die psychoanalytischen Theorien. Nach den *Triebtheorien* trägt jeder Mensch ein angeborenes Aggressionspotential in sich, das zur Entladung drängt. Wenn dies auch strittig ist, so wird damit darauf hingewiesen, dass Aggression Bestandteil der menschlichen Entwicklung ist und kulturelle Angebote zu deren Bewältigung nötig sind. Entsprechend den *Frustrationstheorien* geht einer Aggression stets eine Frustration voraus, Frustrationen erhöhen also die Wahrscheinlichkeit von Aggressionen, die sich dann in irgendeiner Form äußern müssen. Die *Lerntheorien* besagen, dass Aggression und Gewalt auf Lernvorgängen beruhen. Gelernt wird durch Beobachtung und Nachahmung (Lernen am Modell), aus den Konsequenzen des eigenen Tuns (Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg) oder mittels kognitiver Prozesse im Sinne einer Wissensbildung. Aus *Sicht der Psychoanalyse* wird Aggression als ein hilfloser Versuch gedeutet, Gefühle der Angst und Bedrohung zu kontrollieren. Sie ist somit ein psychisches Notsignal für Ängste und mangelndes Selbstwerterleben sowie Ausdruck von zu wenig Akzeptanz, Anerkennung und Zuwendung. Nach der *Anomietheorie* - als einer der *klassischen soziologischen Erklärungsansätze* - kommt es bei Kindern und Jugendlichen vor allem dann zu Aggression und Gewalt, wenn sie keine anderen, alternativen Chancen sehen, die in der Gesellschaft vorherrschenden Ziele zu erreichen. Jugendliche Gewalt wird hier im unmittelbaren Zusammenhang mit der "strukturellen" Gewalt gesehen. Daran knüpft auch die *Subkulturtheorie* an, indem sie Gewalt als Anpassung an widersprüchliche Anforderungen seitens der Gesamt- und Subkultur versteht. So kann Gewalt innerhalb der Gruppe als konform, außerhalb jedoch als abweichend angesehen werden. Dass dabei immer nur von bestimmten Bezugspersonen und nur bestimmte Verhaltensweisen - also "differentiell" - gelernt werden, betonen die *Theorien des differentiellen Lernens*. Nach dem *Etikettierungsansatz (labeling approach)* wird Gewalt vor allem als ein Zuschreibungsprozess zu bestimmten Verhaltensweisen im Rahmen von Interaktionen verstanden, wodurch Gewalt als ein Interaktionsprodukt und als Ergebnis eines Aufschaukelungsprozesses erscheint. Der *individualisierungstheoretische Ansatz* schließlich, der gegenwärtig stark verbreitet ist, leitet Gewalt aus den Folgen gesellschaftlicher Modernisierung (z.B. Auflösung traditioneller Milieus, Wertewandel) und den damit verbundenen Desintegrations- und Verunsicherungsprozessen ab. Die folgende Tabelle (Abb. 9) gibt einen Überblick über die einzelnen Theorien und daraus folgenden Präventionsansätzen.

Abbildung 9: Ausgewählte Theorien und Konsequenzen für die Gewaltprävention

Theorie	Konsequenzen des Handelns für die Präventionsarbeit
Klassische psychologische Ansätze	
Triebtheorien	Kanalieren und umwandeln von spontanen aggressiven Impulse; Ausleben emotionaler Spannungszustände ermöglichen; Raum geben für Aktivitätsbedürfnisse und Abenteuerdrang;
Frustrationstheorien	Verbalisieren von Ärgergefühlen und Befindlichkeiten; Verändern der Interpretationsweisen; Entwickeln der Frustrationstoleranz und der Affektkontrolle, Einüben von autogenem Training, Entspannung üben;
Lerntheorien	Reflektieren von aggressiven Modellen in Elternhaus, Schule, Medien usw.; Differenziell verstärken: Erwünschtes Verhalten bekräftigen, unerwünschtes ignorieren bzw. pädagogisch darauf reagieren; Erlernen und einüben alternativer, prosozialer Verhaltensweisen;
Psychoanalytische Theorien	Erkennen und reflektieren der verborgenen Ängste, evtl. Einzelfallhilfe anbieten; Akzeptanz, Vertrauen und Gefühl der Geborgenheit schaffen, Anerkennung fördern, Selbstwertverletzungen vermeiden;
Soziologische Ansätze	
Anomietheorie	Unterstützen bei der Verbesserung der Lebensumstände; Abbau sozialer Ungleichheiten fördern; Ermöglichen von gerechter und transparenter Gestaltung der Chancenstrukturen; Schaffen von Fördermaßnahmen/Hilfen besonders für Benachteiligte;
Subkulturtheorie	Herauslösen aus antisozialen Gruppen, alternative Integrationsangebote;
Theorien des differentiellen Lernens	Vorleben der Vorbildrolle der Bezugspersonen, initiieren von alternativen Identifikationsangeboten und Lernmöglichkeiten;
Etikettierungstheorien	Vermeiden von Etikettierungen und Vorurteilen, Verstärken der positiven Seiten;
Neuere psychologische Ansätze	
Entwicklungspsychologische Konzepte	Entwickeln von Verständnis für entwicklungsbedingte Normalität sowie von Aggressionen; aufbauen von Aggressionshemmungen; fördern prosozialen Verhaltens;
Schulbezogener psychoanalytischer Ansatz	Beachten der Identitäts- und Selbstwertprozesse in der Schule; gestalten von positiven Interaktionsbeziehungen und Anerkennungsverhältnissen;
Neuere soziologisch-erziehungswissenschaftliche Ansätze	
Individualisierungstheorie	Beraten und helfen bei Problemen; ermöglichen von Mitsprache- und Partizipationsmöglichkeiten sowie solidarische Erfahrungen und soziale Integration;
Schulbezogener anomietheoretischer Ansatz	Ausbauen sozialräumlicher und sozialpädagogischer Elemente in der Schule; stärken von Schule als "soziales System"; Milieubildung fördern;
Geschlechterspezifischer Ansatz	Abbauen patriarchalischer Strukturen, reflektieren und kritisieren von vorherrschenden "Männerbilder"; mehr jungenspezifische pädagogische Arbeit durch männliche Lehrer anbieten;
Sozialisationstheoretischer Ansatz	Verbessern der Lebensbedingungen; entwickeln von sozialer Handlungskompetenzen; Schule als sozioemotionaler Raum gestalten;
Schulbezogener sozialökologischer Ansatz	Gestalten einer gerechten Chancenstruktur; entwickeln von Schulqualität, von Schul- und Lernkultur, Schulentwicklung als permanenter Prozess;

nach Wilfried Schubarth aus: Hilfen gegen Gewalt, Pädagogik Heft 1/ Januar 1999

II. Handeln

1.

Welche Strategien zur Gewaltintervention und Gewaltprävention werden an den Schulen gegenwärtig praktiziert?

In der von der Forschungsgruppe Schulevaluation 1993/94 durchgeführten Schulleiterbefragung wurden die beteiligten Schulleiter unter anderem zu Umfang und Art der gegenwärtig verfolgten Interventions- und Präventionsstrategien befragt. Im Ergebnis der Auswertung zeigte sich, dass der größte Teil der Schulen gewaltförmigem Verhalten keineswegs so hilflos gegenübersteht, wie es die Medien teilweise vermitteln. Ohne Unterschiede hinsichtlich der Schulform oder des Bundeslandes (neue und alte Bundesländer) werden die meisten Lehrer und Schulleitungen in irgendeiner Weise aktiv, wenn es zu Gewalthandlungen in der Schule kommt. Besonders häufig sind Schulen dabei bestrebt, gewalthaltige Konflikte innerhalb der eigenen Institution zu lösen. Im Vordergrund stehen dabei pädagogisch-kommunikative Lösungsvarianten wie Aussprachen. Sanktionsmaßnahmen, z.B. schriftliche Verweise, werden weitaus weniger angewendet. Auch für die insgesamt viel seltener praktizierte Einbeziehung schulexterner Einrichtungen gilt eine Bevorzugung von Institutionen mit pädagogischer Arbeitsweise (z.B. Beratungsstellen) gegenüber administrativen Institutionen (vgl. Abb. 10).

Abbildung 10: Reaktionen der Schulen auf abweichendes Verhalten nach Bundesländern in %

	Sachsen		Hessen		Thüringen		Baden-Württemberg	
	Rang	%	Rang	%	Rang	%	Rang	%
Aussprache mit Lehrern	1	75,9	1	83,2	1	84,7	1	77,1
schriftlicher Verweis	2	41,6	2	48,7	2	42,7	2	32,2
Einschalten der Jugendhilfe	3	21,4	3	30,6	3	22,8	4	23,9
Überweisung an eine Beratungsstelle	4	14,5	4	25,1	4	19,8	3	25,6
Einschalten der Polizei	5	7,1	6	5,3	5	9,3	5	10,2
Versetzung in eine Parallelklasse	6	3,4	5	9,7	6	5,0	6	3,9
Überweisung in Schule gleicher Schulform	7	2,8	7	3,2	7	4,0	8	0,9
Überweisung in Schule niedrigerer Schulform	8	0,2	8	0,7	8	2,1	7	3,8

Quelle: Forschungsgruppe Schulevaluation, TU Dresden

Auffällige Unterschiede zeigen sich bei der Hinwendung der Schulen zu Tätern oder Opfern von Gewalthandlungen. Während z.B. in Hessen in ca. 80% der Schulen nach Gewalthandlungen mit den Tätern Gespräche geführt werden, finden in nur 50% der Schulen Gespräche mit Opfern statt. Hier zeigt sich ein eher verkürztes Präventionsverständnis, das sich z.T. nur auf das Abstrafen Schuldiger reduziert.

In der Präventionsarbeit werden - entsprechend den Ergebnissen dieser Untersuchung - in den Schulen der alten und neuen Bundesländer ganz unterschiedliche Akzente gesetzt. Während man in Sachsen in der außerunterrichtlichen Arbeit besonders auf ein vielfältiges Angebot von Arbeits- und Sportgemeinschaften setzt, liegt der Schwerpunkt in Baden-Württemberg auf einer allgemeinen Verbesserung des Schulklimas, beispielsweise durch Ganztagsbetreuung oder Raumgestaltung. In Brandenburg wird in allen Ganztagschulen aufgrund der Schulstruktur ein besonderer struktureller Schwerpunkt auf die Entwicklung des Schulklimas und der Schulkultur durch die Entwicklung der Schulprogramme gelegt. Inge-

samt können alle Schulen der Sekundarstufe I aufgrund der flexiblen Ausbildungsordnung der Sekundarstufe I sich besondere Schwerpunkte setzen. Allerdings wird diese Möglichkeit noch zu wenig genutzt.

Zum Zeitpunkt der Befragung wurden die Themen Gewalt und Prävention in den westlichen Bundesländern wesentlich häufiger als in den östlichen im Lehrerkollegium diskutiert. Dagegen hat die Elternarbeit in den neuen Bundesländern einen deutlich höheren Stellenwert. Keine Unterschiede zwischen neuen und alten Bundesländern gibt es dagegen im Bereich der Disziplinierungsmaßnahmen. Ein nicht unerheblicher Anteil der Schulleiter sah zum Untersuchungszeitpunkt in Androhung von Bestrafungen ein besonders wirksames Mittel, um Gewalt vorzubeugen.

2.

Welche Handlungskonzepte und Präventionsansätze zum Abbau von Gewalt gibt es für Lehrer?

Bei der Beschäftigung mit Vorschlägen zur Prävention aggressiver Umgangsformen und Interventionsmöglichkeiten in der Schule stehen allen Beteiligten vor einer nahezu unübersehbaren Vielfalt von Möglichkeiten. Sowohl in der Ratgeber- als auch in der Fachliteratur sind viele Handlungskonzepte und praktische Tipps zum Umgang mit Gewalt zu finden. Oftmals sind sie jedoch aufgrund ihres Umfangs und des hohen Zeitaufwandes im Schulalltag schwer zu realisieren. Auf einige dieser Programme wird in Kapitel 3 dieser Handreichung näher eingegangen. Im Folgenden werden Ansätze vorgestellt, die in der Schulpraxis leichter umzusetzen sind, weil sie die pädagogische Alltagsarbeit in der Schule betreffen. Sie verbessern das soziale Gefüge der Schule insgesamt und verhindern im Sinne einer Vorbeugung das Auftreten von interaktiven aggressiven Aktionen im Vorfeld. Außerdem werden Ansätze vorgestellt, die eine Ausweitung und Verfestigung von Gewaltproblemen eindämmen und als Präventions- und Interventionsstrategien bekannt sind.

1. Gestaltung des Schullebens - Entwicklung einer Schulkultur

Wird der Fokus von allen an Schule Beteiligten auf die Gestaltung des Lebensraumes und Arbeitsplatzes Schule gerichtet, können Modelle des gewaltfreien Miteinander-Umgehens den Aufbau einer Schulkultur unterstützen. Schüler erfahren dabei,

- wie miteinander lernen, arbeiten, spielen für alle sozialverträglich organisiert und gestaltet werden kann;
- wie entstehende Konflikte so ausgetragen und geregelt werden können, dass die Würde jedes einzelnen respektiert wird;
- dass, wie und warum Regeln entwickelt werden, die sich für alle als tragfähig erweisen und soziale Orientierungen sind;
- wie soziales Verhalten mit dazu beiträgt, "Lern- und Arbeitszufriedenheit" zu entwickeln und zu einem besseren Umgang miteinander führt (nach Hurrelmann/Schirp).

Beabsichtigtes Ziel ist die Entwicklung sozialer Orientierungsmuster, die als Modelle des Miteinander-Umgehens fungieren können. Im Folgenden werden den verschiedenen Strukturebenen der Institution Schule die entsprechenden Handlungsansätze zur Gewaltprävention zugeordnet.

1.1. Individuelle Schülerebene

Ein erster Ansatz dieser Ebene ist es, die **Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung** zu verbessern. Dazu tragen ein ausgeprägtes Interesse und Engagement der Lehrkräfte (z.B. Unterbreiten von Beziehungsangeboten, Ansprechpartner bei Schwierigkeiten und Problemen der Schüler, Sensibilität für sich anbahnende Konflikte), Wertschätzung und emotionale Wärme bzw. ein angemessener Kommunikationsstil dem Schüler gegenüber bei. Entscheidend für die Entwicklung einer vorteilhaften Lehrer-Schüler-Beziehung sind der kontinuierliche Aufbau eines partnerschaftlichen Interaktionsstils (auch Annahme sog. schwieriger Schüler) sowie die Entwicklung einer Lern- und Lehrkultur der Lehrer (z.B. Eingestehen eigener Fehler und Konfliktlösung untereinander).

Ein zweites wesentliches Kriterium ist das **Ermöglichen von sozialem Lernen**. Damit sind offene Formen der Lernarbeit (Gruppenunterricht, kooperatives Lernen, Projektunterricht) gemeint. Ziel ist ein akzeptabler Umgang der Schüler mit "Frustrationen", eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer, mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten (gewaltfreie Auseinandersetzung und Lösungsfindung, Interessenausgleich, Konsensbildung, Sozialkompetenz bzw. soziale Handlungskompetenz, Entwicklung prosozialer, kooperativer Einstellungen und Handlungsweisen).

Von außerordentlicher Bedeutung ist der Diskurs über die Entwicklung **eines gemeinsamen Grundwerte- und Normensystems**. Das Ringen um einen elementaren Grundkonsens hin-

sichtlich sozialer Werthaltungen und verbindlicher Verhaltensnormen, die Thematisierung der Gewaltproblematik im Unterricht, Richtlinien für den Umgang mit Übertretungen (im Sinne von Einsichtsentwicklung, Schadensbegrenzung, Wiedergutmachung, Täter-Opfer-Ausgleich) sowie transparente Regeln im Leistungs- und Leistungsbeurteilungsbereich (Notengebung ist nicht willkürlich, Bewertungskriterien werden offen gelegt und den Schülern erklärt, objektiv faire und berechenbare Beurteilungen sind notwendig).

Die Entwicklung eines positiven Leistungs- bzw. Selbstkonzeptes ist ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt dieser Ebene. Er wird erfahren und realisiert durch die Betonung der individuellen Lernfortschritte eines Schülers, die Verbesserung des Leistungsvermögens durch Förderung der fachspezifischen und allgemeinen Leistungsfähigkeit in verschiedenen Unterrichtsfächern, handlungsorientierte Unterrichtsformen und entdeckendes, erfahrungsorientiertes Lernen. Alle Schülerinnen und Schüler sind zu Erfolgen eingeladen, ein positives Selbstkonzept, Selbstachtung und Selbstvertrauen zu entwickeln.

Für die **Unterrichtsgestaltung** ist ein hoher Grad an Flexibilität, ein schülerorientierter Unterricht, die Abstimmung der Lernanforderungen auf die Eingangsvoraussetzungen der Schüler sowie eine klare Strukturierung und Gestaltung von Unterrichtsabläufen zu empfehlen.

1.2. Klassenebene

Hier steht die **Stärkung von Kooperationsstrukturen, Verantwortungsbewusstsein und Selbstvertrauen** im Vordergrund. Damit verbunden sind

- eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schülern, Lehrern (gemeinsames Durchsetzen von Ordnungsmaßnahmen und Regelbefolgungen, Diskussion alltäglicher Spannungen und Konflikte),
- erlebnisorientierte Initiativen (Schullandheimaufenthalte, Klassenfahrten, Wandertage),
- Morgenkreis (gemeinsames Aufarbeiten von Erlebnissen, z.B. Wochenenderlebnisse),
- soziale Helfersysteme (Kleingruppen, die ganz spezifische Aufgaben übernehmen, z.B. etwas anderen erklären, vorbereiten, fertig stellen, erstellen) sowie
- sachliche Helfersysteme (Verteilung und Organisation von Aufgaben für einzelne Schüler und Schülergruppen, "soziale Dienste" in der Klasse, Verwaltung von Materialien, Büchern, Sammlungen; Pflege von Pflanzen und Tieren).

Auch projektorientierte Arbeitsformen (selbständige Planung und Durchführung, Kontakte zu außerschulischen Personen und Institutionen, Vor- und Ausstellung der Ergebnisse auch bei außerschulischen Partnern), Kooperationsarbeiten (gemeinsame Planung und Durchführung von Aktivitäten, von Festen, Spielen, Ausstellungen, Aufführungen; Ausgestaltung von Räumen, Fluren, Arbeitsbereichen, Schulgarten, Schulhof) oder Rollen- und Simulationsspiele (Verdeutlichung von unsozialen Verhaltensweisen in Rollenspielen, Rollenwechsel, Entwicklung einer "Streitkultur") sind weitere Möglichkeiten. Daneben ist es für Schüler wichtig, feste Bezugspersonen zu haben (Verringerung des Fachlehrerprinzips). Kleine Schülergruppen und regelmäßige Klassenkonferenzen (Absprachen zwischen Kollegium und Schülern) sind ebenfalls Faktoren, die Gewaltbereitschaft eindämmen.

1.3. Schulebene

Schule ist Lebensraum und ermöglicht soziale Identität. Um dies zu erreichen, sind soziale Kommunikation und klassenübergreifende Zusammenarbeit im Bereich von Unterricht und Schule sowie die Ausweitung des Ganztagsangebotes (AGs, offene Angebote, Hort, Hausaufgabenhilfe, Zugänglichmachen des Schulhofes als Spielgelände/Treffpunkt auch außerhalb der Unterrichtszeit) und des Schullebens (schulische Angebote für persönlichen Einsatz, Engagement, Verantwortung, Patenschaften, Identifikation mit der eigenen Schule) zu entwickeln und auszugestalten.

Die Erarbeitung einer *Schulordnung* mit wenigen, aber klaren und von Schulen akzeptierten Regeln, Schaffung von Freiräumen (z.B. Garten, Spielecke, Lesecke), freundliche Gestaltung von Schulgebäude und Schulhof sowie Mitbestimmung und Beteiligung der Schüler an der sozialen und kulturellen Gestaltung des Schullebens sind weitere wesentliche Punkte. Kontinuierliche pädagogische Konferenzen, Offenheit der Kollegen untereinander, konkrete Teamabsprachen der Lehrer über Reaktionen im Umgang mit Gewalt und Fortbil-

dung/Gesprächstraining stellen grundlegende Voraussetzungen für Gewaltprävention und -intervention dar. Optimal ist ein Beratungsangebot durch speziell geschultes Personal, das Schülern für Einzelgespräche zur Verfügung steht, in denen schulische und persönliche Probleme besprochen und gemeinsam Handlungsperspektiven erarbeitet werden. Schulsozialarbeit und damit pädagogische Betreuung von aggressiven und gewalttätigen Schülern, kann deren Reintegration in den Klassenverband fördern. Dabei ist auch der Eingriff in den familiären Sektor (z.B. Abbau und Verminderung drohender und akuter Erziehungsnotstände sowie Elternhilfen) realisierbar.

2. Gemeinde bzw. Nachbarschaft

Von großer Bedeutung ist die **Nutzung von Bildungs- und Lernressourcen des schulischen Umfeldes**, um die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler mit der unterrichtlich-fachlichen Arbeit zu verbinden: Zur Aufarbeitung des Komplexes "Gewalt" könnte z.B. eine Kooperation mit Partnern aufgebaut werden, welche sowohl als Betroffene als auch als "Erziehende" bei der Aufarbeitung und Entwicklung von Handlungskonzepten mitarbeiten. Solche Partner können sein: Jugendeinrichtungen und -verbände, kommunale Institutionen, freie Träger und Initiativen/Organisationen. Für persönlichen Einsatz, Engagement und Verantwortungsübernahme sollten auch außerschulische Angebote (z.B. Sportvereine, künstlerische Gruppen, Umweltgruppen usw.) zur Verfügung stehen.

3.

Welche Möglichkeiten gibt es an Grundschulen?

Grundsätzlich können die bei der vorangegangenen Frage genannten Präventionsmaßnahmen auch an Grundschulen angewandt werden. Einige Merkmale der Grundschule fordern jedoch eine grundschulspezifische Umsetzung der allgemein gültigen Handlungsansätze. So zeigen Grundschüler einen starken Bewegungsdrang und einen ausgeprägten Spieltrieb sowie einen Drang zum Erkunden, Ausprobieren und Handeln. Grundschulkinder gehen auch eine stärkere Bindung mit dem Lehrer ein, der für sie neben den Erziehungsberechtigten die wichtigste erwachsene Bezugsperson ist.

Es ist der Normalfall, dass Grundschulklassen eine hohe Heterogenität hinsichtlich der Schülerzusammensetzung aufweisen. Arbeitslosigkeit und steigende Armut auf der einen Seite und steigender Wohlstand auf der anderen kennzeichnen die Unterschiedlichkeit der Lebensbedingungen. Viele Kinder wachsen heute unter schwierigeren familialen, materiellen oder sozialen Bedingungen auf. Sie sprengen mit ihrem Verhalten oft die üblichen Normen, erregen Anstoß und Ablehnung in ihrer Umwelt und sind oft auch in ihren Lernmöglichkeiten beeinträchtigt. Daraus folgt eine besondere Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer für persönliche Unterstützung, individuelle Förderung und Bereitstellung entsprechender Hilfen durch Differenzierung in Methoden, Lernzielen und Lernhilfen.

Lehrer sein bedeutet deshalb heute auch, sich immer wieder für die Verschiedenheit der Kindererfahrungen zu öffnen und Heterogenität der Kinder zu akzeptieren. Die veränderte Schülerschaft und die Funktionserweiterung der Schule stellen höhere Anforderungen an die personale und soziale Kompetenz der Lehrerschaft.

Um eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung zu entwickeln, soziales Lernen zu ermöglichen und ein gemeinsames Werte- und Normensystem zu erarbeiten, sollte der Lehrer sich um einen demokratischen, sozial-integrativen Erziehungsstil bemühen. Ein solcher Erziehungsstil beruht auf gegenseitiger Achtung, Toleranz, Mitbestimmung und Kooperation.

Für die Realisierung eines demokratischen und sozial-integrativen Erziehungsstils ist vor allem *kommunikative Kompetenz* erforderlich. Sie muss beim Lehrer vorhanden sein und schrittweise auch bei den Kindern ausgebildet werden. Unter kommunikativer Kompetenz versteht man im Bereich der verbalen Kommunikation das Beachten der vier Aspekte einer Botschaft, denn jede Aussage enthält nicht nur Informationen über den Sachinhalt, sondern auch über die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern, den Appell an den Empfänger und eine Selbstoffenbarung des Senders. Durch ein Eingehen auf diese vier Aspekte einer Botschaft können Missverständnisse vermieden werden.

Ich-Botschaften ("Ich bin traurig, wenn du mich beschimpfst."), die die Selbstoffenbarung betonen und "Türöffner" ("Das finde ich interessant", "Mich interessiert, was du davon hältst."), die eine positive Einstellung gegenüber dem Kommunikationspartner deutlich machen, fördern die Kommunikation. Besonders in der Grundschule sollte auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen Wert gelegt werden.

Im Bereich der nonverbalen Kommunikation bedeutet kommunikative Kompetenz das bewusste Senden und Verstehen von Signalen der Körpersprache, also Gestik und Mimik. So kann Aufmerksamkeit und Interesse durch Blick- und Körperkontakt, Zulächeln, Sich-Zuwenden demonstriert werden.

Um Prinzipien einer demokratischen Interaktion wie Mitbestimmung, Kooperation, Toleranz und Verantwortlichkeit zu erarbeiten und zu leben, ist ein *regelmäßiges Gruppengespräch* notwendig. In der Grundschule kann dies im *täglichen Morgenkreis* erfolgen, in einer wöchentlichen Klassensitzung und im Wochenabschlusskreis. Hier findet ein Austausch von Freizeiterlebnissen, die Verteilung von Diensten und Ämtern der sozialen und sachlichen Helfersysteme, das Festlegen von Werten und Normen statt. Auch Konfliktsituationen kön-

nen aufgegriffen und mit Hilfe von Metakommunikation gelöst werden. Möglich sind auch von Lehrern und Schülern spontan einrufbare Krisensitzungen. Schließlich sollten die Schüler in die Planung und Organisation von gemeinsamen Aktivitäten und von Unterricht miteinbezogen und daran beteiligt werden. Eine gemeinsame Aktivität kann ein Ausflug auf den nächsten Spielplatz, gemeinsames Kochen oder aber eine abwechslungsreiche Gestaltung des Klassenraumes zur Verbesserung der Klassenatmosphäre sein. Dazu kann das Zimmer geschmückt, mit Arbeits- und Spielmaterialien ausgestattet und nach verschiedenen Funktionen (Ausstellungsecke, Spiel-, Kuschel-, Lesecke, Krisentisch, Meckerecke usw.) unterteilt werden.

Wird Unterricht in der Grundschule an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientiert, gehören hierzu:

- eine Rhythmisierung des Unterrichts mit Phasen der An- und Entspannung, Arbeits- und Spielphasen, Ruhe- und Bewegungsphasen; Entspannungs- bzw. Ruhephasen können durch Stilleübungen herbeigeführt und intensiviert werden. Mögliche Stilleübungen sind Phantasie Reisen, bei denen die Kinder mit geschlossenen Augen Geschichten lauschen. Durch die geforderte Vorstellung von sinnlichen Empfindungen und ein Weiterführen der Geschichte wird die Phantasie der Kinder unter anderem zur gewaltfreien Konfliktlösung angeregt. Eine weitere Stilleübung ist das meditative Malen, bei dem das Kind seine Wahrnehmungen zum Ausdruck bringen und zu sich selbst finden kann.
- eine Vergrößerung des Bewegungsanteiles in Unterricht und Schule (siehe Frage 26)
- das Einplanen von Spielphasen mit konkurrenzlosen Spielen. Das Spielen in der Grundschule hat eine doppelte Funktion: Erstens können die Kinder im Spiel Spannungen abbauen und Kraft für neue Arbeitsphasen schöpfen, zum Beispiel im Bewegungsspiel. Zweitens ermöglichen Spiele ein "spielendes Lernen". Nicht nur fachliches Wissen, sondern auch angemessenes soziales Verhalten kann im Spiel erworben werden. Kennenlern-, Beziehungs-, Simulations- und Rollenspiele geben den Kindern die Möglichkeit, Handlungsstrategien zu erproben und zu festigen.
- Variation der Unterrichtsmethoden. Außer dem traditionellen Frontalunterricht sollten Formen der Freien Arbeit, in denen Kinder selbständiges Lernen lernen, zum Beispiel Stationentraining, Planarbeit, Werkstattarbeit, Projektunterricht, eingesetzt werden.
- ein Wechsel der Darbietungsformen (Lehrer-, Schülervortrag, Diskussionen) und Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit)
- das Ermöglichen von ganzheitlichem Lernen. Ganzheitliches Lernen meint eine fächerübergreifende Erarbeitung eines Themas, die das Kind kognitiv und emotional anspricht und alle Sinne mit einbezieht.
- eine Handlungsorientierung, die dem Kind ermöglicht, sich im praktischen Tätigsein, also im Umgang mit Material mit einem Thema auseinander zu setzen
- eine innere Differenzierung. Durch eine differenzierende Aufgabenstellung, die die individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen, werden weitgehend allen Kindern Erfolgserlebnisse ermöglicht.

Neben den genannten Merkmalen von Ansätzen, die eher gewaltpräventiv wirken, gibt es auch Maßnahmen, die die Einstellung der Kinder zur Gewalt bzw. auf das konkrete Verhalten direkt beeinflussen können.

Dazu gehört die Thematisierung von Gewalt in der Friedenserziehung und Werteerziehung anhand von Filmen, Problemgeschichten oder dem Besprechen unmittelbarer Anlässe. Daran kann sich eine gemeinsame Suche nach Handlungsalternativen und Problemlösungen anschließen, die in Simulations- und Rollenspielen erprobt und gefestigt werden. Zu diesen Handlungsalternativen gehören z.B. Strategien zum Abbau bzw. zur Kanalisierung der eigenen Aggressionen (Punching-Ball boxen, Anti-Stress-Ball, Tätigkeit in musisch-kreativen Bereichen). Modelle und Programme für eine Ausbildung von gewaltfreiem Verhalten sind im Teil III (Projekte) aufgeführt.

4.

Wie können Aggressionen durch eine „Bewegte Grundschule“ vermindert werden?

Das Projekt „Bewegte Grundschule“ wurde an der TU Dresden in Zusammenarbeit mit der AOK und dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus entwickelt. Es wird seit dem Schuljahr 1996/97 in verschiedenen Grundschulen Sachsens erprobt. Im Rahmen der Lehramtsausbildung haben künftige Grundschullehrer bereits jetzt die Möglichkeit, sich ein bestimmtes Repertoire anzueignen, um später in ihrer Schulpraxis auf die Bewegungsbedürfnisse der Kinder besser eingehen zu können. „Bewegte Grundschule“ zielt auf eine ganzheitliche, fächerübergreifende Bewegungserziehung sowie auf ein Lernen mit allen Sinnen (einschließlich des Bewegungssinns) ab. Bewegung ist für eine optimale Entwicklung elementar und notwendig, denn Langeweile, mangelnde körperliche Aktivität, wie verordnetes, stundenlanges Stillsitzen, können aggressive Verhaltensweisen fördern. Über den Schulsport hinaus, d.h. während des Unterrichts, in den Pausen sowie im gesamten Schulleben, werden den Kindern Bewegungszeiten und -möglichkeiten eingeräumt. So können Unterrichtsinhalte in Verbindung mit Bewegung vermittelt werden: z.B. spielen die Kinder paarweise Supermarkt und üben dabei Addieren und Subtrahieren. Desweiteren bieten Auflockerungs- und Entspannungsphasen (Bewegungsgeschichten, Stilleübungen, kindgemäße Meditationsformen) Gelegenheit der Erholung und einen Ausgleich zu vorangegangener anstrengender geistiger Arbeit, wobei gleichzeitig die Aufnahmefähigkeit für die nachfolgenden Unterrichtssequenzen erhöht wird. In der Pause müssen Kinder Gelegenheit haben zu spielen, zu toben oder kreativ zu werden. Gestaltete Pausenhöfe, etwa durch gekennzeichnete Spielfelder oder Hüpfspiele, Klettergeräte, bereitgestellte Spiel- und Sportgeräte oder das Initiieren bekannter kleiner Spiele können dazu beitragen. Eine Möglichkeit für das Klassenzimmer bietet das Einrichten einer Pausenspielkiste beispielsweise mit Jo-Jos, Kartenspielen, Papprollen, Zeitungen, Wollfäden, Bändern, Rätsel- und Scherzfragen u.v.a.m. Zur Bereicherung des Schullebens (z.B. bei Schulfeiern, Spiel- und Sportfesten) eignen sich besonders konkurrenzfreie Bewegungsspiele, da die Kinder im gemeinsamen Tun Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit schulen und verbale Konfliktbewältigung üben. Darüber hinaus soll die „Bewegte Grundschule“ zu Familien- und Vereinssport oder zur Nutzung individueller Bewegungsräume in der Freizeit anregen.

5.

Was ist Hyperaktivität und wie kann hyperaktiven Kindern geholfen werden?

Nach Untersuchungsbefunden sind nur ca. 4% aller Kinder hyperaktiv, d.h., dass mit dieser Deutung vorsichtig umzugehen ist. Stärkerer Bewegungsdrang ist nicht gleichbedeutend mit Hyperaktivität.

In der überwiegenden Mehrzahl sind es Jungen. Diese Kinder leiden darunter, dass sie trotz eigenen Bemühens ihre gefühlsgesteuerten Impulse und Reaktionen nicht ausreichend kontrollieren können. Lehrer und Erzieher müssen deshalb wissen, dass bei hyperaktiven Kindern durchaus der Wille zum normgerechten sozialen Verhalten vorhanden ist, dass ihnen aber infolge ihres Steuerungsdefizits ein situationsangemessenes Verhalten häufig misslingt. Dies erzeugt bei den betreffenden Kindern ein Gefühl der Ohnmacht und als Reaktion Wut nach außen oder innen.

Die Selbstisolierung und Ausgrenzung hyperaktiver Kinder kann nur durch einen spezifischen pädagogischen Umgang und durch eine angemessene Behandlung vermieden werden. Hierzu gehören eine exakte Diagnose und eine sich daraus ergebende komplexe Behandlung (z.B. spezifische Verhaltenstherapie).

Wichtig ist vor allem die Entwicklung einer tragfähigen emotionalen Beziehung zu dem Kind, bei der der Pädagoge als wohlwollende, richtungsweisende Autorität vom Kind akzeptiert und angenommen werden kann. Nur auf dieser gemeinsamen Basis können strukturierende Hilfen (z.B. vorne sitzen, regelmäßiger Blickkontakt, kontinuierliche Kontrolle der Hausaufgaben, enger Lehrer-Eltern-Kontakt) wirksam werden.

Auch pädagogische Maßnahmen, die das Selbstwertgefühl stabilisieren können (z.B. Vergabe eines Klassenamtes), sind sehr wertvoll. Da bei hyperaktiven Kindern auch mit Verhaltens eskalationen zu rechnen ist, empfiehlt sich mitunter auch die vorübergehende Herausnahme des Kindes aus der Klasse und eine gesonderte Betreuung.

Insgesamt ist das Wissen um dieses Störungsbild noch zu wenig verbreitet, wodurch sehr verschiedene Interpretationen dessen, was Hyperaktivität ist, existieren. Sie reichen von übermäßiger motorischer Aktivität über Konzentrationsschwierigkeiten, Ruhelosigkeit und erhöhter Aggressivität bis zu überhöhtem Bewegungsdrang. Mit dem Begriff "Hyperaktivität" sollte daher vorsichtig umgegangen werden und andere Erklärungen für "überhöhten Bewegungsdrang" nicht außer Acht gelassen werden. So ist z.B. die Frage zu stellen, ob das 45-minütige Stillsitzen Kinder nicht überfordert und möglicherweise hyperaktive Erscheinungen provoziert.

6.

Wie können Aggressionen abgebaut bzw. gesteuert werden?

Um unerwünschtes aggressives und antisoziales Verhalten abzubauen bzw. es in kontrollierbare Bahnen umzulenken, schlagen Psychologen Techniken der so genannten *klassischen oder kognitiven Verhaltensänderung* vor, die auf Erkenntnissen der Lernpsychologie aufbauen. Während sich die von außen gesteuerten Techniken der klassischen Verhaltensmodifikation besonders bei aggressiven Konflikten zwischen jüngeren Kindern anbieten, eignen sich für ältere Kinder und Jugendliche eher die auf dem Prinzip partnerschaftlich unterstützter Selbststeuerung basierenden Techniken kognitiver Verhaltensänderungen. Bei beiden Methoden ist wesentlich, dass wichtige Mitmenschen (Eltern, Mitschüler) für den Prozess des Umlernens als Helfer gewonnen werden können. Auch wenn sich Schule oder Eltern überfordert fühlen und ein Therapeut die Anleitung des Prozesses zur Verhaltensänderung übernimmt, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten von Vorteil für den Erfolg. Das angestrebte neue Verhalten können die Kinder nur lernen, wenn sie Zeit für Trainingsphasen erhalten.

Bei den *klassischen* Verhaltensänderungen wird das Umlernen durch erlebbare Konsequenzen in Gang gesetzt, es wird von Erwachsenen von außen gesteuert. Das Kind ist an seinem Umlernen nicht aktiv beteiligt. Zu den Methoden der *klassischen Verhaltensänderung* werden das *Ignorieren* (oder die *Löschung*), die *Belohnung* (oder die *positive Verstärkung*) und die *Bestrafung* (oder die *negative Verstärkung*) gezählt.

Das *Ignorieren* kann bei leichteren aggressiven Verhaltensformen, bei denen kein einzelnes Opfer zu Schaden kommt (z.B. Stören des Unterrichts), angewendet werden. Auf solches Verhalten einzugehen bedeutet, es durch Bestätigung zu verstärken und damit aufrechtzuerhalten. Ein Ignorieren solcher Störungsversuche kann dagegen eine erfolgreichere Methode sein, solche Verhaltensweisen abzustellen. Absolute Konsequenz beim Ignorieren des unangemessenen Verhaltens ist nötig, um es zu löschen. Wird es nur manchmal ignoriert oder sogar von den Mitschülern anerkannt (verstärkt), wird die unangemessene Verhaltensweise eher verfestigt. Da solche Verhaltensweisen häufig dazu dienen, ein bestimmtes Ziel durchzusetzen, ist es aber dennoch nötig zu erkennen, welche Absicht sich dahinter verbirgt, sie anzusprechen und eine annehmbare Verhaltensweise zur Erreichung des Ziels vorzuschlagen.

Alle Konsequenzen, die von einem Kind/einem Lernendem als angenehm empfunden werden und zur Wiederholung einer bestimmten Verhaltensweise führen, werden in der Lernpsychologie als *positive Verstärker (Belohnungen)* bezeichnet. Auch im Bereich des sozialen Lernens lassen sich solche Verstärker verwenden. Es können soziale Verstärker (Lob, Zuwendung), materielle Verstärker (Pluspunkte, Stempel o.Ä.) und Aktivitätsverstärker (Vorturnen erlauben, Einteilung der Mannschaft im Sport o.Ä.) eingesetzt werden. Materielle Verstärker sollten aber eher die Ausnahme bilden und nur dann eingesetzt werden, wenn soziale Verstärker versagt haben. Das Ziel beim Einsatz von Verstärkern ist die Abschaffung einer unerwünschten Verhaltensweise, ohne dass es dazu andauernd eines Verstärkers bedarf. Man muss sich deshalb vorher darüber klar werden, wie lange ein Verstärker eingesetzt werden soll. In der ersten Phase des Verstärkereinsatzes müssen die betroffenen Kinder erfahren, welches Verhalten von ihnen erwartet wird. Die Abstände, in denen Verstärker ausgeteilt werden, sollten anfangs kurz sein, und es sollte regelmäßig eine Auswertung erfolgen. Später müssen die Intervalle allmählich größer werden, bis sie am Ende eines Verstärkerprogramms gar nicht mehr benötigt werden.

Bestrafungen bewirken eine kurzfristige Unterdrückung des unerwünschten Verhaltens. Strafen sind leicht und bequem anzuwenden und gehören zum traditionellen Verhaltensrepertoire von Eltern und Lehrern. Aber Strafen haben auch eine Reihe unerwünschter Begleiterscheinungen, die oft nicht mit der nötigen Deutlichkeit gesehen werden:

- Durch Strafe ist man kein gutes Vorbild.
- Wer bestraft wird, straft andere weiter.
- Bestrafung kann zu erneuter Aggression führen.

- Strafe kann Angst und Unsicherheit erzeugen.
- Bestrafung kann zu Flucht und Vermeidung führen.
- Mit Strafen lernt man kein neues Verhalten.

Dennoch können Strafen mitunter als unvermeidbar erscheinen. Insbesondere wenn eine schnelle Reaktion auf aggressives Verhalten notwendig ist (z.B. bei der Gefahr, dass eine Gewaltsituation eskaliert), können Strafen (oder deren Androhung) manchmal eine befristete Lösung darstellen. Sie sollten aber auch dann in einem logischen Zusammenhang zur Tat stehen und dem Kind oder dem Jugendlichen erklärt werden. Besonders bei jüngeren Kindern muss auch auf einen engen zeitlichen Zusammenhang zwischen Tat und Strafe geachtet werden. Besser als Bestrafungen wirken Wiedergutmachungen, vor allem wenn der Täter die Wiedergutmachung selbst vorschlägt bzw. das Maß in vollem Umfang einsieht.

Die Techniken der *kognitiven Verhaltensänderung* bauen auf der eigenen Aktivität der älteren Kinder und Jugendlichen auf. Sie sollen sich *selbst beobachten*, ihr Verhalten *selbst bewerten* (*Selbstbekräftigung, Selbstkritik*) und durch *differenzierte Bewertung von Verhaltensweisen und Situationen Konsequenzen abschätzen lernen und alternative Lösungen erarbeiten*. Diese Methoden der *Selbststeuerung* müssen natürlich in einer Trainingsphase erworben und erprobt sowie durch ständige Gespräche mit Erwachsenen und auch Gleichaltrigen reflektiert und ausgebaut werden. Anfangs können dabei von Lehrern oder Erziehern Selbstbeobachtungsaufgaben gestellt und mit den Kindern und Jugendlichen ausgewertet werden.

7.

Wie können aggressive Situationen entkrampft werden?

Die folgenden Ratschläge sollen als Angebot denkbarer Reaktionsmöglichkeiten aufgefasst werden. Ihre Reihenfolge ist nicht als Wertung zu verstehen und auch nicht als Programm abzuarbeiten.

Die Klasse nach dem Ereignis befragen, ohne die Schuldfrage klären zu wollen (Konfliktsachen erforschen, die Klasse nach Auswegen und Lösungsmöglichkeiten suchen lassen).

Den Konflikt der Klasse zur Diskussion stellen, Meinungen anhören, gelten lassen.

Direkte Appelle an die Schüler richten, klar umschriebene Verhaltensbereiche anbieten.

Einschränkungen und Schutz können manchmal die einzig wirksame Maßnahme sein ("Anti-septischer Hinauswurf" ist angemessen zum Schutz der Unbeteiligten und Personenwechsel gibt dem aggressiven Schüler die Chance, sich zu beruhigen).

Auf (möglichst gemeinsam) vereinbarte Normen und Regeln verweisen.

Hilfestellung zur Überwindung von Hindernissen anbieten. Frustrierende Hindernisse können von aggressiven Ausbrüchen begleitet sein. Der Lehrer sollte die "Hilferufe" der Kinder richtig deuten und sich als Partner erweisen.

Affektive Zuwendung geben. Sofortige emotionale Zuwendung hilft dem Kind, die Kontrolle über sein Verhalten aufrecht zu erhalten. Die Form der Zuwendung ist sehr stark personen- und altersabhängig (z.B. Arm um die Schulter legen, streicheln, Hand drücken, festhalten, zulächeln, Tränen wegwischen).

Durch Signale eingreifen. Optische, akustische, gestische oder mimische Zeichen genügen häufig, besonders im Vorfeld aggressiver Verhaltensweisen.

Verständnis zeigen und um Verständnis bitten. Der Lehrer gibt klar zu erkennen, dass er versteht, dass der Schüler im Moment nicht anders handeln konnte, bittet aber gleichzeitig um Verständnis für die Bedürfnisse der anderen und für Fairness im Umgang miteinander.

Gefühle akzeptieren und verbalisieren. Der Schüler sollte Gefühle zeigen dürfen. Auch der Lehrer sollte seine Betroffenheit, seine Enttäuschung und Verärgerung ehrlich verbalisieren.

(nach Werner Gratzner: Mit Aggressionen umgehen. Braunschweig 1993)

8.

Welche Möglichkeiten bietet die Interkulturelle Pädagogik?

Interkulturelle Pädagogik ist ein relativ neuer Ansatz innerhalb der Pädagogik, der in der multikulturellen Situation unserer Gesellschaft begründet ist. Hauptanliegen ist es, junge Menschen aus verschiedenen Kulturen gemeinsam zu erziehen und sie vor allem zu einem friedfertigen, gleichberechtigten Zusammenleben zu befähigen. In Ostdeutschland hat die Interkulturelle Pädagogik auch in Schulen mit keinen oder wenigen ausländischen Schülern viele Impulse gegeben dem Rassismus und der Fremdenfeindlichkeit entgegen zu wirken. Die wird in dem Projekt der weltoffenen Schulen deutlich werden.

Interkulturelle Pädagogik versteht sich als ein "Miteinander-Voneinander-Übereinander-Über-sich-selbst"-Lernen". Dies setzt zunächst voraus, eine Bereitschaft zu entwickeln, andere Kulturen wahrzunehmen und Anpassungsleistungen nicht nur von Ausländern zu erwarten. Bestehende Konflikte sollen dabei nicht geleugnet, sondern bewusst aufgenommen werden. Die Integration der Ausländer soll keine Anpassung an eine Mehrheit bedeuten, vielmehr sollen die eigenen kulturellen Ressourcen bewahrt bleiben. Dies wiederum macht eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Denk- und Lebensweisen, Norm- und Wertvorstellungen und anderen Religionen notwendig. Durch die Konfrontation mit anderen Kulturwerten soll der absolute Anspruch der eigenen Kultur relativiert und die Dialog- und Konfliktfähigkeit deutscher und ausländischer Jugendlicher gefördert werden. Die Schaffung von rechtlichen, politischen und sozialen Bedingungen, die die Gleichberechtigung der verschiedenen Ethnien und Minderheiten zum Ziel haben, soll förderlich auf die Akzeptanz und das Ernstnehmen anderer Kulturen und Religionen wirken.

Konkret setzt sich die Interkulturelle Pädagogik einen *Abbau von Vorurteilen* durch Erkenntnis und Akzeptanz zum Ziel. Sie will Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit vor allem durch Kontakte und gegenseitiges Kennenlernen (z.B. Jugendaustauschmaßnahmen, Stadtteilinitiativen, Kulturveranstaltungen) reduzieren. Speziell in der *Schule* soll eine Kategorisierung in deutsche und ausländische Gruppen verringert und gegenseitige Toleranz gefördert werden. Dazu kann die Thematisierung der verschiedenen kulturellen Lebensmuster (z.B. Vergleich sozialer Dimensionen wie Familienzusammenhalt, Hilfsbereitschaft usw.) ebenso beitragen wie die Darstellung von Einzelschicksalen ausländischer Migranten. Insbesondere an Grundschulen kann vom Lehrer durch eine Geschichte o.Ä. zu einem Thema hingeführt werden, dass alle Kinder betrifft, jedoch in den einzelnen Kulturen verschieden betrachtet wird. So bieten sich z.B. Diskussionen über die Schichtarbeit oder die Arbeitslosigkeit der Eltern, die Familiensituation, Rückkehrgedanken in das Heimatland oder auch der unterschiedliche Umgang mit Tieren an. All diese Themen können auch sehr gut in Rollenspiele umgesetzt werden, wodurch der einzelne seine Situation, die Empfindungen und Konflikte konkret darstellen kann. Besonderer Wert wird auf den Umgang mit der Sprache gelegt. So wird empfohlen, Konzepte Interkultureller Pädagogik mit Zweisprachigkeit zu verbinden, damit mit den Sprachen der Zuwanderer verantwortlich und angemessen umgegangen wird.

In der *Jugendarbeit* wird Interkulturelle Pädagogik durch den internationalen Jugendaustausch praktiziert und so Verständnis und Toleranz für andere Länder und Kulturen geweckt (z.B. deutsch-polnischer oder deutsch-tschechischer Jugendaustausch). Durch solche Begegnungen und gemeinsame Arbeit sollen auch rechte Denkströmungen aufgearbeitet und die besonderen Umwelt- und Umgebungsbedingungen zu neuen Erlebnissen genutzt werden. Gute Möglichkeiten zur Umsetzung Interkultureller Pädagogik bieten auch szenische Darstellungen, die vom Rollenspiel bis zum Theater reichen. Dabei kann die soziale Realität (einschließlich der Probleme) spielerisch dargestellt, die eigene Lage bewusst gemacht und Konfliktpotential verarbeitet werden. Weitere Praxisbeispiele sind Collagen, Ausstellungen, Filmprojekte, Fotografieren, Modenschauen usw.

Die Tatsache, dass sowohl die Zahl ausländischer Schülerinnen und Schüler an ostdeutschen Schulen in der Regel geringer ist als in den meisten westdeutschen Regionen als auch die unterschiedliche Migrationskultur in beiden Teilen Deutschlands hat dazu geführt, dass in den vergangenen Jahren eine Reihe von eigenständigen Projekten und Herangehensweisen in Ostdeutschland entwickelt wurden.

Sicherlich stößt Interkulturelle Pädagogik in der Praxis auf zahlreiche Grenzen, die ihre Möglichkeiten vielfach einschränken. Dennoch dient sie - auch aufgrund ihres visionären Charakters - als eine wichtige Leitlinie pädagogischen Handelns im Sinne des Humanismus und der universellen Menschenrechte.

9.

Wie sollte die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gestaltet sein?

Aufgrund der großen Bedeutung der Familie bzw. der Bezugspersonen für die Entwicklung der Kinder ist auch bei der Gewaltprävention bzw. -intervention die enge Kooperation mit den Eltern oder den Bezugspersonen unverzichtbar. Mitunter ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Erziehern und Eltern/Bezugspersonen jedoch durch Desinteresse, Berührungsängste oder gegenseitige Schuldzuweisungen belastet. Gerade zu Eltern/Bezugspersonen mit „auffälligen“ Kindern gestaltet sich der Kontakt mitunter als sehr schwierig. Dennoch sollte versucht werden, im Interesse der Kinder partnerschaftliche Beziehungen aufzubauen. Ziel sollte eine vertrauensvolle Zusammenarbeit sein, die auf regelmäßige Kontaktaufnahme und gegenseitigen Informationsaustausch beruht und die auf die gemeinsame Gestaltung des Schullebens durch Lehrer, Eltern/Bezugspersonen und Schüler gerichtet ist. Mögliche Angebote seitens der Lehrer sind vor allem Elternbriefe, Elternsprechstunden, Beratungsgespräche (einschließlich schulpsychologischer Beratung) und Elternseminare. Diese Formen der Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit bieten gute Gelegenheiten sowohl zur Informationsvermittlung und fachlichen Hilfe als auch zum Erfahrungsaustausch. Dabei können Lehrer den Eltern/Bezugspersonen über die Entwicklung der Sozialbeziehungen (z.B. den Umgangsformen und -regeln) in der Klasse berichten und zugleich verdeutlichen, dass auch jede Familie feste Regeln zum Tagesablauf, zu Hausaufgaben, gemeinsamen Aktivitäten und Ritualen benötigt, um Kinder zur Verantwortlichkeit und Selbständigkeit zu erziehen. Kinder brauchen zur Orientierung für ihr Handeln - sowohl in der Schule als auch im Elternhaus - Verlässlichkeiten und Sicherheiten vor allem durch klare Regeln und Strukturen sowie durch sinnvolle, eindeutige Grenzen. Weiterhin sollten die Lehrer an die Eltern/Bezugspersonen appellieren, sich um die Interessen und Aktivitäten ihrer Kinder in der Freizeit zu kümmern. Wenn die Eltern/Bezugspersonen nicht wissen, was ihre Kinder unternehmen, haben sie auch keinen Einfluss darauf, wenn sich die Kinder Regelverletzungen und Normverstöße angewöhnen. Die Verantwortung der Eltern/Bezugspersonen hierfür sollte eingefordert werden. Darüber hinaus sollten die Eltern/Bezugspersonen ermuntert werden, ihre Fähigkeiten und Potenzen für die Gestaltung des außerunterrichtlichen Lebens (z.B. bei der Einrichtung von Schulclubs, Sportanlagen) bewusst einzusetzen. Auch bei Aktivitäten der Schule wie Schulwanderungen, Schulfeste, Landheimfahrten oder bei der Gestaltung berufsorientierender Veranstaltungen können sich Eltern/Bezugspersonen engagieren. Von einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus profitieren beide Seiten, vor allem aber die Kinder.

Im Bereich der Mitwirkung gibt es bereits sehr gute Erfahrungen in der engen Zusammenarbeit von Eltern, Schülerinnen und Schülern und der Lehrerschaft.

10.

Welchen Beitrag kann Schulsozialarbeit leisten?

Die Institutionen Schule und Jugendhilfe haben verschiedene Möglichkeiten zur Kooperation, die intensivste Form der Zusammenarbeit ist die Schulsozialarbeit. Aus sozialpolitischer Sicht stellt sie ein sozialstaatliches Instrument dar, um das Risiko im Bildungswettbewerb zu begrenzen. Den Ansatzpunkt für Schulsozialarbeit bildet der zentrale Widerspruch im Bildungssystem, der darin besteht, dass einerseits im Gesetz für alle gleiche Bildungschancen angenommen werden und andererseits in der Praxis die Institution Schule die Kinder und Jugendlichen nach schulischen Leistungen "aussortiert" (Selektionsfunktion). Durch Schulsozialarbeit als Vermittler zwischen den Schülern und der Gesellschaft (hier speziell der Institution Schule) soll dieser Widerspruch gemildert und sozial abgefedert werden. Die Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz (§§ 11, 13 und 81 KJHG) festgeschrieben.

Ausgehend von einem *ganzheitlichen Ansatz*, der die Schüler nicht auf ihre Rolle als Schüler beschränkt, sondern ihre ganze Persönlichkeit betrachtet, versucht Schulsozialarbeit, der Institution Schule ihre Positionen zu vermitteln. Deshalb ist die Arbeit von Fachkräften der Jugendhilfe (Sozialpädagogen) in der Schule und deren Zusammenarbeit mit den Schülern, dem Lehrerkollegium und den Schulbehörden ein zentraler Bestandteil der Schulsozialarbeit. Schulspezifisch haben Schulsozialarbeiter häufig unterstützende und katalysatorische Funktionen auszuführen, um insbesondere konstruktive Kommunikationen zwischen Lehrern, Schülern bzw. Eltern anzuregen.

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Angebot der Jugendhilfe, das zwar innerhalb der Organisationsformen der Schule ansetzt, dessen Schwerpunkte jedoch außerhalb des Bildungsauftrages der Schule liegen. Der Arbeitsplatz eines Schulsozialarbeiters sollte sich in der Schule befinden - also dem Ort, an dem Verhaltensauffälligkeiten beobachtet werden. Da die Ursachen für auffälliges Verhalten auch außerhalb der Schule liegen, ist es wichtig, außerschulische Bereiche einzubeziehen und die Vernetzung mit anderen Bereichen der Jugendhilfe und angrenzenden Institutionen (z.B. Familie) zu fördern. Dem Schulsozialarbeiter kommt dabei die Aufgabe zu, möglichst frühzeitig jugendhilfespezifische Problemkonstellationen (z.B. Verhaltensauffälligkeiten und -störungen) und sich anbahnende Konflikte zu erkennen, diese zu beurteilen und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Hierbei muss er die enge Kooperation mit unterschiedlichen Institutionen und Diensten (Schule, Jugendhilfe, schulpsychologischer Dienst, Erziehungsberatung, Gesundheitsdienste, kinder- und jugendpsychiatrische Dienste sowie behinderungsspezifische Förderangebote) suchen und fördern. Dadurch soll auch die Kooperation zwischen den einzelnen Einrichtungen verbessert, ein gegenseitiger Informationsaustausch ermöglicht und ein breites Verständnis für die Lebensbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen geweckt werden. Darüber hinaus hat Schulsozialarbeit die Aufgabe, die Schule zu einer kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst anzuhalten, die (teilweise) Öffnung der Schule anzuregen (Gemeinwesenorientierung) und auf die Bedürfnisse der Schüler aufmerksam zu machen. Allerdings muss Schulsozialarbeit den Auftrag der Schule, systematisch Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, respektieren.

Die Angebote der Schulsozialarbeit können sehr vielfältig sein. Auf alle Fälle sollten sie die konkreten Bedingungen und Bedürfnisse der jeweiligen Schule berücksichtigen:

- Angebote zur differenzierten Förderung der Kinder und Jugendlichen: Förderkurse, Hausaufgabenbetreuung
- Angebote zur Erweiterung der schulischen Angebotspalette: Freiwillige Arbeitsgemeinschaften
- Angebote zur Schulentwicklung: Angebote, die zur Öffnung der Schule beitragen
- schulinterne Arbeit: Präventive Maßnahmen, die auf eine soziale Integration Einzelner als auch auf die von Gruppen ausgerichtet sind
- außerunterrichtliche Arbeit: Sozialpädagogische Angebote in der außerunterrichtlichen Zeit (gruppendynamische Prozesse in Klassen)
- Hilfen und Beratung beim Übergang von der Schule in den Beruf
- Elternarbeit
- Unterstützung und Begleitung bei Klassenfahrten
- Beratung bei der Unterrichts- und Schulorganisation, Kooperation mit den Lehrern
- Einzelfallhilfe und soziale Gruppenarbeit
- Umfeldorientierte Arbeit (Gemeinwesenarbeit), Kooperation mit Behörden, sozialen Einrichtungen, Konferenzteilnahme (Stadtteilrunden)
- Hilfen bei der Vorbereitung und Organisation von Veranstaltungen (Feste, Projektwochen, Schulveranstaltungen)

Anliegen und Nutzen von Schulsozialarbeit sind allseits anerkannt, in der Praxis ergeben sich jedoch häufig eine Reihe von Unklarheiten und Problemen. So darf Schulsozialarbeit die Schule nicht aus ihrer erzieherischen Verantwortung entlassen und nicht auf ein kurzfristiges Krisenmanagement ausgerichtet sein. Schulsozialarbeit sollte vielmehr längerfristig und auf Kontinuität angelegt sein, was derzeit nur sehr schwer zu realisieren ist. Sie trägt vor allem *präventiven Charakter*, ist also auch kein spezifisches kurzfristiges (Allheil-)Mittel gegen Gewalt. Mitunter bestehen gegenüber der Schulsozialarbeit auch Vorurteile. Schulsozialarbeit ist immer dann erfolgreich, wenn sich Lehrer und Sozialpädagogen ihre jeweils unterschiedlichen Zugänge bewusst machen, diese respektieren, konkrete Vereinbarungen treffen und im Interesse des Kindeswohles gemeinsam nach Lösungen suchen.

11.

Welche gewaltpräventiven Elemente enthält die Erlebnispädagogik?

Erlebnispädagogik beansprucht einen ganzheitlichen Ansatz, d.h. Fertigkeiten und Kenntnisse sollen praktisch erfahrbar gemacht werden. Soziale Lernprozesse entstehen durch Tätigkeit, unmittelbare Erfahrung sowie durch Reflexion. Erlebnispädagogik berücksichtigt sowohl kognitive als auch affektive Komponenten. Sie ist primär auf natursportlich orientierte Unternehmungen, so genannte "out door"-Aktivitäten ("out door"-Pädagogik) ausgerichtet. Jedoch gewinnen auch die "in door"-Aktivitäten ("in door"-Pädagogik) im künstlerischen, musischen, kulturellen und technischen Bereich zunehmend an Bedeutung.

Erlebnispädagogik kann einen wichtigen Beitrag zur Gewaltprävention leisten. Bekanntlich verlangen Jugendliche, insbesondere Jungen und junge Männer, nach starken Reizen, Abenteuern und körperlicher Betätigung. Aus diesem Grunde sind erlebnispädagogische Formen, wie *Abenteuer- und Risikoaktionen*, Wildwasserfahrten, Klettern, Wandern oder Segeln, für junge Menschen besonders empfehlenswert. Dabei sollen die Jugendlichen auch an der Organisation der jeweiligen Aktion (Route, Verpflegung usw.) beteiligt werden. Die Konfrontation mit Mut und Gefahr und das Testen der persönlichen Grenzen fördern das Selbstwertgefühl. Ein realistisches Körpergefühl wird vermittelt. Die Jugendlichen lernen, Belastungs- und Konfliktsituationen auszuhalten und zu bewältigen. Die Kommunikationsfähigkeit und Solidarität werden durch gemeinsames Handeln, Planen und "Leiden" erhöht. Die Bedeutung von gegenseitiger Verantwortung, Rücksichtnahme und Zuverlässigkeit wird erkannt (z.B. beim Sichern während des Kletterns).

Eine etwas umstrittene Methode der Erlebnispädagogik zur Gewaltprävention ist der Kampfsport (Karate, Kung-Fu u.a.). Er fördert das Selbstbewusstsein der Jugendlichen durch Stärke und Kampftechnik. Körpergefühl und -beherrschung werden erfahren, Aggressionen können als positive Energie ausgelebt werden. Andererseits wird aber auch kritisiert, dass Kampfsport die Ausbildung von Schlägern fördere. Deshalb sollte durch kritische Reflexion deutlich gemacht werden, dass der Kampfsport nicht zum Angreifen, sondern nur der sportlichen Übung und der Selbstverteidigung dient. Beim Training darf der Partner nicht verletzt werden. Kampfsport kann Rücksichtnahme, Verantwortung und Respekt fördern. Letzterer kommt u.a. im Verneigen vor Beginn der Übung zum Ausdruck. Der Lehrer bzw. Trainer sollte auch die geistigen Prinzipien des Kampfsportes, deren ursprüngliches Ziel die Verwirklichung eines harmonischen, humanen und kreativen Menschen ist, vermitteln.

Erlebnispädagogische Elemente sind auch in anderen Bereichen nutzbar. Im *ökologischen Bereich* besteht z.B. die Möglichkeit, mit den Jugendlichen Biotope zu bauen. Dabei sind die pädagogischen Ziele eine sinnvolle Tätigkeit der Jugendlichen, die Entwicklung von Geduld und Sorgfalt, die Erhöhung des Selbstvertrauens durch Erfolg und der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit durch das gemeinsame Handeln. Im *sozialen Bereich* kann beispielsweise ein kulturelles Programm eingeübt und in sozialen Einrichtungen (Krankenhaus, Altersheim) aufgeführt werden. Dabei wird zugleich die Anteilnahme am Mitmenschen gefördert.

Im *kulturellen, musischen, künstlerischen und technischen Bereich* sind Foto- oder Theatergruppen, Zeichenzirkel oder plastisches Arbeiten denkbar. Neben den oben genannten Zielen besteht hier für die Jugendlichen die Möglichkeit, Konflikte abzubilden, zu verarbeiten und zu reflektieren. Häufig erhalten sie dabei auch neue Ideen für die Freizeitgestaltung. Durch das schöpferische Arbeiten wird besonders das Selbstwertgefühl gefördert.

Erlebnispädagogik hat allerdings auch *Grenzen*: Die Aktionen sind meist "Inselerlebnisse", d.h. sie sind isoliert, z.T. arrangiert, zeitlich begrenzt und oft kurzfristig angelegt. Daraus ergibt sich die Frage, wie das Erlernete im Alltag, der doch ganz anders aussieht als diese Abenteuerreisen, umgesetzt wird. Außerdem muss bei jeder Unternehmung das erzieherische Ziel berücksichtigt werden. Die Aktion darf nicht nur konsumiert, sondern soll auch reflektiert werden, sowohl durch gedankliche Verarbeitung als auch im gemeinsamen Gedankenaustausch in der Gruppe. Gerade diese Phase der Aufarbeitung mit Jugendlichen stellt sich oft schwierig dar. In einer Gruppe kann es zudem problematisch sein, jeden einzelnen in die Aktion einzubeziehen. Die Kenntnisse und Fertigkeiten für die jeweilige Unternehmung müssen bei allen vorhanden sein, damit niemand ausgeschlossen wird.

Wer selbst Formen der Erlebnispädagogik durchführen will, kann Adressen von Vereinen, die Erlebnispädagogik anbieten, beim Jugendamt erfragen.

12.

Was ist "Akzeptierende Jugendarbeit"?

Ausgangspunkt einer Jugendarbeit mit gewaltauffälligen (z.B. rechtsorientierten Jugendlichen) ist das Grundverständnis, dass die Einstellungen Jugendlicher nicht das Produkt mangelnder Aufklärung, sondern Ergebnis ihrer Alltagserfahrungen sind. Mit dem Begriff "Akzeptierende Jugendarbeit" soll klar unterschieden werden zwischen politischer Zielsetzung (den Rechtsextremismus bekämpfen) und der pädagogischen Zielsetzung (Jugendlichen sinnvollere Deutungs- und Handlungsmuster erschließen). Während Rechtsextremismus und Gewalt nicht zu akzeptieren sind, ist andererseits aber zu akzeptieren, dass es Jugendliche gibt, die Rechtsextremismus und Gewalt als sinnstiftend und attraktiv empfinden. Durch ihr Verhalten demonstrieren diese Jugendlichen die Ablehnung der gesellschaftlichen Anforderung, sich anzupassen sowie den Wunsch, beachtet und wahrgenommen zu werden. Die Clique stellt für sie eine wichtige soziale Organisationsform für die Alltagsbewältigung und Lebensorientierung dar. Die lautstark ausgesprochene Ausländerfeindlichkeit, militante Uniformierung usw. dienen dabei der Festigung ihrer Gruppenidentität.

Oberstes Gebot der Arbeit mit den "rechten" Jugendlichen ist der Versuch zu verstehen, was ihnen ihre Orientierungs- und Handlungsmuster bedeuten. Die jungen Menschen sollen nicht aufgeklärt, belehrt oder beurteilt werden. Jedoch ist es unerlässlich, Grenzen zu setzen (z.B. Gewaltfreiheit im Jugendhaus). Akzeptierende Jugendarbeit stellt den Cliques Räume zur Verfügung, in denen sie sich entfalten können. Dadurch werden "Raumaneignungskämpfe" mit anderen Jugendlichen eingedämmt und überhaupt erst ein pädagogischer Zugang zu ihnen eröffnet. Auf der Grundlage der Bereitschaft des Sozialarbeiters, sich auf die Jugendlichen einzulassen, können sich Beziehungen zwischen ihm und den Jugendlichen aufbauen. Damit sollen den Jugendlichen gewaltpräventiv neue Sichtweisen und Verhaltensmuster vertraut gemacht werden. Durch erlebnisorientierte Situationen und Aktivitäten ist ein indirektes Sozialverhaltenstraining möglich (z.B. wenn verschiedene Jugendkulturen zusammen Sport treiben oder Musik machen). So kann gelernt werden, mit verschiedenen Interessen und Konflikten umzugehen. Des Weiteren hilft der Sozialarbeiter den Jugendlichen beim Ordnen der sozialen Lebenssituation, z.B. in Form von Gängen zum Sozial- oder Arbeitsamt sowie durch Unterstützung bei der Wohnungssuche. Damit soll ihnen aus der Orientierungslosigkeit herausgeholfen werden.

Akzeptierende Jugendarbeit ist immer eine Gratwanderung: Sie ist in besonderem Maße eine Konfliktpädagogik, die die Balance zwischen der Anerkennung, dass jeder Mensch wertvoll ist auf der einen Seite und der Tatsache, dass diese Anerkennung sich jedoch nicht auf ihre Handlungen erstrecken muss, aushält. Aufgrund des starken Territorialverhaltens vieler rechtsextremer Cliques setzt die Arbeit mit ihnen ein klares Regelset voraus, dessen Einhaltung zur Grundlage der sozialpädagogischen Arbeit sein muss, da andernfalls andere Jugendkulturen an den Rand gedrängt und - beispielsweise aus Jugendzentren - verdrängt werden können. Aufgrund der hohen pädagogischen Anforderungen sollte akzeptierende Jugendarbeit nur durch ausgebildete Sozialpädagogen erfolgen und in eine kontinuierliche Praxisreflexion/Supervision eingebettet sein.

Auf schulpädagogischer Ebene kann der Grundkonflikt der akzeptierenden Jugendarbeit Anregung für den Umgang mit rechtsextremen Äußerungen im Unterricht sein. Wie bei anderen Störungen des Unterrichtsgeschehens kommt es darauf an, einerseits zu erfassen, welches Bedürfnis sich hinter den Äußerungen verbirgt und zu versuchen deutlich zu machen, dass die Person, die sie äußert selbst nicht abgelehnt wird - andererseits jedoch auch die Äußerung selbst entschieden zurückgewiesen werden.

13.

Welchen Beitrag kann der Jugendschutz zur Gewaltprävention leisten?

Unter Jugendschutz versteht man alle Maßnahmen, Gesetze, Projekte und Erziehungsprozesse, die Kinder und Jugendliche vor Gefahren schützen. Er teilt sich in den *gesetzlichen* und den *erzieherischen* Jugendschutz auf.

Der *gesetzliche Jugendschutz* manifestiert sich in verschiedenen Bundes- und Landesgesetzen:

- Das *Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit (JÖSchG)* soll durch seine Regelungen 14- bis 18-Jährige vor Gefährdungen in der Öffentlichkeit schützen. Es beinhaltet Abgabeverbote (Alkoholabgabe, Videokassettenabgabe) und Zugangsbeschränkungen (in Gaststätten, Kinos, Spielhallen, Nachtbars) für Kinder und Jugendliche.
- Das *Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften (GjS)* verbietet den Verkauf, den Versand, den Verleih und die Aushändigung von Printmedien, Videofilmen, Computerpielen und Tonträgern, die zu Gewalttätigkeit, Verbrechen oder Rassenhass anreizen, den Krieg verherrlichen oder verharmlosen oder der Pornographie zuzuordnen sind.
- Mit denselben Einschränkungen verbietet der *Rundfunkstaatsvertrag* Fernsehsendungen, die das körperliche, geistige und seelische Wohl von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigen.

Die Wahrung dieser Gesetze wird von verschiedenen Institutionen und Behörden überwacht. Als Beispiele seien hier die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften, die Landesjugendämter, die Jugendschutzbeauftragten der Fernsehsender und die Polizei genannt. Der gesetzliche Jugendschutz hat hinsichtlich der Gewalt insofern präventiven Charakter, als er ihre fördernden Bedingungen und Auslöser, wie z.B. Alkoholkonsum oder den Einfluss gewaltverherrlichender Medien, einzuschränken versucht. Allerdings muss man sich darüber im Klaren sein, dass der Einfluss dieser Gesetze auf Jugendliche in der Realität sehr gering ist. Kritisch ist festzustellen, dass diese rechtlichen Maßnahmen sich nicht an den Ursachen für Gewalt orientieren, sondern auf gewaltauslösende Rahmenbedingungen reagieren und dabei Jugendliche in ihrer Freiheit einschränken, bevormunden und teilweise vom gesellschaftlichen Leben ausschließen.

Der *erzieherische Kinder- und Jugendschutz* ist im §14 Kinder- und Jugend-Hilfe-Gesetz verankert:

§ 14 Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz

(1) Jungen Menschen und Erziehungsberechtigten sollen Angebote des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes gemacht werden.

(2) Die Maßnahmen sollen

- junge Menschen befähigen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und sie zu Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen führen,
- Eltern und andere Erziehungsberechtigte besser befähigen, Kinder und Jugendliche vor gefährdenden Einflüssen zu schützen.

Der erzieherische Kinder- und Jugendschutz orientiert sich an Entstehungszusammenhängen von Gewalt, die mit der Sozialisation der Heranwachsenden verbunden sind. Er setzt damit nicht erst bei akuten Gefährdungstatbeständen an, sondern bei der Entwicklung und Entfaltung der Kinder und Jugendlichen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Aus diesem Grund richtet er sich neben den Jugendlichen an Eltern, andere Erziehungsberechtigte, Lehrer, Erzieher und Sozialarbeiter, d.h. an die Personen, die unmittelbaren Einfluss auf junge Menschen haben.

Der erzieherische Jugendschutz versucht diese Personen über Ursachen von Aggressivität und Gewalt aufzuklären und Präventions- und Interventionsstrategien zu entwickeln. Ziel der Öffentlichkeitsarbeit ist es, die erzieherische Kompetenz der Erwachsenen zu verbessern. Diese Präventionsarbeit manifestiert sich in verschiedenen Formen:

- Eltern werden durch die *Elternbildung* in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt, z.B. durch Elternbriefe, -ratgeber, Seminare in Familienbildungsstätten und Volkshochschulen, Elternabende und -stammtische sowie sozialpädagogische Angebote der *Erziehungsberatung* und *Familientherapie*.
- Erzieher, Lehrer und Sozialarbeiter werden in *Fortbildungsveranstaltungen* für das Thema Gewalt sensibilisiert. Ziele sind die Klärung und Vermeidung von Gewaltursachen (z.B. in der Schule oder im Jugendhaus), die Schulung der Pädagogen, mit Aggressionen angemessen umzugehen, sinnvolle Konfliktlösungsstrategien einzuüben und eine verbesserte Kommunikation zwischen Erwachsenen und schwierigen Jugendlichen herzustellen.
- Jugendlichen werden durch *Gruppenarbeit* in Schule und Jugendarbeit gewaltfreie Konfliktlösungsmöglichkeiten nahe gebracht. Sie sollen sich dabei mit Ursachen und Motiven für gewalttätiges Handeln auseinandersetzen.
- Erzieherischer Jugendschutz wird ebenfalls in Form von *Öffentlichkeitsarbeit* mittels Aktionen, Präventionswochen und Kampagnen geleistet.

Der erzieherische Jugendschutz wird von verschiedenen Institutionen ausgeübt. Genannt seien hier die Erziehungsberatungsstellen, Runde Tische gegen Gewalt und der Deutsche Kinderschutzbund. Die Angebote des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes erreichen zurzeit vor allem Erzieher, Sozialpädagogen und Lehrer; offen ist, inwieweit Eltern von diesen Angeboten Kenntnis erhalten und Gebrauch machen.

14.

Wo sind Kooperationspartner zu suchen?

Wer hilft, wenn Gewalt auftritt?

Als intervenierender Partner ist die *Polizei* hervorzuheben. Massenschlägereien, Waffengewalt, Raub und Erpressung fallen in ihren Zuständigkeitsbereich. Der Einsatz der Polizei ist bei solchen Gewaltformen oft unvermeidbar. Weitere Möglichkeiten der Zusammenarbeit geben die örtlichen *Erziehungs- und Jugendberatungsstellen* der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe bzw. die *Schulpsychologischen Dienste*. Sie verfügen über viel Erfahrungen, Kompetenz und Experten, um interessierten Lehrern, Eltern und Sozialarbeitern bei der Arbeit an Aggressions- und Gewaltproblemen zur Seite zu stehen. In den *Hochschulen* gibt es Mitarbeiter in den Fachbereichen für Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften und Psychologie, die über Sach- und Handlungskompetenz im Umgang mit Gewalt verfügen. Sie sind ansprechbar und für die Zusammenarbeit mit Schulen und sozialen Einrichtungen gewinnbar. Für manche Gewaltformen (z.B. sexuelle Gewalt) gibt es *Selbsthilfegruppen* und *Vereine freier Träger*, die Opfern und Angehörigen aber auch Lehrern und Sozialarbeitern vielfältige Hilfe und Beratung anbieten. Weitere Ansprechpartner für Personen, die mit Gewalt in Berührung kommen, sind die *Kinder- und Jugendtelefone*. Hier kann auf unkonventionelle Art beraten werden. Weitere örtliche Ansprechpartner werden vermittelt.

Welche Einrichtungen arbeiten im Bereich der Prävention?

- Beraterinnen und Berater der staatlichen Schulämter Brandenburg
- Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der regionalen Fortbildung Berlin
- Deutscher Kinderschutzbund
- Landesstellen für Kinder- und Jugendschutz
- Landesjugendamt
- Jugendämter der Kreise und kreisfreien Städten
- Polizei und Ordnungsämter der Kommunen
- Jugendschutz-Prüfstellen
- Projekte der Straßensozialarbeit, vor allem der Akzeptierenden Jugendarbeit
- Erziehungsberatungsstellen
- RAA-Niederlassungen des Landes Berlin und Brandenburg

Neben diesen primär auf Gewaltprävention ausgerichteten Institutionen und Verbänden, tragen alle Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe (Jugendfreizeiteinrichtungen, Schulsozialarbeit usw.) gewaltvermeidende Elemente in sich. Im Anhang dieser Handreichung findet sich eine Liste mit Adressen wichtiger Kooperationspartner in Brandenburg.

Allgemeines Präventionsmodell gegen Gewalt

	Intrapersonale Dimension	Interpersonale Dimension			Strukturelle Dimensionen
		Familie	Schule	Gleichaltrigengruppe	
Primärprävention	Weckung, Förderung und Erhaltung des Urvertrauens und Selbstwertgefühls Erziehung zum "Triebaufschub" durch Anerkennung körperlicher Integrität des Kindes Verstärkung prosozialer Einstellungen und Motive Weckung, Förderung und Erhaltung der Fähigkeit, sich auszudrücken und zu sprechen	Gewaltlosigkeit als Erziehungsstil und Erziehungsziel Praxis gewaltfreier Austragung von Konflikten in Familie, Schule und Gesellschaft (Vorbildverhalten), Kooperation der Sozialisationsinstanzen		Einbeziehung von Kinder- und Jugendgruppen in Entscheidungsprozesse (z.B. Wohnumwelt) Interkulturelle Kinder- und Jugendarbeit	Realisierung der Gleichberechtigung der Frau Abschaffung des elterlichen Züchtigungsrechts Sozial- und Familienpolitik, Erziehungsgeld, Arbeitszeit, Kindertagesstätten, Patenelternschaften Reduzierung von Gewalt in den Medien Ausbau der Jugendhilfe
Sekundärprävention	Immunsierung potentieller Opfer und Täter durch Antistress- und Anti-Aggressionstraining	Hilfen für Drogen- und Alkoholabhängige Schutz von Behinderten Frauenhäuser Patenfamilien	Immunsierung potentieller Opfer durch Verstärkung von Selbstbewusstsein im Erlernen von Selbstverteidigungstechniken Vermeidung von Leistungsdruck Arbeit mit Schulsagern	Kinderwohngruppen Kinderschutzzentren	Meldepflicht für Kindesmisshandlung Änderung von Tatgelegenheitsstrukturen (z.B. Beleuchtung) Normierung der Strafbarkeit von sexueller Gewalt in der Ehe Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit Sicherstellung von Lehrstellen
Tertiärprävention	Verhaltenstherapie mit dem Ziel der Qualifizierung für den Umgang mit Problemsituationen	Integration sozial isolierter Familien Hilfestellung bei Milieuveränderungen durch Wohnungswechsel	Hilfestellung bei Umschulungen oder dem Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen	Täter- und/oder Opfer-Selbsthilfegruppen	Ausbau von Resozialisierungseinrichtungen Maßnahmen des Opfer- und Tätersausgleichs

III. Projekte

Die Projektdarstellungen in dieser zweiten überarbeiteten Auflage wurden reduziert, da einige der Projekte abgeschlossen sind. Sie sind in der Übersicht farbig markiert und in einer Kurzbeschreibung in die Berlin-Brandenburger Anti-Gewalt-Fibel aufgenommen.

Die vorangestellte Übersicht bietet dennoch einen Überblick über die weiter existierenden sowie die abgelaufenen Projekte.

Die Beendigung der Projekte sagt nichts über deren Qualität aus. Die meisten Projekte wurden aus Ressourcengründungen und einer veränderten Schwerpunktsetzung beendet.

Projekt Nr./Projekte aus der 1. Auflage		Kommentar
1	Das Sozialtraining (nach Petermann)	Es ist weiter aktuell und wird auch als verkürzte Darstellung in der Anti – Gewalt – Fibel vorgestellt und in der regionalen Fortbildung für Berlin und Brandenburg angeboten.
2	Das Anti-Aggressionstraining (nach Franz und Ulrike Petermann)	Es ist weiterhin aktuell, kann aber nur für individuelle Gruppen durch geschulte Personen eingesetzt werden.
3	Programm „Soziales Lernen“ (nach Hedwig Lerchenmüller)	Das Programm ist als Download auf dem Berlin-Brandenburger Bildungsserver abrufbar und kann ohne Einführung im Unterricht eingesetzt werden.
4	Das Konflikttraining (nach Thomas Gordon).....	Das Training ist durch jede Lehrkraft einsetzbar.
5	Mediation/Schlichtermodelle	Mediation ist durch jede Lehrkraft einsetzbar und wird verkürzt in der Anti – Gewalt – Fibel dargestellt.
6	Täter-Opfer-Ausgleich	Er ist durch jede Lehrkraft modifiziert einsetzbar.
7	Das Projekt „Lebenswelt Schule“	Das Projekt ist beendet, Aspekte sind weiterhin aktuell
8	Das schulumfangsnde Programm (nach Dan Olweus)	Das Programm wird verkürzt in der Anti – Gewalt – Fibel dargestellt und in der regionalen Fortbildung für Berlin und Brandenburg angeboten.
9	Schulprogramm und Gewaltprävention	Die Aspekte werden in einer verkürzten Darstellung in der Anti – Gewalt – Fibel unter Schulentwicklung und Gewaltprävention beschrieben und in der regionalen Fortbildung für Berlin und Brandenburg angeboten.
10	Sedia	Das Projekt ist ausgelaufen.
11	SCHULE OHNE RASSISMUS	Das Projekt wurde ausgeweitet und wird von der RAA e.V. betreut.
12	Eine Welt der Vielfalt, ein Trainingsprogramm	Das Projekt ist ausgelaufen Projekt wird durch einen Berliner Verein fortgesetzt.
13	Gewaltprävention und das Fach Darstellen und Gestalten	Das Projekt läuft weiter in Kooperation des LISUM mit der RAA e.V..
14	Community Education	Das Projekt läuft in der Verantwortung der RAA e.V. als „Lernen durch Engagement“
15	Das Konstanzer	Die Unterstützung für das Projekt ist ausgelaufen. Es

	Trainingsmodell	bleibt weiterhin aktuell. Die Lehrkräfte erhalten z.Z keine Ermäßigungsstunden. Aus diesem Grunde ist das Modell leider nicht sehr attraktiv.
16	Schulinterne Fortbildung zur Gewaltprävention (Schi(L)F)	Die Unterstützung für das Projekt ist ausgelaufen. Es bleibt weiterhin aktuell und wird in der regionalen Fortbildung für Berlin und Brandenburg angeboten.
17	Die Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe des Landes Brandenburg	Die LJS ist etabliert und die Arbeit ist unter www.kobra.net.de einsehbar.
18	Bewegte Grundschule in Brandenburg	Das Projekt ist ausgelaufen und in die Alltagsarbeit vieler Grundschulen implementiert.
19	Der „Runde Tisch gegen Gewalt“	Das Projekt ist ausgelaufen und in andere Vernetzungsstrukturen übergegangen.
20	Kriminalpräventive Räte	Das Projekt ist ausgelaufen und in andere Vernetzungsstrukturen übergegangen.
21	Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (AgAG)	Das Projekt ist ausgelaufen und in andere Vernetzungsstrukturen übergegangen.

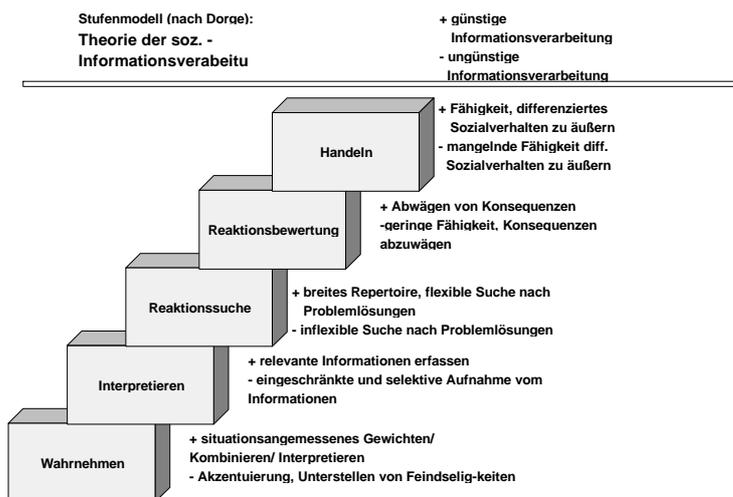
Projekt Nr. 1

Das Sozialtraining (nach Petermann)

Das Sozialtraining wurde am Zentrum für Rehabilitationsforschung der Universität Bremen von Petermann und Mitarbeitern Jungert, Tänzer und Verbeek als ein Programm für Schulen entwickelt, damit diese dem Erziehungsauftrag der geistigen und sozialen Förderung und der Moralentwicklung adäquat nachkommen können. Ziel des Sozialtrainings ist, soziale Fähigkeiten zu fördern und somit Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen. In seiner Vorgehensweise trägt es zur Verhinderung von Gewalt, Angst, sozialem Rückzug und hyperaktiven Verhalten bei.

Das Sozialtraining ist ein präventives Programm. Das Trainingsmanual stellt neue Konzepte zur Prävention von Verhaltensstörungen bei Kindern vor. Es werden Vorgehensweisen zur Verhinderung von Gewalt, Angst, sozialem Rückzug und hyperaktivem Verhalten präsentiert. In dem gezielten Training, das eine gesamte Klasse - noch besser der gesamte Schülerjahrgang der Schule - absolviert, wird soziale Kompetenz eingeübt und damit Selbstsicherheit im Umgang mit sich selbst und den anderen aufgebaut. Von Bedeutung ist dabei der Zeitpunkt des Trainingseinsatzes. Besonders erfolgversprechend erscheint das Programm während der Moralentwicklung der Kinder.

Eine theoretische Grundlage stellt die Theorie der sozialen Informationsverarbeitung von dem Wahrnehmen bis zum Handeln dar. Bei dem bewussten Durchlaufen der drei Zwischenstufen:



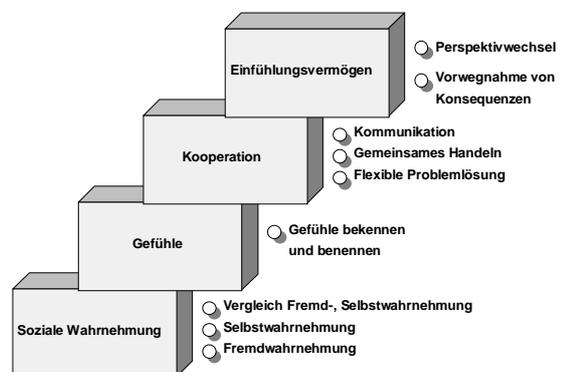
Interpretieren, Reaktionssuche und Reaktionsbewertung kann eine Informationsverarbeitung eingeübt werden. Auf der Basis dieser Theorie kann gefolgert werden, dass das Trainingsprogramm, das das sozialkognitive und verhaltensorientierte Verfahren miteinander kombiniert, besonders effektiv ist. Es kann vorbeugend (präventiv) aber auch wirksam helfend (interventiv) wirken.

Abbildung nach Dodge, 1993

Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura) 1979

Eine zweite theoretische Grundlage ist das Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura. Die Idee beruht auf der Beobachtung, dass Menschen danach streben, die Wirkungen ihres eigenen Handelns zu erfahren. Dabei ist die soziale Wahrnehmung in ihrer Differenziertheit von Bedeutung, die auf Gefühlen, Kooperation und Einfühlungsvermögen beeinflusst, die Selbstbehauptung und die Informationsverarbeitung steuert.

In dem Trainingsmanual werden die Methoden als auch die inhaltlichen Bausteine beschrieben. Jede der 10 Trainingssitzungen ist methodisch klar strukturiert, um den Kindern Orientierung zu geben und das Verhalten zu ritualisieren. Sie beginnt:



1. Einleitungsphase: Einbeziehung des Alltags mit der Frage: Gibt es ein aktuelles Problem?
2. Regelphase: Einführung in die Anwendung der Regel
3. Entspannungsphase: passive und aktive Entspannung
4. Arbeitsphase: Das Arbeitsthema wird durch Übungen und Rollenspiel erarbeitet
5. Abschlussphase: Reflexion über die Klassenregel und über den persönlichen Lernerfolg

Das Sozialtraining ist besonders wirksam, wenn schulische Rahmenbedingungen der Implementation in das soziale System Schule geschaffen werden können. Die Kooperation mit den Eltern ist genau so erforderlich wie die Abstimmung in dem Kollegium. Diese Eingliederung in den Schulalltag kann auf folgenden vier Ebenen in Gang gesetzt werden:

- Die Klasse
- Die Eltern
- Der Lehrer bzw. die Lehrerin
- Die Schule

Falls regional organisierbar, ist eine die Sozialtrainingsarbeit begleitende Supervision im Sinne einer Fallsupervision sicher hilfreich.

Das Sozialtraining wurde zur Erprobung in 3.-6. Klassen in Bremen erfolgreich durchgeführt. Besonders praktikabel und erfolgreich ist es, wenn es im Schulprogramm der einzelnen Schule verankert wird und auch die weiterführende Schule ein entsprechendes Präventionskonzept hat.

Das Material ist im Buchhandel zu erwerben.

Projekt Nr. 2

Das Anti-Aggressionstraining (nach Franz und Ulrike Pe- termann)

Handlungskompetenz im Arbeits- und Sozialbereich zu fördern und Kindern und Jugendlichen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu vermitteln ist das globale *Ziel* dieses Trainings. Um dieses zu erreichen, müssen von dem Jugendlichen unterschiedliche Teilfertigkeiten eingeübt werden, mit deren Hilfe er dann besser in der Lage ist, private und/oder schulische Belastungen zu bewältigen. Das heißt, die Jugendlichen sollen lernen, Probleme in Schule und Freizeit sowie Konflikte mit Gleichaltrigen, den ersten Partnern und Eltern zu erkennen und sie konstruktiv zu lösen und nicht mit Apathie, Vermeidungsverhalten, Aggression oder Delinquenz zu reagieren. Diese zu erlernenden Teilfertigkeiten sind:

- Verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- Selbstkontrolle und Ausdauer,
- Umgang mit dem eigenen Körper und Gefühlen,
- Selbstsicherheit und stabiles Selbstbild,
- Fähigkeit, sich in andere einzufühlen,
- Annahme von Lob, Kritik und Misserfolg.

Das Training gliedert sich in Einzel- und Gruppentraining mit vier oder fünf Jugendlichen. Das Einzeltraining besteht aus dem Erstkontakt und mindestens fünf Einzelsitzungen. Das Gruppentraining umfasst zehn bis elf zweistündige Sitzungen.

Im *Einzeltraining* stehen die ersten beiden Ziele "Selbst- und Fremdwahrnehmung" sowie "Selbstkontrolle und Ausdauer" im Vordergrund. Da dafür ein hohes Maß an Selbstreflexion vorausgesetzt wird und dies bei vielen Jugendlichen häufig nicht vorhanden ist, werden bildgetragene Materialien wie Cartoons, Spiele und Fotos eingesetzt, um den Jugendlichen den Zugang zu erleichtern. Als weitere Vorgehensweisen werden Diskussionen, Rollenspiele und Tagebücher eingesetzt. Die einzelnen Aufgaben sind vielfältig und wechseln zwischen Anforderungen, die ein hohes Maß an Konzentration verlangen und solchen, die als angenehm empfunden werden.

Im *Gruppentraining* steht das Einüben neuer Verhaltensweisen mit Rollenspielen im Vordergrund, wobei vom Trainer das Thema, die Lösung bzw. anzustrebendes Zielverhalten, Rollenverteilung und Struktur der Auswertung vorgegeben werden. Um die fünf oder sechs Gruppenteilnehmer aktiv zu beteiligen, werden mehrere thematische Rollenspiele durchgeführt. In der Phase der Auswertung wird das Rollenspiel verbal reflektiert.

Die inhaltlichen Schwerpunkte in den Gruppenstunden sind im Einzelnen:

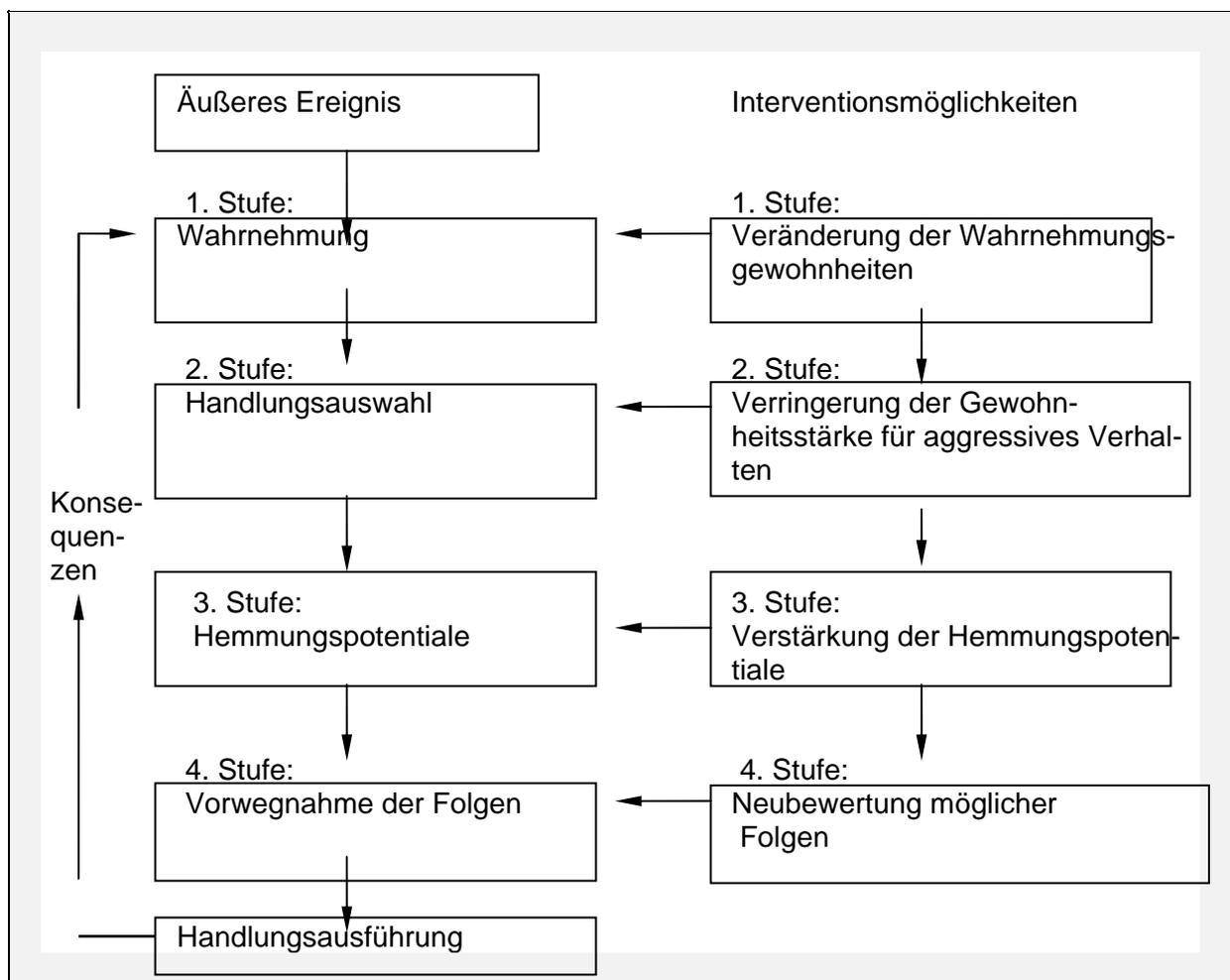
- Argumentieren lernen,
- mit Gefühlen und Körperhaltungen umgehen,
- Vorstellungsgespräche einüben,
- Einfühlungsvermögen entwickeln,
- Selbstsicherheit im Umgang mit anderen erwerben,
- Lob und Anerkennung zu äußern und anzunehmen,
- Außenseiter akzeptieren,
- Umgang mit Misserfolgen und Kritik und
- Rückmeldung zum Training.

Der langfristige Erfolg eines Trainings hängt vor allem davon ab, ob sich die Bedingungen auf den Alltag übertragen lassen. Dafür ist für das Training "Wirklichkeitsnähe" und für den Alltag eine "erhöhte Strukturierung" notwendig. Durch gezielte Erfolgserlebnisse und den Einsatz von Selbstkontrolle kann die Belastungsfähigkeit des Jugendlichen allmählich gesteigert werden, wobei Selbstkontrolle schon im Einzeltraining erlernt werden kann. Selbst-

Kontrolle lässt sich sofort auf den Alltag übertragen. Sozialpädagogische Maßnahmen können dazu beitragen, den Alltag des Jugendlichen zu strukturieren, z.B. durch gezielte Freizeitangebote. Empfehlenswert ist auch das Training an die Situation des Jugendlichen, z.B. in der Schule, anzubinden. Hier lässt sich durch gezielte Übung der Bezug des Trainings zum Alltag erkennen.

Das Anti-Aggressionstraining mit Kindern und Jugendlichen ist in der Lage, vor allem auf aggressives Verhalten durch Abbau des Problemverhaltens und Aufbau neuer Verhaltensweisen einzuwirken. Empirische Überprüfungen lassen den Schluss zu, dass vor allem das Gruppentraining eine außerordentliche Bedeutung für Verhaltensänderungen besitzt und das Einzeltraining hauptsächlich dazu geeignet ist, auf die Gruppentrainings vorzubereiten. Gerade in der Gruppe erlebt der Jugendliche viele Situationen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, in denen er neues und effektives Verhalten anhand von altersbezogenen Bedingungen einüben und eigene Selbstwirksamkeit erfahren kann.

Abbildung 12: Prozessmodell aggressiver Handlungen



Quelle: Petermann/Petermann: Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung. Weinheim 1994.

Projekt Nr. 3

Programm „Soziales Lernen“ (nach Hedwig Lerchenmüller)

Anfang der achtziger Jahre entwickelte Hedwig Lerchenmüller ein Unterrichtsprogramm, mit dem auf die zunehmenden Probleme von Kindern und Jugendlichen reagiert werden sollte. Die Probleme sind nach ihrer Auffassung psychosozialer Natur und durch allgemeine strukturelle Veränderungen der Gesellschaft, Leistungsdruck, Konsumorientierung, Beziehungslosigkeit usw. bedingt. Die Kinder und Jugendlichen seien oft nicht in der Lage, diese Probleme zu bewältigen oder sozial positiv und legal zu lösen; sie handeln und reagieren sozial auffällig, aggressiv und z.T. gewalttätig.

Da Schule im Leben der Kinder und Jugendlichen eine zentrale Sozialisationsinstanz darstellt, hat sie auch die Aufgabe, soziales Lernen zu ermöglichen. Dies erfordert, dass die Schüler ihre Kompetenz erweitern, in Konflikt- und Problemsituationen sozial positive und für sie selbst befriedigende Lösungsstrategien zu entwickeln. Wesentliche Merkmale sozialen Lernens sind Handlungsorientierung, der Bezug zur Erfahrungswelt der Schüler und die stärkere Berücksichtigung einer affektiven Auseinandersetzung mit Lerninhalten. Dabei sollen folgende Fähigkeiten erworben werden: Urteilsfähigkeit, Beziehungs- und Rollenübernahmefähigkeit, Empathiefähigkeit, kommunikative Kompetenz, Rollendistanzfähigkeit und Ambiguitätstoleranz.

Das Unterrichtsprogramm, das für die Sekundarstufe I gedacht ist, soll das soziale Lernen in der Schule in Form eines offenen Curriculums ermöglichen. Dabei versteht sich das Programm als kontextbezogener Ansatz, d.h. das gesamte soziale Gefüge der Schule, der gesamte Klassenverband steht im Mittelpunkt. Besonders das Lernklima in den Klassen und die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung sollen verbessert werden. Das Programm hat eher eine *delinquenzprophylaktische Absicht*, d.h. durch die während des Programms erworbene soziale Handlungs- und Problemlösungskompetenz wird delinquentem Verhalten vorgebeugt.

Insgesamt wurden *26 Unterrichtsbausteine* entwickelt, die sich einzelnen Themenbereichen zuordnen lassen: Vorurteile und Diskriminierung von Minderheiten, Beziehung zur Erwachsenenwelt, Konflikte mit Autoritätspersonen, Konflikte in der Gleichaltrigengruppe, jugendliches Entscheidungsverhalten, Hintergründe und Folgen einer Straftat. Ein Unterrichtsbaustein umfasst meist die Dauer einer Doppelstunde. Den Schülern werden Themen als offene Problemsituationen in Form von Videos, Bildgeschichten oder Kurzgeschichten vorgegeben. Die Schüler sollen dann durch Gespräch, Kleingruppenarbeit oder Rollenspiel adäquate Konfliktlösungen erarbeiten.

Das Material wurde durch das LISUM aktualisiert und steht online als Download zur Verfügung

Zur Illustration für solch einen Unterrichtsbaustein soll eine Unterrichtseinheit dienen, bei der den Schülern unter der Überschrift "Mitmachen-Mitlachen?" folgende Bildgeschichte vorgegeben wird:

Die Problemstellung, die mit dieser Geschichte bearbeitet werden soll, ist umschrieben mit "Gruppendruck, 'Mitmachen' bei abweichendem Verhalten, Drogenkonsum als Statusgewinn" und lässt sich in den Themenkomplex "Konflikte in der Gleichaltrigengruppe - jugendliches Entscheidungsverhalten" einordnen. Die Schüler sollen in zwei Unterrichtsstunden vor allem ihre Erfahrungen mit Gruppen und Drogenkonsum einbringen. Sie sollen Kriterien für Gruppenzugehörigkeit und Isolation untersuchen, für Gruppenzwänge sensibilisiert werden und sich kritisch mit Drogenkonsum auseinandersetzen. In der ersten Stunde soll dazu das Gespräch in der Klasse angeregt werden, welches sich sehr konkret auf die Bildgeschichte bezieht. Eigene Empfindungen und Erfahrungen der Schüler sind dabei gefragt. Im Anschluss daran soll vom Lehrer ein Rollenspiel initiiert werden, in dem der Junge der Bildgeschichte auf die Gruppe zugeht, aber nicht mit ihnen raucht und trinkt. Im Auswertungsgespräch sollen die Schüler alternative Verhaltensweisen diskutieren und ihre eigenen Ansprüche an Gruppen und Freundschaften äußern. In der zweiten Stunde soll anhand mitgebrachter Werbematerialien in Kleingruppenarbeit die Darstellung von Personen und Gruppen in der Werbung untersucht werden (z.B. in der Zigaretten- und Alkoholwerbung). Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden gemeinsam besprochen. Dabei sollen auch die durch die Werbung vermittelten Gruppennormen thematisiert und ggf. als Klischees entlarvt werden. Die gesamte Unterrichtseinheit soll die Schüler ermutigen, sich auch gegen den Druck der Gleichaltrigengruppe zu entscheiden. Sie sollen lernen, ihre Entscheidungen vor der Gruppe zu vertreten und die Folgen von unbedachten delinquenten Gruppenaktivitäten für sich und andere zu begreifen.

Neben solchen thematischen Unterrichtsbausteinen sind im Lernprogramm auch "Meckerstunden" vorgesehen, welche die Schüler selbst gestalten. In diesen "Meckerstunden" werden Klassenprobleme, persönliche Schwierigkeiten usw. aufgegriffen. Dem oben beschriebenen Schülertraining steht eine begleitende Beratung des Klassenlehrers zur Seite, die auch durch Gruppensitzungen zum Erfahrungsaustausch ausgebaut werden kann.

Das soziale Lernprogramm wurde in den achtziger Jahren in 8. Klassen von Haupt- und Realschulen erprobt. Dabei wurden ein halbes Jahr lang wöchentlich zwei Unterrichtsstunden vom Klassenlehrer gehalten. Im Ergebnis zeigten sich vielfältige soziale Lerneffekte: Das Klassenklima verbesserte sich, viele Schüler schätzten ihre Empathiefähigkeit, ihre kommunikative Kompetenz und ihre Konfliktlösungsfähigkeit nach dem Schülertraining höher ein. Allerdings zeigte sich auch: Wirkungsvoll ist soziales Lernen nur dann, wenn es dauerhaft in der Schule ermöglicht und integriert wird. Die Verwirklichung von sozialem Lernen in der Schule erfordert eine große Bereitschaft und ein Sich-Einlassen mit neuen Formen und Themen im Unterricht. Soziales Lernen in der Schule sollte außerdem nicht nur auf ein Trainingsprogramm beschränkt bleiben, sondern schon in der Grundschule dauerhaft ermöglicht werden. Dann wird auch die beabsichtigte delinquenzprophylaktische Wirkung des Programms besser zum Tragen kommen.

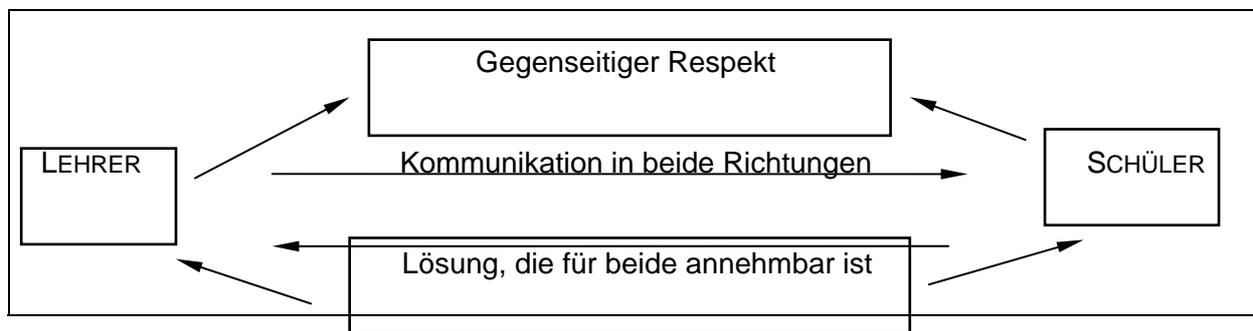
Die Materialien sind auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg online abrufbar.

Projekt Nr. 4

Das Konflikttraining (nach Thomas Gordon)

Konflikte sind im Alltagsleben normal. Sie sollten jedoch gewaltfrei ausgetragen werden und nicht in einen Machtkampf zwischen den Beteiligten münden. Es sollten Kompromisse gefunden werden, die von den beteiligten Seiten angenommen werden können. Eine solche Methode der Konfliktbewältigung ist die *“niederlagenlose“ Methode* nach Thomas Gordon. Sie stellt eine Form der Konfliktlösung dar, die zu Kompromissen führt und bei der beide Seiten ihr *“Gesicht“* wahren können. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen ist diese Methode sehr hilfreich, weil ihnen das Gefühl vermittelt wird, dass die getroffene Lösung auch ihre Entscheidung gewesen ist. Außerdem werden das Argumentations- und Denkvermögen der Kinder und Jugendlichen geschult und Feindseligkeiten abgebaut (vgl. Abb. 13).

Abb. 13: Die *“niederlagenlose“ Methode*



Bei der Anwendung der *“niederlagenlosen“ Methode* empfiehlt Gordon, in sechs Schritten vorzugehen:

- den Konflikt identifizieren und definieren,
- mögliche Alternativlösungen entwickeln,
- die Alternativlösungen kritisch bewerten,
- sich für die beste annehmbare Lösung entscheiden,
- Wege zur Ausführung der Lösung ausarbeiten,
- spätere Überprüfung der Lösung.

Eine zentrale Rolle spielen dabei die *ICH- und DU-Botschaften*. Statt z.B. das Kind anzugreifen, ihm Schuld für etwas zu geben, sollten in der ICH-Form die eigenen Empfindungen und Gefühle ausgedrückt werden. Für Erwachsene ist es oftmals leichter, die Empfindungen hinter einer DU-Botschaft zu verbergen, die dem Kind die Schuld zuschiebt, anstatt über sich selbst Auskunft zu geben. Es bedarf also eines gewissen Mutes, um ICH-Botschaften zu senden. Der Sender der ICH-Botschaft läuft Gefahr, dass er sich offenbart, was möglicherweise als Zeichen von Schwäche gewertet werden könnte.

DU-Botschaften

DU sollst nicht immer... besser wäre
 DU darfst nicht...

ICH-Botschaften

ICH bin verärgert, weil...
 MIR gefällt nicht, dass...

Die Vorzüge von ICH-Botschaften sind offenkundig: Sie wirken weniger bedrohlich für das Kind bzw. den Jugendlichen. Der Angesprochene wird nicht "in die Ecke gedrängt", gerät nicht sofort unter Rechtfertigungszwang, muss sich nicht wehren und "zurückschlagen". ICH-Botschaften führen zu mehr Ehrlichkeit und Offenheit und fördern Vertrauen. Sie erhöhen auch die Bereitschaft, sich zu ändern.

Wichtig ist auch, dass dabei die Kommunikation durch eine so genannte "Sprache der Annahme" gekennzeichnet ist. Eine solche Sprache verdeutlicht, dass man den anderen so annimmt, wie er ist. Annahme und Akzeptanz können auf verschiedene Weise übermittelt werden: Wortlos (Gesten, Körperhaltung, Gesichtsausdruck), Nichteinmischung, passives Zuhören oder verbal übermittelte Annahme (Wechselbeziehung durch Kommunikation, aktives Zuhören).

Lehrer, die den Schülern aktiv zuhören, verweisen vor allem auf folgende Erfahrungen: Aktives Zuhören hilft Schülern, mit intensiven, negativen Gefühlen fertig zu werden. Sie lernen, dass sie keine Angst vor ihren eigenen Gefühlen zu haben brauchen. Aktives Zuhören regt an, über die Sache nachzudenken und sich auszusprechen. Aktives Zuhören verbessert die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Sie hilft, sich in die Position des anderen zu versetzen und Ausschnitte der Welt aus einer anderen Perspektive zu sehen. Natürlich gibt es immer auch Situationen, bei denen die "Sprache der Annahme" und die "niederlagenlose" Methode nach Gordon nicht weiterhilft. Dennoch ist sie eine gute Möglichkeit zur Verbesserung der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen und damit zugleich auch ein Erfolg versprechender Ansatz zur Gewaltprävention. Gordon-Kurse geben keine Rezepte, lösen auch nicht die persönlichen Probleme der Betroffenen - sie machen aber Angebote für die Arbeit an den eigenen Einstellungen (z.B. gegenüber den Kindern, den Schülern) und an eigenen Fähigkeiten.

Projekt Nr. 5

Mediation/Schlichtermodelle

Mediation, Peer-Mediation, Streitschlichtung

Mediation wurde als ein Verfahren der Konfliktlösung in den sechziger und siebziger Jahren im Rahmen der Friedensbewegung in den USA entwickelt und wird heute mit Erfolg sowohl in privaten als auch in öffentlichen Lebensbereichen und im politischen Raum mit Erfolg praktiziert. Wörtlich übersetzt bedeutet "mediation" Vermittlung in Streitfällen durch unparteiische Dritte. Wird ein deutscher Begriff benutzt, wird häufig von „Streitschlichtung“ gesprochen, obwohl keine Person den Streit schlichtet. Der Mediator ist unparteiisch, hilft als Moderator eine akzeptable Lösung der Probleme zu finden und fällt weder einen Schiedsspruch noch ein Urteil wie z.B. dies im herkömmlichen Sinne ein Streitschlichter macht.

Etwa zur gleichen Zeit entstand die Erkenntnis, dass Kinder im Jugendalter eher von anderen Jugendlichen als von Erwachsenen lernen. Im schulischen Bereich hat sich das Konzept der „peer education“ als nachhaltig gewaltpräventiv erwiesen. Nicht die Erwachsenen sondern die Jugendlichen klären ihre Konflikte untereinander. Indem einige Schülerinnen und Schüler als Konfliktlotsen geschult werden, werden sie zum positiven Rollenvorbild für Ih-resgleichen. Wie sieht eine solche Konfliktklärung in der Praxis aus?

Das vierschriftige Verfahren wird transparent, indem das Ritual einer Mediation beschrieben wird:

1. Mediation einleiten

Die Mediation wird bereit mit einem Ritual eingeleitet. Nachdem die Kontrahenten sich begrüßt haben, werden die Ziele einer Schlichtung und die absolute Vertraulichkeit aufgezeigt. Der Mediator versichert beiden seine eigene Neutralität, erklärt den Ablauf der Schlichtung und die Gesprächsregeln. Dann holt er formalisiert das Einverständnis von den beiden Streitenden ein, damit das Gespräch beginnen kann.

2. Sachverhalte klären und Anteile finden

Jeder der Streitenden kann seine eigenen Standpunkte vortragen. Der Mediator hat die Aufgabe nachzufragen, ggf. zu wiederholen und zusammenzufassen. Er motiviert den jeweils zuhörenden Streitenden sich in die Rolle des anderen hineinzusetzen und über die Motive und Gefühle und die augenblickliche Stimmung zu sprechen. Dabei kommt es auch darauf dann dass jeder Streitende die eigenen Anteile am Konflikt erkennt und ansprechen kann. Der Konflikt wird erhellt. Beide werden durch den Mediator ermuntert, über alternative Verhaltensweisen nachzudenken und Rückmeldung zu geben. Sind die Standpunkte so ausgetauscht, dass beide bereit für eine Lösung und Verständigung sind, kann der Mediator zu dem nächsten Schritt überleiten.

3. Lösungen suchen und Verständigung finden

Zu Beginn dieser Phase bittet der Mediator die beiden Streitenden Lösungsmöglichkeiten zu überlegen und aufzuschreiben. Dies erfolgt in einer Stillarbeitsphase. Dann lesen die beiden Kontrahenten sich die Vorschläge vor und hören sich gegenseitig zu. Alle Vorschläge werden dann von den Streitenden bewertet und ausgewählt. Der Mediator nimmt die Rolle des Moderierenden ein bis sich beide auf eine gemeinsame Lösung verständigen können ohne dass einer von beiden das Gefühl behält, er ist der Verlierer.

4. Vereinbarung schriftlich festhalten

Der Mediator hat eine schriftliche Vereinbarung bereits vorbereitet, um jetzt die Lösung noch aufzuschreiben. Die Vereinbarung wird sowohl von den Streitenden als auch von dem Mediator unterschrieben. Alle erhalten wie bei einem Vertrag jeweils eine Kopie der Vereinbarung. Es erfolgt eine Verabschiedung.

Nach einer gewissen Zeit nehmen die MediatorInnen und die Konfliktbeteiligten noch einmal Kontakt zueinander auf, um zu klären, ob die Übereinkunft tatsächlich die Probleme gelöst hat. Falls nötig, müssen Korrekturen angebracht werden oder es muss ganz neu verhandelt werden.

Die peer-mediation ist ein Verfahren, dass von der Mehrzahl der Jugendlichen akzeptiert wird, vor allem dann, wenn auch Schüler Konfliktlotsen werden, die in der Klassen- und Schulgemeinschaft anerkannt sind. Allerdings sind dies häufig die weniger angepassten, „problematischen“ Schüler. Indem diese sich als Konfliktlotsen bewähren können, haben diese Schüler es zumeist nicht mehr nötig, sich durch provokatives Verhalten zu profilieren. Schon allein dadurch kann ein Konfliktlotsenprojekt viel Konfliktpotential abbauen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass bei der Ausbildung der Konfliktlosen auch darauf geachtet wird, dass sowohl Jungen und Mädchen ausgebildet werden da streitende Jungen einen männlichen Mediator vorziehen. Da die Einbindung auf freiwilliger Basis erfolgt, ist der Einsatz von Mediation bereits in der 5. und 6. Klasse nicht nur wünschenswert sondern auch erfolgversprechend. Das Programm stärkt die Eigenverantwortung und die Kommunikationsfähigkeit von Konfliktlotsen und Streitbeteiligten. So werden Schülerpersönlichkeiten herangebildet mit Fähigkeiten, die für das spätere Leben in Beruf, Partnerschaft und Gesellschaft von Bedeutung sind. Die Mediatoren können auch am Ende ihrer schulischen Karriere ein Konfliktlotsenzertifikat erhalten, um sich bei Betrieben zu bewerben. In einigen Städten haben Schulen dieses Zertifikat in Zusammenarbeit mit den Kammern erarbeitet. Wie kann und sollte die Mediation in der Brandenburger Schule umgesetzt werden? Der Einsatz der Mediation ist in der Grundschule nur bedingt möglich. Eine Konfliktlotsenausbildung ist nur dann sinnvoll, wenn eine Grundschule mit einer weiterführenden Schule so eng zusammen arbeitet bzw. es sich um eine integrierte Schule von erster bis 10 bzw. 13 Klasse handelt. Andernfalls ist die Streitschlichtung als Prinzip des sozialen Lernens und der Konfliktklärung für alle Kinder im Grundschulalter im Rahmen von Unterricht ohne gesonderte Ausbildung zu Streitschlichtern besser einsetzbar. Die Schülerinnen und Schüler werden dann bereits so gut vorbereitet, dass in den Schulen der Sek I das Verständnis für Streitschlichtung durch Mediation bereits vorhanden ist und das Etablieren des Konfliktlosenprogramms eher für die Jugendlichen selbstverständlich ist. Mediation braucht eine sich entwickelnde Schulkultur. Effektiv wird die Methode in dem Umfang, wie das Modell systemisch in den Schulentwicklungsprozess integriert, d. h. fest in den pädagogischen Verabredungen bzw. im Schulprogramm durch die Schulkonferenz eingebaut und implementiert wird.

Mediation kann in unterschiedlichen Programmen in den Schulalltag eingebettet werden:

- Streitschlichtung als Prinzip des sozialen Lernens und der Konfliktklärung für alle Kinder im Grundschulalter im Rahmen von Unterricht⁷ ohne gesonderte Ausbildung zu Streitschlichtern.
- Schlichter bzw. Konfliktlotsenmodelle,⁸ die eine Ausbildung einzelner Schüler und der betreuenden Lehrerinnen und Lehrer voraussetzen (Hagedorn, Jefferys-Duden, Walker u.a.), die dann im Schulalltag Konflikte klären, sofern die Konfliktpartner zu einer kooperativen Klärung bereit sind.

Außerdem kann sich jede Schule in einer Broschüre⁹ informieren, welche Träger und Anbieter in dem Berlin-Brandenburger Raum Mediation anbieten.

Die Ansprechpartner sind am Ende dieser Handreichung im Anhang zu finden.

⁷ s. 5 und Walker, J.: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Frankfurt a.M. 1995. Beides sind Programme für die 3. – 6. Klassen die im Unterricht durchgeführt werden können.

⁸ Walker, J.: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Frankfurt a.M. 1995; Hagedorn, O.: Konfliktlotsen. Fächerverbindendes Unterrichtsmaterial. Stuttgart: 1994.

⁹ „Mischt euch da nicht ein!“ - SchülerInnen als Konfliktlotsen Handbuch informiert über Trainingsangebote. Ein Handbuch, das über Fachleute in Berlin und Brandenburg informiert. Zu beziehen ist sie gegen eine Schutzgebühr von DM 3,- nachfolgend bei der Berliner FrauenfrAKTION e.V., c/o Kerstin Lück, Möckernstraße 96, 10963 Berlin, Fax 030 - 2175 2049, E-Mail lueck.deeskalation@snaflu.de.

Projekt Nr. 6

Täter-Opfer-Ausgleich

Unter Täter-Opfer-Ausgleich (TOA) werden allgemein die Bemühungen subsumiert, die darauf zielen, die infolge eines Vergehens bzw. einer Straftat entstandenen Konflikte zwischen den Beteiligten kommunikativ zu bewältigen. Im Mittelpunkt steht das *Ausgleichsgespräch*, in dem sich Täter und Opfer persönlich begegnen und mit Unterstützung eines professionellen Vermittlers (z.B. eines Sozialpädagogen) die Möglichkeit haben, die Tat und ihre Folgen aufzuarbeiten, aber auch Ersatzansprüche zu regeln. Für den Beschuldigten eröffnet sich die Möglichkeit, durch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit dem Opfer und die Bemühungen, die Tatfolgen zu beseitigen, strafende Sanktionsformen zu vermeiden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Straftaten bei Kindern und Jugendlichen weitgehend "normale" Handlungen in einer bestimmten Entwicklungsphase darstellen und nicht zwangsläufig zu kriminellen Karrieren führen müssen. Wenn aber in einem bestimmten Lebensabschnitt abweichendes Verhalten "normal" ist, so muss bei strafrechtlich relevanten Konflikten dem auch Rechnung getragen werden. Angemessen und realitätsgerecht erscheinen dann solche strafrechtlichen Reaktionsweisen, die unmittelbar den gestörten Lebensvorgang betreffen und sich auf die Aufarbeitung der Tat und der damit verbundenen Gefühle, Konflikte und Schäden beziehen. Das *Opfer* findet dabei stärkere Berücksichtigung und wird nicht vom vorrangigen Strafanspruch in den Hintergrund gedrängt. Opfer können z.B. Ängste verdeutlichen, ggf. Feindbilder abbauen, Gefühle äußern, materielle Wiedergutmachung erhalten und - im Idealfall - eine Aussöhnung erleben. Der *Täter* wird mit den Folgen seiner Tat konfrontiert und erhält so Gelegenheit zur Nachempfindung des beim Opfer eingetretenen Schadens. Er ist nicht nur duldendes Objekt einer strafrechtlichen Reaktionsweise, sondern fühlt sich ernst genommen mit der Möglichkeit, selbst zur Beseitigung der Tatfolgen beizutragen. Gegenstand der Reaktion ist allein das Fehlverhalten ohne moralische Wertung. Etikettierungen und Stigmatisierungen werden damit vermieden. Die Ansprechpartner sind am Ende dieser Handreichung im Anhang zu finden.

Projekt Nr. 7

Das Projekt „Lebenswelt Schule“

Seit 1993 wird das Konzept „Lebenswelt Schule“ im Rahmen eines Modellprojekts an zwei Berliner Grund- und Hauptschulen erprobt. Die ausgewählten Schulen befinden sich in besonders benachteiligten Regionen. *Ziel* des Projektes ist es, die Relevanz eines solchen Konzepts für die Schulentwicklung und die Gewaltprävention zu erproben. Die Finanzierung erfolgt aus Mitteln des Berliner Programms „Jugend mit Zukunft. Sonderprogramm gegen Gewalt“.

Ausgangspunkt des Konzepts ist der Begriff der Lebenswelt und ein erweitertes Verständnis des Erziehungsauftrages. Entwicklungen im Jugendalter vollziehen sich vor allem durch Mit-Machen, Mit-Erleben und Mit-Fühlen. Die Lebenswelt-Schule will Erlebnis- und Handlungsfelder schaffen, um den Schüler nicht nur als lernendes Wesen zu behandeln, sondern neben dem Fördern auch das Fühlen zuzulassen. Mit der Betonung der Schule als Lebenswelt soll verdeutlicht werden, dass die Schule nicht mehr nur Wissen vermitteln will, dass sie nicht nur getrennt kognitive, psychische und physische Teilaspekte der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen will, sondern dass die erzieherischen Absichten des Konzepts von einer *ganzheitlichen Wahrnehmung des Schülers* geleitet werden. Schule wird als ein Lebensraum betrachtet, in den Erfahrungen und Prägungen aus anderen Lebenswelten mit eingebracht werden und in dem auf allen Ebenen der Persönlichkeit Erfahrungen gemacht werden können und sollen.

Ursachen von Gewalt, auf die mit dem Konzept reagiert werden soll, sieht man vor allem in Belastungen des Elternhauses und den daraus resultierenden emotionalen und psychischen Problemen, in Misserfolgserfahrungen im Gemeinschafts- und Leistungserleben, in Chancen- und Perspektivlosigkeit und in einem niedrigen Selbstwertgefühl.

Mit einem erweiterten Verständnis des Erziehungsauftrages kann auf diese Erfahrungen und Gefühle pädagogisch reagiert werden. Es rücken dann familienergänzende Aufgaben und die Gestaltung des Übergangs unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Prozesse stärker in den Blickpunkt. Es müssen Äquivalente und Ergänzungen zu den Erfahrungen des Alltags geboten und Bindungen zwischen Menschen gefördert werden können.

Der Lebensweltansatz ist in seiner Ganzheitlichkeit nur konsequent zu verwirklichen, wenn die folgenden Komponenten des Konzepts in vielfältigen Handlungsansätzen umgesetzt werden:

- a) soziale und räumliche *Gestaltung der Schulen* (orientiert an den Bedürfnissen der Schüler),
- b) *Lebendigkeit* der Schulen durch Projekte, Aktivitäten und vielfältige Anlässe, die Raum und Gelegenheit für eine Ansprache von Kindern und Jugendlichen ermöglichen,
- c) *Erweiterung* der Schulen: Über den Unterrichtsbetrieb der Halbtagschule hinaus Handlungs- und Erfahrungsräume anbieten, die in Verbindung mit der Freizeit der Schüler und der nachbarschaftlichen Umgebung stehen,
- d) *Integrationsvermögen* der Schulen, wodurch Erziehung für unterschiedlich befähigte junge Menschen möglich ist und die Chancengleichheit von Jungen und Mädchen gewährleistet wird.

Die Umsetzung dieser Komponenten schlägt sich auf mehreren Ebenen nieder: Dem kommunalen Bezug, der internen Schulorganisation, in der Kommunikation, im Lebensraum, in Unterricht, Erziehung und der außerunterrichtlichen Schulgestaltung. Jede einzelne Schule soll auf die spezifischen regionalen Bedingungen und Erfordernisse reagieren und dabei ihr ganz spezielles Klima und unverwechselbares Gesicht erhalten. So muss auch nicht jede Maßnahme an allen Schulen umgesetzt werden.

Im Folgenden werden die *wichtigsten Einzelziele und entsprechende Maßnahmen* angeführt:

- Erhöhung des beschädigten *Selbstwertgefühls* von Schülern mit wenig Schulerfolg und schlechten Chancen: Differenzierender Unterricht (integrative Pädagogik), Phasen offe-

nen Unterrichts und Projektunterrichts, erlebnispädagogische Elemente u.Ä., Lernwerkstätten, Schulstation als Rückzugs- und Schutzraum, reflektierende Koedukation, Mädchenarbeit, Problembearbeitung mit ausländischen Schülern, Elternarbeit, Übernahme pädagogisch-therapeutischer Ansätze (Entspannungs- und Konzentrationsübungen, psychomotorisches Lernen u.a.)

- *Identifikation* von Schülern, Lehrern und Eltern mit ihrer Schule: Wohnlichere, gemeinsame Gestaltung der Schule und des Hofes, Partizipation auch von Schülern und Eltern an Entscheidungen, Bezug zum Kiez, Feste, Feiern, Einrichtung von "Schulinstitutionen" (z.B. Schulband, Theater)
- Entwicklung *sozialer Handlungskompetenz* bei allen am Schulleben Beteiligten: Beratungszentrum der Schule, Konflikttraining, Regeln, Rituale, entsprechende Unterrichtsthemen und -materialien, Nutzung von Erfahrungen in außerunterrichtlichen Erlebnisfeldern; zusätzlich für die Lehrer: Fortbildungen und Supervision
- Stärkung des Status von Schülern bei friedlicher *Konfliktbewältigung*: Konflikttraining, Mediation (Schlichtung durch allgemeine Vermittlung), Konfliktlotsenpraxis (Schlichtung durch Schüler)
- Angebote und Maßnahmen im *Übergang zum außerunterrichtlichen Bereich*: Aktionen, Aktivitäten, Feste auch mit und für Eltern; Cafeteria, Schulband, Bühne, Schulstation; AGs, Interessengruppen; Essensversorgung; feste Treffpunkte und Aktionen mit "Ehemaligen"

Als vorläufiges Ergebnis lässt sich festhalten: An den vier Modellschulen des Projektes ist die Gewaltbereitschaft unter ein kritisches Niveau gesunken. Die bisherigen Erfahrungen gaben den Mitarbeitern ein positives Selbstverständnis auf dem Weg zu einer "guten Schule" und zu weniger Gewalt. Das Projekt erreichte bei vielen Beteiligten (Schulaufsicht, Schulpsychologischer Dienst, Besucher, Berater und Begleiter) Bejahung und Unterstützung.

Prinzipiell ist das präventive Konzept "Lebenswelt" auf jede Schule übertragbar, da es je nach schulspezifischen Bedingungen (Aggressions- und Gewaltsituation und deren Ursachen, Schulklima, Schulidentifikation) angepasst werden kann. Jedoch begrenzen Kraft, Zeit, Geld und Raum die flächendeckende Durchsetzung. Realistischer scheint eine Konzentration auf "Brennpunkte", in denen dann aber umfassende Maßnahmen im Sinne des Konzepts "Lebenswelt Schule" ergriffen werden sollten.

Neben positiven Wirkungen zeigen sich auch einige Probleme: So besteht die größte Schwierigkeit wohl darin, möglichst viele Mitarbeiter für den hohen persönlichen Einsatz und die erweiterten pädagogischen Anforderungen an dieser "neuen" Schule zu motivieren. Es ist außerdem nötig, zusätzlich zur Lehrerschaft Eltern, Sozialpädagogen, studentische Mitarbeiter, Menschen aus dem Umfeld der Schule, Fachspezialisten, den Schulpsychologischen Dienst u.a. zur Bewältigung des Aufgabenspektrums in das Schulleben zu integrieren. Die Lehrer und Mitarbeiter müssen noch offener für Kontakte mit den Jugendlichen sein und auch als emotionaler Partner zur Verfügung stehen, d.h., sie sind als gesamte Persönlichkeit gefordert. Sie müssen dann auch bereit sein, gewohnte Strukturen zu verlassen und eigene innere Blockaden und Probleme aufzudecken und zu bearbeiten.

Ein weiteres Problem sind die elterlichen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen, die Konformität, fremdbestimmtes Handeln und Kommunikationsgefälle hoch bewerten, wodurch es zu sich widersprechenden Erziehungsstilen kommen kann. Außerdem waren die Eltern der Modellschulen nur schwer zum Engagement im schulischen Interesse zu aktivieren. In der Praxis sind auch die Schüler nicht ausreichend an wichtigen Entscheidungen beteiligt worden. Außerdem wurde festgestellt, dass viele der schulischen Angebote noch leistungs- und konkurrenzthematische Motivationen unterstützen ohne gleichzeitig prosoziales Verhalten zu fördern.

Ungeachtet dieser Probleme zeigt das Projekt "Lebenswelt Schule" einen Erfolg versprechenden Weg in Richtung einer "guten" Schule mit möglichst wenig Gewalt, insbesondere an Schulen in sozialen Brennpunkten.

Projekt Nr. 8

Das schulumfassende Programm (nach Dan Olweus)

Der norwegische Psychologe Dan Olweus entwickelte in den achtziger Jahren im Anschluss an umfangreiche Längsschnittuntersuchungen ein schulumfassendes Programm zur Gewaltprävention und -intervention. Aufgrund seiner positiven Wirkungen wird es mittlerweile auch in anderen Ländern (z.B. in Deutschland) mit Erfolg angewandt.

Ziele des Programms sind vor allem eine deutliche Verminderung mittelbarer und unmittelbarer Gewalt und die Verbesserung der Beziehungen unter den Schülern. Es sollen Bedingungen geschaffen werden, die sowohl Opfern als auch Tätern ein besseres Auskommen miteinander innerhalb und außerhalb der Schule möglich machen. Dabei wird eine Steigerung ihrer sozialen Kompetenz angestrebt. Weiterhin soll eine allgemeine Verbesserung des Schulklimas und des Zusammenhalts erreicht werden.

Bevor mit dem Programm begonnen werden kann, sollten zwei *Rahmenbedingungen* erfüllt sein: Zum einen ist bedeutsam, dass in der Schule bei allen Beteiligten ein entsprechendes *Problembewusstsein* entwickelt ist, d.h., der momentane Zustand des Gewaltproblems an der Schule wird von Lehrern und Eltern erkannt. Zum anderen bedarf es eines *„Betroffen seins“*, d.h., Lehrer und Eltern wollen den momentanen Zustand ändern.

Der Start des Programms erfolgt in drei Schritten: Zunächst soll eine Fragebogenerhebung stattfinden, in der alle Schüler der jeweiligen Schule den Ist-Zustand des Gewaltproblems einschätzen. Die Ergebnisse der Befragung bilden die Grundlage für alle weiteren Maßnahmen.

Dann ist es sinnvoll einen *„Pädagogischen Tag“* durchzuführen. Er dient dazu, die Fragebogenergebnisse auszuwerten und Maßnahmen vorzubereiten. Ein langfristiger Handlungsplan wird aufgestellt. Daran schließt sich die Schulkonferenz an, auf der das jeweilige Interventions- und Präventionsprogramm verabschiedet wird.

Den *Kern des Programms* bilden die Maßnahmen auf drei Ebenen und zwar auf der Schul-, der Klassen- und der persönlichen Ebene. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Klassenebene. Hier geht es vor allem um die Einführung von Klassenregeln, an deren Erarbeitung die Schüler zu beteiligen sind. Olweus schlägt drei Regeln vor, die den Mittelpunkt bilden:

1. *Wir werden andere Schüler nicht mobben.*
2. *Wir werden versuchen, Schülern, die gemobbt werden, zu helfen.*
3. *Wir werden uns Mühe geben, Schüler einzubeziehen, die leicht ausgegrenzt werden.*

Parallel zur Erarbeitung dieser Klassenregeln sollte die Erarbeitung von Konsequenzregeln stattfinden. Konkrete „Strafen“ bzw. Wiedergutmachung für das Nicht-Einhalten der Klassenregeln sollen festgelegt werden. In wöchentlichen Klassengesprächen wird die Einhaltung der Klassenregeln ausgewertet.

Im Folgenden sollen die wichtigsten **Maßnahmen auf den drei Ebenen** vorgestellt werden.

Schulebene

Zu den **Aktivitäten** auf Schulebene gehören die schon genannte Fragebogenerhebung, der **SCHILF**- Tag und die Schulkonferenz. Hinzu kommt die verstärkte **Aufsicht** auf dem Schulhof und während des Mittagessens. Diese **Aktivitäten** dienen der Unterstützung und Sicherung der Regelarbeit auf Klassenebene. Es hat sich gezeigt, dass eine qualitativ verbesserte Aufsicht durch Lehrer oder andere Erwachsene Gewalt bereits im Vorfeld verhindern kann. Allein die Anwesenheit dieser Personen ist jedoch nicht ausreichend: Die Bereitschaft zum Eingreifen bei eventuellen Vorkommnissen ist von Bedeutung. Ein schnelles und entschlossenes Intervenieren in einer solchen Situation signalisiert dem Täter, dass Gewalt nicht geduldet wird. Dem Opfer vermittelt es eine gewisse Sicherheit. Passiven Zuschauern wird von vornherein die Motivation genommen, sich auf die Seite des Täters zu stellen oder selbst Gewalt auszuüben. Weiterhin hat es sich erwiesen, dass ein mit attraktiven Angeboten ausgestatteter Schulhof und eine anregende Pausenumgebung dazu beitragen, die Gewaltbereitschaft zu vermindern.

Als weitere Aktivität wird die Einrichtung eines **Kontakttelefons** vorgeschlagen, an dem eine Vertrauensperson der Schule Ansprechpartner für Fragen im Umgang mit Gewalt sein soll. Das Telefon steht allen Beteiligten - Schülern, Eltern und auch Lehrern - zur Verfügung. Es wird z.B. durch Elternbriefe und Aushänge in der Schule bekannt gemacht.

Ein weiterer wichtiger Punkt des Programms ist die **Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern**. Zum einen dient die Aktivität der Information; die Eltern müssen von den geplanten Veränderungen an der Schule unterrichtet werden. Außerdem sollen sie aufgefordert werden, aktiv an den Bestrebungen der Schule mitzuarbeiten und ständig Kontakt zu halten, besonders im Falle von auftretenden Schwierigkeiten. Diese Kooperation lässt sich z.B. durch einen Elternabend zum Thema "Gewalt" einleiten.

Auch die Einrichtung von Lehrergruppen zur **Verbesserung des Sozialklimas an der Schule** wird von Olweus als wichtige Maßnahme genannt. An diesen Gruppen sollten nach Möglichkeit alle Lehrer mitarbeiten und dabei einen einheitlichen Standpunkt zum Umgang mit gewalttätigen Auseinandersetzungen erarbeiten. Aufgabe dieser Gruppen ist auch die gegenseitige Unterstützung, vor allem die konkrete Hilfe derjenigen Lehrkräfte, die in ihren Klassen oft Gewaltprobleme zu lösen haben.

Als letzte Maßnahme auf Schulebene sind die **Arbeitsgruppen der Elternbeiräte** zu nennen. In diesen Arbeitsgruppen sollen sich besonders engagierte Eltern aus den Klassen- und Elternkonferenzen (BbgSchulG § 82) zusammenfinden, um abzusichern, dass die Haltung gegenüber Gewalthandlungen nicht nur unter den Lehrern, sondern auch unter den Eltern einheitlich ist.

Klassenebene

Zu den Aktivitäten auf Klassenebene gehören die schon erwähnten **Klassenregeln**, die den eigentlichen Kern des Programmes bilden. Als weiteres Mittel gegen Gewalt in den Klassen führt Olweus **Lob und Strafen** an. Dabei ist es wichtig, dass der Lehrer sein Augenmerk auf die potentiellen Täter richtet. So kann er feststellen, dass es durchaus Gelegenheiten gibt, auch diese zu belobigen. Lob ist z.B. auch angebracht, wenn ein Schüler versucht, einen Streit zu schlichten oder andere, ausgegrenzte Mitschüler in Aktivitäten einzubeziehen.

Die in den Klassengesprächen erarbeiteten **Konsequenzregeln** sollen zur Anwendung kommen, wenn es darum geht, einen Schüler für aggressives, regelbrechendes Verhalten zu bestrafen. Die jeweilige Strafe sollte dem Alter, dem Geschlecht und der Persönlichkeit des Schülers angepasst sein. Unter Umständen ist es auch notwendig, die Eltern vom Verhalten ihres Kindes in Kenntnis zu setzen.

Auf die Bedeutung der **wöchentlichen Klassengespräche** wurde schon verwiesen. Der Wochenrückblick kann besonders jene aggressiven Schüler unter eine Form von Gruppendruck stellen, der sie dazu bewegt, ihr Verhalten zu ändern.

Eine weitere Möglichkeit, aggressivem Verhalten entgegenzuwirken, ist die **Methode des Kooperativen Lernens**. Darunter versteht man eine Lernmethode, bei der Schüler in kleinen Gruppen gemeinsam Aufgaben lösen, wobei eine gegenseitige positive Abhängigkeit

zwischen den Schülern entsteht. Die Methode hat sowohl günstige Auswirkungen auf Lernen und Leistung als auch auf Toleranz, Abbau von Vorurteilen und Hilfsbereitschaft. Gute Möglichkeiten bieten auch gemeinsame Aktivitäten (z.B. Schulfeste, Klassenfahrten usw.). Der Lehrer sollte auch hier aufmerksam sein, da es für einen Schüler besonders schmerzlich ein kann, in einer solchen Situation "gemobbt" zu werden.

Persönliche Ebene

Zu den wichtigsten Aktivitäten auf der persönlichen Ebene zählen die **Einzelgespräche** mit den Betroffenen: Ernsthafte Gespräche mit den Gewalttätern, Gespräche mit den Opfern und Gespräche mit den Eltern beider Parteien. Gespräche mit den Tätern haben das Ziel, folgende Botschaft zu übermitteln: "Gewalt wird bei uns an der Schule nicht akzeptiert und es soll dafür gesorgt werden, dass sie aufhört." Strafen müssen auferlegt, aber auch begründet werden.

Gespräche mit den Opfern können sich unter Umständen schwierig gestalten, da diese Schüler oft verängstigt sind und sich vor weiterer Gewalt fürchten. Die Gespräche haben das Ziel, das Vertrauen des Schülers zu gewinnen und ihm zu versichern, dass ihm geholfen wird. Ganzheitliche Aufklärung und Schlichtung sollen erreicht werden.

Gespräche mit den Eltern sind ratsam, wenn es zu ernsthaften Auseinandersetzungen unter Schülern gekommen ist. Der Plan zur Entspannung der Situation muss von den Eltern gemeinsam mit dem Lehrer erarbeitet werden. Der Einfluss, den Eltern nach einem solchen Gespräch auf ihr Kind ausüben, kann hilfreich sein, sein schulisches Verhalten zu verbessern.

Als letzte Möglichkeit, die in Erwägung gezogen werden muss, wenn alle anderen Maßnahmen fehlschlagen, schlägt Olweus einen Klassen- oder Schulwechsel vor, wobei nach Möglichkeit der Täter versetzt werden sollte.

Die Wirkungen und Effekte des schulumfangenden Programms sind erstaunlich: Olweus berichtet von einem deutlichen Rückgang des Gewaltproblems um etwa 50 Prozent. Dieser Rückgang betrifft sowohl die mittelbare als auch die unmittelbare Gewalt. Eine "Verlagerung" des Gewaltproblems konnte ausgeschlossen werden; man hatte keine Zunahme der Gewalt außerhalb der Schule, etwa auf dem Schulweg, feststellen können. Allgemein antisoziales Verhalten ging ebenso zurück. Es wurden weniger Diebstähle und weniger Vandalismus beobachtet. Die Tendenz zum Schule schwänzen verminderte sich ebenfalls. Zugleich stellte man auch eine Verbesserung des sozialen Klimas fest: Ordnung und Disziplin verbesserten sich, ebenso die Einstellung gegenüber Schularbeiten und der Schule im Allgemeinen. Insgesamt konnte eine höhere Zufriedenheit mit dem Schulleben bei Schülern und Lehrern festgestellt werden.

Auch das in Anlehnung an Olweus' Konzeption in Schleswig-Holstein im Zeitraum von 1994 bis 1996 durchgeführte Gewaltinterventionsprogramm zeigte eine Reihe positiver Wirkungen, vor allem an Grundschulen und in der Sekundarstufe I. Diese Ergebnisse bestätigen erneut, dass das schulumfangende Programm von Olweus ein praktikables und wirkungsvolles Interventions- und Präventionsprogramm darstellt.

Projekt Nr. 9

Schulprogramm und Gewaltprävention

Schulprogramme sind Ausdruck planvoller pädagogischer Schulgestaltung. Sie entstehen, indem die schulischen Aktivitäten, Verhaltensweisen und Gegebenheiten in einen pädagogischen Zusammenhang gebracht werden und drücken die kontinuierliche Bemühung aller an Schule Beteiligten aus, Übereinstimmung in den grundsätzlichen Zielen und Handlungsweisen zu erreichen.

Schulprogramme

- sind Ausdruck der gemeinsamen Verständigung über die übergreifenden pädagogischen Grundauffassungen und Handlungsziele
- gehen von einer „Ist-Analyse“ / Bestandsaufnahme aus
- führen zu gemeinsamen (auch fächerübergreifenden) Arbeiten und Lernen aller Beteiligten in der Schule (d.h. lernende Organisation)
- beinhalten Aussagen zur gemeinsamen Fortbildungsplanung
- dienen der Qualitätsentwicklung und -sicherung aller am Schulprogramm Beteiligten
- sind Grundlage für die interne Evaluation
- werden kontinuierlich fortgeschrieben
- dienen der Überprüfung der eigenen (in der Vergangenheit aufgeschriebenen) formulierten Ansprüche an die Schule.

Daher unterscheiden sich Schulprogramme grundsätzlich von einem Schulprofil: Jede Schule hat ein Profil (ob sie es aktiv betreibt oder nicht), die Summe der Informationen über die Aktivitäten, Verhaltensweisen, Gegebenheiten der jeweiligen Schule, Schulprogramme sind jedoch in der Schule erarbeitet, absichtsvoll dokumentiert, in einem regen Diskussionsprozess in den schulischen Gremien im Rahmen der Mitwirkung entstanden und getragen.

Was gehört zu einem Schulprogramm?

1. Zielvorstellungen der Schule
2. Konkrete Arbeitsvorhaben, evtl. mit Prioritätensetzung
3. Aussagen zur Durchführung und Zeitdimension
4. Hinweise zur Evaluation

Anregungen zu Fragen

- Ist das Schulentwicklungsprojekt Bestandteil des Schulprogramms?
Wenn ja, welche Vorteile hat diese Konstruktion? Wenn nein, ist ein innerschulischer Konsens über das Schulentwicklungsprojekt hergestellt worden
- Wird das Schulentwicklungsprojekt von der gesamten Schule getragen?
- Wie muss das Schulentwicklungsprojekt im Schulprogramm aufgeführt sein?
- Wie und mit welcher Qualität erfüllt das Schulentwicklungsprojekt die Standards, die an ein Schulprogramm zu stellen sind?
- Welche Standards werden von außen an ein Schulprogramm gestellt?
- Welche Unterstützung ist für die Erstellung des Schulprogramms geleistet worden, und wie sollte die Unterstützung in Zukunft aussehen?
- Wie hat sich die Schulaufsicht bisher an diesem Prozess beteiligt und wie sollte sie sich zukünftig beteiligen?

Schulprogramme und Gewaltprävention

Es ist sinnvoll Grundsätze der Gewaltprävention im Schulprogramm als Leitideen bzw. Schulphilosophie aufzunehmen. Dabei geht es ebenso um Grundsätze aber auch um pragmatische Handlungsleitlinien wie z.B.:

- Kontakttelefon
- Schlichtungsstelle
- Trainingsphasen des sozialen Lernens
- Untersagung des Tragens von rechtsextremen Zeichen und Abspielen von rechtsextremer Musik etc.
- Sich wiederholende Projektstage zu Toleranz und Weltoffenheit
- Ahndung von Gewalt; Täter-Opfer-Ausgleich; Wiedergutmachung anstelle von Bestrafung etc.

Projekt Nr. 11

SCHULE OHNE RASSISMUS

Das Projekt ist 1988 in Belgien entstanden, als sich Schüler/innen und Jugendarbeiter/innen in Antwerpen zusammensetzten, um zu überlegen, wie dem Rassismus etwas entgegengesetzt werden kann. Sie suchten nach einer Idee, mit der viele Gruppen und Initiativen ihre Energie bündeln können, um das Verständnis und Bewusstsein von Rassismus über größere Regionen hinaus zu verändern. Ihr Projekt SCHULE OHNE RASSISMUS hat sich heute zu einer Bewegung entwickelt, die öffentlichkeitswirksam und erfolgreich in Belgien und in den Niederlanden (Europa-Koordination) als Pilotprojekt der europäischen Jugendkampagne „all different - all equal“ wirkt, die 1995 in Deutschland, Frankreich und England gestartet wurde. In Deutschland hat der Verein „Aktion Courage“ e.V. die Koordination übernommen und wird dabei von einer Reihe von Service-Stationen in den Bundesländern und dem Sprecherrat für SCHULE OHNE RASSISMUS unterstützt.

Wie wird Schule zu einer SCHULE OHNE RASSISMUS?

Das geschieht im Prinzip in zwei Schritten:

1. Um eine SCHULE OHNE RASSISMUS zu werden, diskutieren die jeweiligen SchülerInnen die vorliegenden Regeln für eine SCHULE OHNE RASSISMUS und führen dazu einen Abstimmungsprozess herbei. Erst wenn sich 70% aller Schüler/innen, Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen einer Schule durch Eintragung in einer Unterschriftenliste für dieses Projekt entschieden haben, kann es losgehen.
2. Zwei oder drei Aktionen gegen Rassismus sind zwar ein Anfang, beseitigen aber den (alltäglichen) Rassismus noch nicht. Die Thematisierung von **Rassismus als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe** ist das Ziel und soll über Projektarbeit, Aktionen, Begegnungen, Feste und kreative Veranstaltungsformen erarbeitet werden. Dazu bieten sich z. B. auch besondere Daten wie der 21. März, 8. Mai, 1. Sept., die interkulturelle Woche oder der 9. Nov. an.

Wenn der o. g. Abstimmungsprozess erfolgreich abgeschlossen wurde und die Überlegungen für Aktivitäten und Projekte Platz gegriffen haben, ist es Zeit für die offizielle Verleihung des Titels **SCHULE OHNE RASSISMUS**. Mit dem gleichnamigen Schild am Eingang der Schule sollen alle Beteiligten und die Öffentlichkeit daran erinnert und sensibilisiert werden, tagtäglich und überall dem heimlichen und offenen Rassismus engagiert entgegenzutreten.

Wichtig: Das Projekt **SCHULE OHNE RASSISMUS** ist und bleibt eine Jugendinitiative. Alle Erfahrungen haben gezeigt, dass erfolgreiche (Rassismus und Gewalt-) Initiativen auf Reibungsprozesse innerhalb der Szene angewiesen sind und ihre Dynamik aus der Auseinandersetzung (z. B. unter Jugendlichen) gewinnen. Von daher entwickelt dieses Projekt seinen Erfolg aus der Initiative von unten und bezieht zu gegebener Zeit die Profession und Fachlichkeit z.B. von Lehrerinnen und Lehrern u.a. mit ein.

Regeln für eine SCHULE OHNE RASSISMUS:

Wir Schüler/innen, Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen dieser Schule sagen NEIN zu Rassismus. Weil alle Menschen gleichwertig sind, sollen sie auch gleiche Entwicklungschancen haben. Die Diskriminierung von Menschen wegen ihres Glaubens, des Geschlechts und der sexuellen Orientierung, der Hautfarbe und Herkunft, der Behinderung, der Schulart, der Nationalität oder was auch immer, lehnen wir ab. Rassismus legitimiert Gewalt, hetzt Menschen aufeinander und schafft Hass und Feindschaft. Die Achtung der Menschenwürde beginnt damit, die Kulturen anderer Menschen ebenso wie die eigene Kultur zu erkennen, zu achten und zu respektieren.

Wir verpflichten uns, alle Formen und Äußerungen rassistischer und diskriminierender Art zu vermeiden und zu verhindern. Unsere Schule soll - ihrem demokratischen Auftrag entsprechend - aktiv allen rassistischen Bemerkungen, Aussagen, Argumenten, Vorurteilen und Handlungen entgegenzutreten. Weil Vorurteile leicht für wahr gehalten werden oder

durch Wiederholung als wahr erscheinen, werden wir uns mit ihren Ursachen und Wirkungen auseinander setzen.

Unsere Schule wird, entsprechend ihrem pädagogischen Auftrag, Initiativen gegen Rassismus und zur Verständigung aller Menschen und Kulturen ergreifen. Rassismus entwickelt sich oft dort, wo Menschen in ihren Gefühlen blockiert und kaum noch erreicht werden können; Argumente sind hier oft hilflos. Die Herstellung von vertrauten Beziehungen und sozialer Gerechtigkeit verhindert Hass. Die aktive Begegnung mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen ist Teil einer SCHULE OHNE RASSISMUS. Wir werden Feste, Begegnungen und Veranstaltungen organisieren, um andere Kulturen und Menschen in unsere Schule mit einzubeziehen. Rassismus und Gewalt sollen mit den je eigenen Möglichkeiten in jedem Unterrichtsfach thematisiert werden. Wir arbeiten mit anderen SCHULEN OHNE RASSISMUS zusammen und unterstützen solche, die eine SCHULE OHNE RASSISMUS werden wollen.

Unsere Schule widersetzt sich rassistischen Organisationen und deren Propaganda. Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Herkunft, seiner Sprache, seiner Heimat, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden (Grundgesetz, Art. 3).

Unsere Schule veranstaltet jährlich wiederkehrend besondere Projekttag zur Überwindung von Gewalt und Rassismus. Besonders geeignet erscheinen dazu Daten wie z. B. der 8. Mai (Befreiung von der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft), 21. März (Internationaler Antirassismustag der Vereinten Nationen), 1. Sept. (Int. Antikriegstag), letzte Septemberwoche (Interkulturelle Woche), 9. Nov. (Pogromnacht). (Mit der Unterzeichnung der "Erklärung zur Vernichtung aller Formen von Rassismus" der Vereinten Nationen hat sich Deutschland verpflichtet, "spezielle Initiativen gegen Rassismus in den Schulen" (Artikel 7) zu unternehmen.)

Durch den Erwerb des Titels "SCHULE OHNE RASSISMUS „arbeitet unsere Schule mit der nationalen und internationalen Bewegung "SCHULE OHNE RASSISMUS" zusammen. Wir streben eine Unterzeichnung dieser "REGELN FÜR EINE SCHULE OHNE RASSISMUS" durch eine Mehrheit von mind. 70% der Schüler/innen, Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen unserer Schule an. Jährlich werden wir die neuen Schüler/innen, Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen unserer Schule zu diesen Regeln befragen und überprüfen, ob wir noch diesen Regeln entsprechen. Als SCHULE OHNE RASSISMUS verpflichten wir uns, den o. g. Bedingungen zu entsprechen. Mit unserer SCHULE OHNE RASSISMUS beabsichtigen wir, gemeinsam mit allen beteiligten Partner/innen eine Welt ohne Rassismus zu schaffen. Als deutliches Zeichen für uns und die Öffentlichkeit befestigen wir das uns verliehene Schild „SCHULE OHNE RASSISMUS“ draußen am Eingang unserer Schule. Diese Regeln werden der Schulordnung angegliedert.

Service-Stationen

Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Service-Stationen für SCHULE OHNE RASSISMUS. Die Ansprechpartner sind im Anhang zu finden.

Projekt Nr. 13

Gewaltprävention und Gewaltverarbeitung und das Fach Darstellen und Gestalten

Szenisches Spiel, Theaterspielen hat als Form erfahrungsbezogener Auseinandersetzung mit eigenen und fremden inneren und äußeren Haltungen Tradition. Es ist dadurch möglich Haltungen kennen zu lernen, sie in ihren Wirkungen zu begreifen und möglicherweise zu verändern.

Die besonderen Bildungsmöglichkeiten, die dem künstlerischen Gestalten, seine vielfältigen Ausdrucksformen und Vergegenständlichenden eigen sind, wurden im Land Brandenburg mit der Einführung des Faches Darstellen und Gestalten in der Sek. I entsprochen.

Das Angebot eines eigenständigen Faches mit interdisziplinärem Charakter und seinem spezifisch ästhetischen Schwerpunkt bildet u.a. den Rahmen für die qualitative Veränderung des pädagogischen Handelns.

Das Kernstück in den 1998 eingeführten Unterrichtsvorgaben für das Fach ist die Begründung und Entfaltung von 6 Lernfeldern mit jeweils 4 Schritten für die Ausgestaltung des Unterrichtsprozesses, sowie die Begründung und Entfaltung eines adäquaten didaktisch-methodischen Konzeptes.

Die Konzeption der Unterrichtsvorgaben und die damit verbundenen Fortbildungen sind so auch Bestandteil der Bewusstwerdung von vielfältigen Zusammenhängen zu Aggressionen und Gewalt über das Szenische Spiel. Mit dessen Mitteln kann die Entstehung, der Verlauf und die Wirkung von Gewaltsituationen aus der Perspektive von Tätern, Opfern und Zuschauern am eigenen Leibe nachvollzogen werden. In vier Schritten (Phasen), die sich auch überschneiden können, werden die subjektbezogenen Herangehensweisen beschrieben.

Das Szenische Spiel als Form dient zum einen der Umsetzung der Inhalte der einzelnen Phasen und ist zum anderen als Handwerkszeug der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer im Darstellen und Gestalten zu verstehen. Hier treffen sich die Intentionen der Unterrichtsvorgaben mit denen der Gewaltverarbeitung. Mit dem Erlernen des qualifizierten Umsetzens der Vorgaben ist eine kontinuierliche, an die Unterrichtsinhalte situationsgebundene Prävention jenseits hektischer Augenblickssituationen denkbar.

In Brandenburg gibt es zurzeit 23 Schulen der Sek. I, die das Fach „Darstellen und Gestalten“ im Wahlpflichtbereich I anbieten. Als die Unterrichtsvorgaben begleitende Fortbildung und als Abschluss von drei 1 ½ -tägigen Seminaren wurde am PLIB eine Sommerwerkstatt zum Thema „Gewaltprävention und -verarbeitung“ durchgeführt. Am Beispiel dieser Sommerwerkstatt mit dem Thema „Warum macht ihr das?“ werden Ausgangsbedingungen geschildert und beschreiben, wie Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden, selbstreflexiv das Thema Gewalt zu bearbeiten:

Über den Zeitraum von einer Woche arbeiteten die Teilnehmenden an Haltungen als Spielleiter. Es wurde den Fragen nachgegangen, in welcher Weise sie Einfühlungs-, Spiel- und Reflexionsprozesse planen und leiten. Wie gehen sie mit Widerständen um? Mit welchen Verhaltensweisen von Jugendlichen haben sie Schwierigkeiten und welche kommen ihren Bedürfnissen entgegen? Die Jugendbücher „Die Nacht, die kein Ende nahm“ (Frederik Hetmann, Harald Tondern, 1994) und „Schwarzer Wolf, Skin“ (Marie Hagemann, 1993) dienten als zu gestaltende Vorlagen.

Die Entscheidung für „Jugend und Gewalt“ als Projektthema im Fach „Darstellen und Gestalten“ fiel aus pragmatisch-politischen Gründen: Die hohe Akzeptanz von Gewalt bei Jugendlichen und die gewalttätigen Überfälle rechtsorientierter Jugendlicher auf Ausländer vor allem auch in Brandenburg beschäftigen die Öffentlichkeit so stark, dass das Land umfangreiche Maßnahmen zur Gewaltprävention getroffen hat. Es wurde für sinnvoll angesehen, den meist im außerschulischen Bereich agierenden Institutionen und Projekten ein Unterrichtsvorhaben in einem Fach zur Seite zu stellen, das sich (als Projektfach) zum Ziel gesetzt hat, Inhalte und Verfahren verschiedener Fächer aufeinander zu beziehen.

Das Thema konfrontiert Lehrerinnen und Lehrer mit eigenen Problemen. Sie haben meist nicht oder nur unzulänglich gelernt, offen mit Aggressionen, Gewalt- und Unterwerfungsphantasien umzugehen und können sich deshalb nur schwer eingestehen, dass auch sie sowohl Täter, Opfer als auch Zuschauer sind und sein können. Deshalb ist es notwendig, dass sich nicht nur Schüler, sondern auch die Lehrer, die mit ihnen zu diesem Thema arbeiten wollen, die Entstehung, den Verlauf und die Wirkung von Gewaltsituationen aus der Perspektive von Tätern, Opfern und Zuschauern am eigenen Leibe nachvollziehen und dabei entdecken können, dass sie von allem Anteil in sich haben. Spätestens beim Thema „Gewalt“ wird deutlich - und das war auch ein Motiv zur Wahl des Themas für dieses Modellprojekt - wie stark Lehrer mit ihrer ganzen Person involviert werden, wenn sie sich auf die tatsächlichen Erlebnisse, Vorstellungen, Bedürfnisse und Einstellungen und die körperlichen und sprachlichen Haltungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen einlassen wollen.

Beim Aufbau und bei der Durchführung des Projektes wurde sich an dem Phasenmodell orientiert, das in den Unterrichtsvorgaben für das Fach „Darstellen und Gestalten“ für die Projektarbeit vorgeschlagen wird. Nach einer Thematisierung eigener Opfer-, Täter- und Zuschauererfahrungen fühlen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Rollen von Skinheads, Schülerinnen und Schüler und Unbeteiligte ein, agieren und erleben dann in dieser Perspektive das im Roman dargestellte Geschehen und gestalten schließlich das erarbeitete szenische Material so um, dass sie die gemachten Erfahrungen anderen in einer Präsentation vermitteln können.

Im weiteren Verlauf wird über diese Werkstatt eine Dokumentation des Prozesses erstellt. Diese ist Anregung und könnte Bestandteil eines zu erarbeitenden Projekteschubers sein. Auch wenn davon ausgegangen werden muss, dass dieses Projekt ein Teil eines Netzwerkes ist, so ermöglicht diese Form jedoch auch ein ständiges berufsbegleitendes Lernen orientiert am Schulalltag. In ihrer Konstruktion bietet die Fortbildung keine feste Struktur. Dies ist der Erkenntnis geschuldet, dass „...Lehrerinnen und Lehrern nur im geringen Maße in Kursen/Materialien und Regelungen das Wissen zu vermitteln ist, das für die Realisierung von Innovationen in komplexen praktischen Situationen erforderlich ist, sondern es muss von ihnen selbst produziert werden, indem sie sich mit ihrer eigenen beruflichen Praxis auseinandersetzen, um sie besser zu verstehen und weiterzuentwickeln.“¹⁰

¹⁰ aus: Altrichter/Posch, 1996

Projekt Nr. 14

Community Education

Unter **Community Education** wird eine Art **Erziehung zum gemeinsamen Miteinander** verstanden. Es ist ein Ansatz der Vernetzung und Zusammenarbeit im *Gemeinwesen* innerhalb eines überschaubaren Rahmens, z.B. innerhalb eines Stadtteils oder innerhalb benachbarter Ortschaften.

Mit Community Education der Gewalt begegnen zu wollen bedeutet, dass Schulen, Freizeitzentren, Jugendamt, Vereine, Verbände, Allgemeiner Sozialer Dienst, Kirchen, Ortsamt, Polizei und andere ortsansässige öffentliche Einrichtungen sich "öffnen", gemeinsam die Probleme bearbeiten und dazu gegenseitig Kompetenzen nutzen und austauschen. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass besonders die Schulen mitunter Probleme haben, sich nach außen hin zu "öffnen". Die Gründe können verschieden sein: z.B. Angst, es könnte sie jemand in ihrer Arbeit kritisieren oder der Anspruch, mit den Problemen allein klar kommen zu müssen oder die starren strukturellen und inhaltlichen Vorgaben, die es den Schulen nur schwer ermöglichen, Offenheit und Transparenz gegenüber dem Umfeld zu zeigen.

Dennoch gibt es mittlerweile eine Reihe von Beispielen, wie Schulen erfolgreich mit ihrem Umfeld kooperieren. Im Lübecker Stadtteil Moosling z.B. - einem Stadtteil mit einer hohen Arbeitslosenquote und einem hohen Aggressionspotential - kamen die Schulen nicht mehr um eine Öffnung und das Ansprechen der Probleme in der Öffentlichkeit herum. Gewalt und Aggressivität waren sowohl in der Schule als auch im Stadtteil an der Tagesordnung. Um den Problemen zu begegnen, wurde ein "Runder Tisch" gebildet, an dem mehrere Schulen, das Schulamt, die Elternvertretungen, der Schulpsychologische Dienst, das Jugendfreizeitheim, der Sozial- und Jugenddienst, der Mädchen- und Frauentreff, die Kindertagesstätte, die Polizei, die Ortsverbände der Parteien, Sportvereine usw. teilnehmen. Sie alle treffen sich, planen und arbeiten gemeinsam an präventiven Maßnahmen zur Gewaltverhinderung. Der Erfolg gibt ihnen recht: Die Gewalt ging zurück.

Dieses Beispiel bestätigt, dass sich Schule nicht nur als ein Ort der Wissensvermittlung verstehen darf. Es ist wichtig, dass sich die Beteiligten von Schule als ein Lebensraum des Stadtteils begreifen, als ein Ort, der geprägt ist von den Menschen, die in ihm leben, die wiederum von ihrem Umfeld beeinflusst werden. Die Schule kann und darf sich nicht isolieren, die Beteiligten von Schulen sollen ihr Umfeld und das Lebensumfeld ihrer Mitglieder mit einbeziehen und ihr spezifisches Profil, ihr "Gesicht" entwickeln.

Der *Stadtteil* wird dabei als ein Raum zum Leben und Erleben aufgefasst, in dem man sich wohlfühlen kann, wo es Menschen gibt, die einen unterstützen, in dem Orte der Begegnung und Kommunikation sind, wo man das Gefühl hat dazuzugehören und in dem man Zukünftiges mitgestalten kann. Schulen, Jugendclubs, Freizeitzentren und die Gemeinde sind Knotenpunkte der Kommunikation im Stadtteil - ihnen kommt daher auch eine besondere Bedeutung bei der Stadtteilarbeit zu. Gemeinsame Ziele der Arbeit könnten im Rahmen von Stadtteilkonferenzen erarbeitet und ausgewertet werden.

Schule als Lebensort kann sich in vierfacher Hinsicht öffnen: In inhaltlicher, methodischer, institutioneller und in personaler Sicht:

inhaltlich

Stadtteil- und lebensweltbezogene Themen mit in den Unterricht einbeziehen und so die Schüler in die Gestaltung des Stadtteils integrieren. Wichtig wäre dabei auch eine generationenübergreifende Arbeit, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken und Isolation und Unverständnis zwischen den Generationen aufzubrechen.

methodisch

Die Unterrichtsmethoden vielfältiger gestalten, nicht jedes Fach braucht den Frontalunterricht. Bei der Planung des Unterrichts außerschulische Angebote mit berücksichtigen, z.B. vorhandene Beratungsstellen, Theater, öffentliche oder freie Träger, Vereine und Verbände, die in ihrer Arbeit mit dem jeweiligen Unterrichtsthema zu tun haben. Dies ist eine Chance, den Unterricht lebendiger und lebensnaher werden zu lassen und den Schulalltag in Form von Projektunterricht etwas aufzulockern.

institutionell

Die Schule wird von den Beteiligten als Institution geöffnet, Zuständigkeiten werden erweitert, wie z.B. die Organisation und Durchführung von Freizeit- und Feriengestaltung. Aber Schule kann auch räumlich geöffnet werden - als Treff- und Versammlungspunkt, als Begegnungszentrum für alle im Stadtteil, als Kulturzentrum oder auch als ein Ort sportlicher Aktivitäten für alle Stadtteilbewohner.

personell

Dazu gehört vor allem die Erweiterung der Lehrtätigkeit über die Wissensvermittlung hinaus. Der Lehrer wird zu einem wichtigen Lehr- und Lernpartner für Kinder und Jugendliche. Der Lehrer bringt die Kompetenzen auch in die Arbeit im Stadtteil ein. Die Mitarbeit des Lehrers bei außerschulischen Geschehnissen stärkt die Lehrer-Schüler-Beziehung und das Gefühl eines gemeinsamen Lebensraumes, für den alle gemeinsam verantwortlich sind.

Die Erweiterung und Öffnung der Schule zu anderen, im Lebensraum der Kinder wichtigen Einflussfaktoren und Unterstützungsquellen bieten gute Möglichkeiten, Aggressivität zu reduzieren bzw. in andere Richtungen (z.B. gemeinschaftliche Aktivitäten) zu lenken. Gerade in Zeiten zunehmender Individualisierung und Vereinzelung können Gemeinschaftserziehung und Gemeinwesenarbeit eine notwendige und wirksame Gegenbewegung sein. Auch in den neuen Bundesländern finden diese Ansätze deshalb immer mehr Anklang.

Projekt Nr. 15

Das Konstanzer Trainingsmodell

Gegenstände durch die Klasse werfen, während der Stunde die neuesten Witze austauschen, laute Geräusche machen, Mitschüler oder Lehrer mit vulgären Ausdrücken beschimpfen, sich prügeln, raufen, treten, provozierende Antworten geben - für diese und ähnliche Störungen und Konfliktfälle im Unterricht bietet das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) konkrete Hilfe an.

Das KTM, das an der Universität Konstanz unter Leitung von Hanns-Dietrich Dann erarbeitet wurde, ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet: Es ist erstens ein **Selbsthilfeprogramm für Lehrer**, die Probleme mit aggressiven und störenden Schülern haben, und zweitens eine umfangreiche **Sammlung von Trainingselementen** mit knapper theoretischer Darstellung. Das KTM bietet dabei nicht nur abstraktes Wissen, sondern auch praktisch anwendbare Methoden, die in langjähriger Auseinandersetzung mit der Schulpraxis entwickelt und erprobt wurden.

Das KTM versucht vor allem folgende **Ziele** zu verfolgen: Die Erhöhung der pädagogischen Kompetenz durch den Aufbau eines reflektierten und angemessenen Handlungsrepertoires, den Abbau von Störungen und Aggressionen in der Klasse zugunsten von kooperativen Umgangsformen, die Verminderung von zwischenmenschlichen Belastungen und die Steigerung des schulischen Wohlbefindens von Schülern und Lehrern. Ein völliges Verschwinden der Störungen ist allerdings nicht zu erwarten, da der Lehrer nur einen Teil zur Beeinflussung seiner Schüler beitragen kann. Weiterhin bezieht sich das Training auf Schüler-Schüler-Konflikte und Schüler-Lehrer-Konflikte. Das KTM versucht durch die Einbeziehung der Schülersichtweise ausschließlich auf den Lehrer abgestimmte Problemlösungen zu vermeiden.

Im Mittelpunkt des Programms stehen die **subjektiven Alltagstheorien der Lehrer über die Aggressions- und Störungsproblematik**. So werden ausgehend von den Erklärungen der Lehrer für aggressives Verhalten die entsprechenden Interventions- und Präventionsmaßnahmen ausgewählt. Ein analoges Vorgehen gibt es z.B. auch für den Umgang mit den eigenen Gefühlen des Lehrers gegenüber störenden oder aggressiven Schülern. Das Training wird in der Regel im Dialog mit einem Trainingspartner durchgeführt: Zwei oder mehr Kollegen bilden ein *'Trainingstandem'*, auch die Schüler werden mit einbezogen. Die Partner trainieren wechselseitig, unterstützen sich dabei gegenseitig, besuchen den Unterricht des Trainingspartners und protokollieren Entstehung und die Versuche der Lösung einer Konfliktsituation. Im Gespräch wird diese Situation rekonstruiert, die Reaktion des Lehrers wird analysiert. Alternativen werden durchgespielt. Der nächste Schritt ist dann die Umsetzung des Gesprächsergebnisses, die Überprüfung der Alternativen im Unterricht - wiederum unter der Beobachtung durch den Trainingspartner. Die Anwesenheit des Kollegen oder der Kollegin führt schließlich zur Schärfung der eigenen Beobachtungsgabe. Im Kern geht es also darum, das bereits vorhandene Wissen und die bestehenden Routinen und Erfahrungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen gezielt zu aktivieren und mit konkreten Anregungen positiv weiterzuentwickeln.

Die Struktur des KTM soll im Folgenden anhand eines Beispiels genauer erläutert werden:

8. Klasse: Lehrer A betritt das Klassenzimmer und sieht, wie sich zwei Schüler prügeln. Er geht auf die beiden zu, trennt sie und bleibt zwischen ihnen stehen. Die anderen Schüler sehen von ihren Plätzen aus zu.

Phase I: Situationsauffassung

Aufgrund seiner kurzen Beobachtung (Prügeln, gegenseitige Beschimpfungen) erkennt Herr A die Störung als Gewalttätigkeit der beiden Schüler. Für die Ursache hat Herr A eine Vermutung: Er kennt die beiden, weiß, dass sie sehr hitzköpfig sind und schon öfter miteinander gestritten haben, allerdings noch nicht in dieser Heftigkeit wie soeben. Herr A enthält sich einer Erklärung oder gar Ursachen- oder Schuldzuschreibung. Herr A hat folgende Ziele: Allmähliche Entspannung und Beruhigung der aggressiven Situation, Klärung des Vorfalles aus Sicht der beiden Jungen. Dem Lehrer ist wichtig, einen Zusammenhang zwischen seinen Zielen herzustellen, um deren Angemessenheit zu gewährleisten.

Phase II: Handlungsauffassung

Herr A fragt sich nun, über welches Handlungsrepertoire er für die Lösung des Falles verfügt. Er erinnert sich an bisher erfolgreiche Interventionen. Er steht nicht unter dem Druck, sofort zu handeln (mit Ausnahme des Dazwischentretens zwischen die "Kampfhähne"), befreit sich also vom Reaktionsdruck (durch den die "Fehlerquote" steigen würde!). Aus dieser stärkeren Gelassenheit/Ruhe heraus, ist Lehrer A nun in der Lage, Vor- und Nachteile seiner Handlungsmöglichkeiten abzuwägen und angemessene Entscheidungen zu treffen. Herr A nimmt sich also Zeit, seine Handlungsalternativen zu überdenken, abzuwägen, in Ruhe zu entscheiden. Er hat gelernt, dass es keinen Sinn hat, unter Druck und in innerer und äußerer Hektik Entscheidungen zu treffen. Aus seiner Trainingszeit mit dem KTM hat Lehrer A folgendes Repertoire:

Gesprächsverhalten (wie führe ich am besten ein klärendes Gespräch ohne eine Seite zu benachteiligen und ohne weitere Aggressionen heraufzubeschwören)

Handlungsstrategien: Unerwünschtes Verhalten hemmen (Ziel: Entzug von Bekräftigungen, Vermeiden von Erfolgserlebnissen für den/die auffälligen Schüler); negative Anregungen vermindern (Auslöser oder Hinweisreize vermeiden; Situationen vermeiden in denen Störungs- oder Aggressionstendenzen zum Ausbruch kommen); positive Anregungen anbieten: Persönliche Bewertungen und Sichtweisen verändern (Langfristige Veränderungen von Grundeinstellungen der eigenen Person und der Schüler im Hinblick auf den Umgang mit Aggression und Störung); erwünschtes Verhalten fördern (Bekräftigung disziplinierten und kooperativen Verhaltens, insbesondere durch systematische Einübung).

Phase III: Handlungsausführung

Herr A hat bereits eine Handlungsstrategie "unerwünschtes Verhalten hemmen" hinter sich, indem er zwischen die Kämpfenden getreten ist, und handelt nun aufgrund seiner Ziele folgendermaßen: Er steht ruhig und gelassen zwischen den beiden Jungen. Dadurch ermöglicht er bei den Beteiligten Entkrampfung und Entspannung. Sie können sich beruhigen. Aus der angespannten wird eine (relativ) entspannte Situation, in der die beiden Jungen nun ihre eigenen Sichtweisen mitteilen können. Der Lehrer versteht sich hier als Vermittler und sorgt dafür, dass Anklagen und Schuldzuweisungen unterbleiben. Ggf. können andere aus der Klasse ihre "Sicht der Dinge" mitteilen, so dass ein Meinungsbild des Vorfalles und der Hintergründe entsteht. Auch der Lehrer äußert seine Meinung und zeigt "Spielräume" und Grenzen auf: Was ist erlaubt, was soll vermieden, was muss verboten werden!

Nach dieser kurzfristigen Intervention erarbeitet Lehrer A mit der Klasse mittel- und langfristige Handlungsalternativen bei Meinungsverschiedenheiten, Streitereien und möglichen gewaltsamen Ausschreitungen.

Phase IV: Handlungsergebnisauffassung

Bereits während seiner Intervention reflektiert Lehrer A immer wieder seine Handlungen nach Erfolg und Misserfolg, nach Angemessenheit und Wirkung und ebenso nach der Unterrichtsstunde bzw. im Verlauf der mittel- und langfristigen Aktion. Dabei spricht er auch mit den Schülern und mit Kollegen, die ebenfalls in der 8. Klasse unterrichten.

Das Konstanzer Trainingsmodell hat sich - seit den achtziger Jahren bis heute - in vielen Schulen (aber auch in anderen Bereichen) bewährt. Folgende Wirkungen und Effekte des KTM konnten festgestellt werden: Die Lehrer fühlen sich vor allem kompetenter im Umgang mit Aggression und Gewalt; sie haben mehr Selbstvertrauen. Sie schauen deshalb bei Konfliktsituationen auch weniger weg, greifen mehr ein. Zugleich werden weniger rigide und stra-

fende Maßnahmen getroffen. Die Schüler verringern ihr störendes und aggressives Verhalten, sie sind an der Schule mehr interessiert, ihre Leistungsbereitschaft wird erhöht. Da weniger Misserfolge auftreten, gibt es auch weniger Frustrationen. Das Klassenklima verbessert sich, ebenso das Klima innerhalb des Lehrerkollegiums.

Projekt Nr. 16

Schulinterne Fortbildung zur Gewaltprävention (SCHILF)

Von Schulinterner Fortbildung SCHILF wird dann gesprochen, wenn sich ein Kollegium einer Schule gemeinsam mit einem Thema (z.B. Gewalt) auseinander setzt, um über die gemeinsamen Lernerfahrungen den Auftrag von Schule kompetenter erfüllen zu können. Dabei sollen Kenntnisse erweitert und Unsicherheiten abgebaut und eine gemeinsame kollegiale Handlungsbasis entwickelt werden. SCHILF ist ein *systematisch didaktisch strukturierter Arbeitsprozess*, bei dem sowohl Konzepte und Methoden der Organisationsentwicklung als auch Theorie und Praxis von Erziehung und Bildung zum Tragen kommen. Durch SCHILF werden Lehrer und Schüler, aber auch Eltern angesprochen, aktiv die Schule mitzugestalten und eine demokratisch partizipative Schulentwicklung voranzutreiben.

Das SCHILF-Konzept lässt sich auf viele Probleme im Schulalltag anwenden. Zentrales Anliegen ist es dabei, dass Probleme, die die gesamte Schule betreffen, auch von allen angegangen und gelöst werden. Dieser Ansatz wendet sich strikt gegen das "Einzelkämpfertum", das in der Schulpraxis nicht selten anzutreffen ist.

Entschließt sich ein Lehrerkollegium, **schulinterne Lehrerfortbildung zur Gewaltprävention** zu machen, wird zunächst eine **Arbeitsgruppe** (auch *Steuergruppe*) gebildet. Diese Arbeitsgruppe sollte sich mit einem **externen Moderationsteam** (z.B. Beratungssystem Schule beim Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg und seinen Außenstellen, sowie der RAA zu erfragen) in Verbindung setzen. Diese gemeinsame Arbeitsgruppe erarbeitet nun einen Lösungsvorschlag. Dabei bringen die Lehrer ihre pädagogischen und unterrichtlichen Kompetenzen und Erfahrungen mit ein. Das Moderationsteam liefert das nötige theoretische Hintergrundwissen und begleitet den Arbeitsprozess. Bei diesem Verfahren geht SCHILF in einen Schulberatungsprozess über.

Der Vorschlag bzw. die Vorgehensweise könnten aber auch folgendermaßen aussehen: Lehrer, Schüler und Eltern wollen ein Programm zur Gewaltprävention und -intervention für ihre Schule entwickeln und dieses in den Schulalltag umsetzen. Es sollen dabei Fragen nach der Wahrnehmung von Gewalt an der Schule, nach Deutungs- und Erklärungsversuchen und nach Wegen für gemeinsames Handeln geklärt werden. Es wird vorerst eine Laufzeit von einem halben Jahr festgelegt. Dieser Vorschlag wird nun der Lehrer- und Schulkonferenz zur Beratung und Abstimmung unterbreitet. Hat man sich auf Vorstellungen geeinigt, die von allen getragen werden können, geht es im nächsten Schritt darum, die oben angesprochenen Fragen (Wahrnehmen - Deuten - Handeln) zu klären. Dies kann mit einer Fragebogenaktion bei Lehrern, Schülern und Eltern geschehen. Der Fragebogen sollte inhaltlich zumindest folgende Fragen beinhalten:

1. Wie erlebst du/erleben Sie Gewalt an unserer Schule?
2. Wie erlebst du/erleben Sie rechte Gewalt an unserer Schule?
3. Was sollte an unserer Schule anders sein?
4. Welche Wege können wir dazu gemeinsam gehen?

Diese Fragebögen können im Rahmen eines Projekttagess bzw. durch einen Wahlpflichtkurs ausgewertet werden. Die Ergebnisse der Umfrage werden dann mit Lehrern, Schülern und Eltern diskutiert, so dass am Ende dieses Schrittes verschiedene Lösungsansätze erarbeitet sind. Das Moderationsteam bringt auch hier wieder verschiedene Theorien, Untersuchungen, Konzepte ein. Im weiteren finden sich zu den einzelnen Ansätzen bzw. Aspekten **gemischte Kleingruppen** (Lehrer, Schüler, Eltern) zusammen, die jetzt Ziele abstecken, konkrete Handlungsvorschläge erarbeiten und einen Zeitrahmen für deren Umsetzung entwerfen. Es sollte genau darauf geachtet werden, wer zur Gruppe gehört und welche Verantwortlichkeiten für die Termine und die Organisation getroffen werden. Während der Umsetzung der Vorschläge stellt das Moderationsteam Querverbindungen her, koordiniert die Arbeit und hilft bei inhaltlichen, motivationalen, technischen und grup-

pendynamischen Schwierigkeiten. Im Abstand von maximal zwei bis drei Monaten sollten wieder folgende grundsätzliche Fragen beantwortet werden:

1. Bilden die verschiedenen Einzelansätze ein wirksames Gesamtkonzept?
2. Welche Korrekturen, Ergänzungen oder Abstimmungen sollten vorgenommen werden?
3. Werden die Vorschläge noch von allen getragen, gibt es Vorbehalte oder Distanzierungen?
4. Wie sieht unser weiterer gemeinsamer Zeitplan aus?

Kommt es in diesem Rahmen zu einer positiven Bewertung, kann das Projekt als erfolgreich abgeschlossen werden. Es sollte aber darauf geachtet werden, dass die grundlegende Idee (hier: Gewaltprävention) beibehalten wird. So ist es beispielsweise denkbar, regelmäßige Zusammenkünfte einzuführen, die solche Probleme weiterverfolgen oder andere Fragen zum Thema eines SCHILF-Projektes machen (z.B. Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Schulklima, "Gute Schule").

Die Anwendung des SCHILF-Konzepts als Schulentwicklungsprozess hat den Vorteil, dass Entwicklungsstrategien aus den Bereichen von Wirtschaft, Management oder Therapie, deren Wirkungen in der Schule sehr umstritten sind, nicht einfach übernommen werden. Das hier beschriebene Konzept ist eines mit pädagogischem Eigensinn, das dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule entspricht. Es zeigt den Weg zu einer demokratischen und partizipativen Schulentwicklung, Schritt für Schritt für alle an Schule Beteiligten.

1. Literatur für die Broschüre

Balsler, H./Schrewe, H./Schaaf, N. (Hrsg.): Schulprogramm Gewaltprävention. Neuwied 1997

Balsler, H./Schrewe, H./Wegricht, R. (Hrsg.): Regionale Gewaltprävention. Neuwied 1997

Brenner, G./Hafeneger, B. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim und München 1996

Bründel, H./Hurrelmann, K.: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München 1994

Forschungsgruppe Schulevaluation: Gewalt an Schulen als soziales Problem. Opladen 1998

GewaltLösungen. Schüler '95. Seelze 1995

Gordon, T.: Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst. München 1990

Gordon, T.: Familienkonferenz: Wie mit Kindern Konflikte gelöst werden. München 1990

Gratzer, W.: Mit Aggressionen umgehen. Braunschweig 1993

Hassemer, E./Marks, E./Meyer, K. (Hrsg.) Zehn Jahre Täter-Opfer-Ausgleich und Konflikt-schlichtung. Bonn 1997

Heil, H./Perik, M./Wendt, P.-U.: Jugend und Gewalt. Über den Umgang mit gewaltbereiten Jugendlichen. Marburg 1993

Hurrelmann, K./Palentien, Ch./Wilken, W. (Hrsg.): Antigewaltreport. Handeln gegen Aggressionen in Familie, Schule und Freizeit. Weinheim und Basel 1995

Hurrelmann, K./Rixius, N./Schirp, H.: Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim und Basel 1996

Jefferys, k./Noack, U.: Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm. Lichtenau 1995

Koch, R./Behn S.: Gewaltbereite Jugendkulturen. Theorie und Praxis sozialpädagogischer Gewaltarbeit. Weinheim und Basel 1997

Krafeld, F.J.: Die Praxis Akzeptierender Jugendarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendcliquen. Opladen 1996

Krafeld, F.J./Möller, K./Müller, A.: Jugendarbeit in rechten Szenen. Ansätze - Erfahrungen - Perspektiven. Bremen 1993

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Aktuelle Gewaltentwicklungen in der Gesellschaft - Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule. Reader. Soest 1995

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule u.a.: 88 Impulse zur Gewaltprävention. Kiel 1995

Lamnek, S.: Neue Theorien abweichenden Verhaltens. München 1994

- Lukas, H./Krieter, U./Füner, A./Ayllon-Wriedt, B.: Lernziel: Gewaltfreiheit. Pädagogische Konzepte und Praxiserfahrungen in Schule und Jugendhilfe. AgAG. Berichte und Materialien 3. Berlin 1993
- Möller, K./Schiele, S. (Hrsg.): Gewalt und Rechtsextremismus. Ideen und Projekte für soziale Arbeit und politische Bildung. Schwalbach 1996
- Nicklas, H./Ostermann, Ä./Büttner, Ch.: Vaterlos, gottlos, arbeitslos - wertlos? Zum Problem der Jugendgewalt und mögliche Präventivstrategien. Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung H. 4/1997
- Nolting, H.-P.: Lernfall Aggression. Reinbek 1997
- Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1995
- Petermann, F./Petermann, U.: Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung. Weinheim/Basel 1993
- Petermann, F. u.a.: Sozialtraining in der Schule. Weinheim 1997
- Portmann, R.: Spiele zum Umgang mit Aggressionen. München 1995
- Posselt, R.-E./Schuhmacher, K.: Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus. Mühlheim 1993
- Preuschoff, G./Preuschoff, A.: Wir können etwas tun! Gegen Gewalt an Schulen. Köln 1994
- Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule e.V. (Hrsg.): Es gibt nicht Gutes, außer man tut es. Handbuch zu interkulturellen Projekten in den neuen Bundesländern. Berlin 1995
- Schubarth, W./Kolbe, F.U./Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen, Prävention. Opladen 1996
- Smith, Ch. H.: Hauen ist doof. 162 Spiele gegen Aggression in Kindergruppen Mühlheim 1994
- Simon, T.: Raufhändel und Randle. Sozialgeschichte aggressiver Jugendkulturen und pädagogischer Bemühungen vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Weinheim und München 1996
- Stickelmann, B. (Hrsg.): Zuschlagen oder Zuhören. Jugendarbeit mit gewaltorientierten Jugendlichen. Weinheim und München 1996
- Tennstädt, K.-Ch u.a.: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bern 1991
- Vahsen, F. u.a.: Jugendarbeit zwischen Gewalt und Rechtsextremismus. Darstellung und Analyse aktueller Handlungsansätze. Hildesheim u.a. 1994
- Valtin, R./Portmann, R. (Hrsg.): Gewalt und Aggression. Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt a.M. 1995
- Walker, J.: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Frankfurt a.M. 1995
- Walker, J.: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Frankfurt a.M.

1995

Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim und Basel 1997

2. Ansprechpartner für die Beratung und Unterstützung

Ansprechpartnerinnen und -partner/regionale Fortbildung	
Im Land Berlin	Im Land Brandenburg
<p>Wilmersdorf Axel Becker, Comenius-Schule, Wilmersdorf E-Mail: axbec@web.de</p> <p>Pankow Reinhard Grosspietsch, Kurt-Tucholsky Oberschule, Pankow E-Mail: grosspietsch@web.de</p> <p>Spandau Luzie Haller, Birken-Grundschule, Spandau E-Mail: luzie.haller@berlin.de</p> <p>Tempelhof/Schöneberg Birthe Rasmussen-Möhring, Paul-Simmel- Grundschule, Tempelhof E-Mail: birabo@t-online.de</p> <p>Friedrichshain/Kreuzberg Hannah Wennekers, Reinhardswald- Grundschule, Kreuzberg E-Mail: hannah-wennekers@web.de</p> <p>Reinickendorf Annette Weweler, Richard-Keller-Schule, Reinickendorf E-Mail: annette.weweler@gmx.de</p> <p>Mitte Ute Winterberg, Anna-Lindh-Grundschule, Mitte E-Mail: utwin@web.de Margot Wichniarz Landeskommission Berlin gegen Gewalt E-Mail: m.wichniarz@gmx.de</p> <p>Steglitz Carla Ulbricht, Bröndby-Oberschule, Steglitz E-Mail: c._ulbricht@web.de</p>	<p>Schulamt Brandenburg a. d. H. Gabriele Pochert, Nicolaischule, Brandenburg a. d. H. Christiane Czeyka, Oberschule Nord, Brandenburg a. d. H. Sybille Leimbach, Bertolt-Brecht- Gymnasium, Brandenburg a. d. H. alle zu erreichen unter E-Mail: sozialeslernen@gmx.de Petra Reimann, Oberschule Brandenburg Nord, Tel: 03381-302234</p> <p>Schulamt Cottbus Karin Pützscher, Umweltschule Dissenchen, Cottbus E-Mail: bss-cb-spn@yahoo.de Edeltraut Lessing, Oberschule Ehm Welk, Lübbenau/Spreewald E-Mail: edle.lessing@web.de</p> <p>Schulamt Wünsdorf N.N.</p> <p>Schulamt Perleberg Anette Kwade, Marie-Curie-Gymnasium, Wittenberge E-Mail: Harald.Kwade@gmx.net</p> <p>Schulamt Eberswalde Chris Zanzig, Barnim-Gymnasium-Bernau, Bernau bei Berlin E-Mail: chris.zanzig@freenet.de Sonja Werdermann, Goethe-Oberschule- Eberswalde, Eberswalde E-Mail: sewer@t-online.de</p> <p>Schulamt Frankfurt(O) Dieter Karau, Carl-Bechstein-Gymnasium, Erkner, E-Mail: karau@surfeu.de Fröhlich, Martina, Oberschule Letschin, Letschin, E-Mail: tina_froehlich@web.de</p>

Schulpsychologische Beratungszentren

sind in Berlin nach Bezirken und in Brandenburg nach staatlichen Schulämtern geordnet. Anschriften, Telefonnummern und E-Mailadressen sind auf den entsprechenden Internetseiten zu finden.

Berlin

Team Gewaltprävention und Krisenintervention im Schulpsychologischen Dienst
http://www.berlin.de/sen/bildung/hilfe_und_praevention/schulpsychologie/

Brandenburg

Schulpsychologischer Dienst

<http://www.schulaemter.brandenburg.de>

Externe Beratung für die Bildungsregion Berlin-Brandenburg bieten an:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM),
14974 Ludwigsfelde-Struveshof, <http://www.lisum.berlin-brandenburg.de>
Tel.: 03378 209-417; Fax. 03378 209 444
Michael Rump-Räuber
E-Mail: michael.rump-raeuber@lisum.berlin-brandenburg.de

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Arbeitsgebiet Gewaltprävention
Frau Ria Uhle, Stellenzeichen III G 2
Telefon: 030 9026 6320; Fax: 030 9026 5012
E-Mail: ria.uhle@senbwf.berlin.de
Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin

Landeskommission Berlin gegen Gewalt
Manuela Bohlemann
Geschäftsstelle der Landeskommission Berlin gegen Gewalt
Klosterstr. 47, 10179 Berlin
Tel.: 030 9027 2913; Fax: 030 9027 2921
manuela.bohlemann@seninnsport.berlin.de

Berlin-Brandenburger Landesbüro der Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik
(DeGeDe)
Ulrike Kahn
E-Mail: kahn@degede.de oder ulrike.kahn@gmail.de
www.degede.de

RAA Brandenburg; Demokratie und Integration Brandenburg e.V.
Benzstraße 11/12; 14482 Potsdam
Tel.: 0331 747 80 11
E-Mail: info@raa-brandenburg.de
www.raa-brandenburg.de