



Herausforderung Gewalt

PROGRAMM POLIZEILICHE KRIMINALPRÄVENTION

**Wir wollen,
dass Sie
sicher leben.**



Ihre Polizei

www.polizei.propk.de

Impressum

Konzept und Idee

Innenministerium
Baden-Württemberg und
Ministerium für Kultus und Sport
Baden-Württemberg

Herausgeber

Zentrale Geschäftsstelle
Polizeiliche Kriminalprävention
der Länder und des Bundes
Taubenheimstraße 85
70372 Stuttgart

Gestaltung

Karius & Partner GmbH
Gerlinger Straße 77
71229 Leonberg

Autoren

Armin Riedl, Volker Laubert

Fachberatung

Aktion Jugendschutz;
Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg;
Landesbildstelle Baden;
Landesinstitut für Erziehung und Unterricht
Stuttgart;
Staatliches Seminar für Schulpädagogik
(Gymnasien, Sonderschulen) Stuttgart II;
Bundeskriminalamt Wiesbaden;
Der Polizeipräsident in Berlin, LKA 14;
Landeskriminalamt Rheinland-Pfalz;
Kriminalpolizeiamt Schleswig-Holstein

Redaktion

Landeskriminalamt
Baden-Württemberg,
Jugendkriminalität

Vorwort

Herausforderung Gewalt – ist mehr als nur der Titel dieser Handreichung für Lehrer und Erzieher. Die Entwicklung der Gewaltbereitschaft in unserer Gesellschaft macht deutlich, dass dieses Problem von allen ernst genommen werden muss: der Politik, den Eltern und Erziehern, den Kindern und Jugendlichen, der Schule, der Polizei ... Dabei geht es in erster Linie um das Wohl unserer Kinder und der heranwachsenden Generation.

Ein erster Schritt zur Problemlösung besteht darin, Gewalt fördernde Faktoren und Konfliktsituationen zu erkennen. Darauf aufbauend sollen wirksame Maßnahmen zur Verhinderung der Gewaltausübung oder einer Gewalteskalation ergriffen werden. Die Vielschichtigkeit der Ursachen von gewalttätigen Handlungsmustern erfordert von den Verantwortlichen eine übergreifende Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen wie beispielsweise Schule – Eltern – Polizei. Dabei sollen die vorhandenen Ressourcen optimal ausgeschöpft sowie die einzelnen Maßnahmen wirkungsvoll aufeinander abgestimmt werden.

Die Polizeien der Länder und des Bundes stellen sich dieser Herausforderung und haben in Zusammenarbeit mit anderen in der Jugendarbeit tätigen Organisationen und unter wissenschaftlicher Beratung dieses Medienpaket erarbeitet.

Ausgehend von schultypischen Situationen und unter Beachtung pädagogisch-didaktischer Gesichtspunkte werden Anregungen für einen verbesserten Umgang mit dem Gewaltphänomen gegeben. Besonders wichtig ist vor allem das frühzeitige Erkennen sowie das sachgerechte und koordinierte Handeln bei entstehenden Gewaltkonflikten. Auch hier gilt das altbekannte Sprichwort: Vorbeugen ist besser als Heilen.

Nehmen auch Sie die Herausforderung Gewalt an. Ihr persönliches Engagement ist unverzichtbar, wenn es darum geht, gewalttätigen Handlungen junger Menschen rechtzeitig entgegenzuwirken.

Inhalt

1. Impressum	1
2. Vorwort	2
3. Einführung	5
... aus pädagogischer Sicht	
4. Lehrer stoßen an die Grenzen der Erziehbarkeit und fragen: warum?	10
5. Prävention von Gewalt als pädagogische Aufgabe	13
6. Autorität als Alternative zu einer Erziehung zwischen Rigidität und Verwöhnung	15
7. Richtiges Streiten anstatt Gewalttätigkeit	17
8. Selbstwert	22
9. Was Lehrer gegen Aggressionen unter Schülern tun können Erfahrungen und Anregungen aus dem Ausland	24
10. Handlungsmodell zur Ersten Hilfe im Gewaltfall	28
11. ... Fallbeispiel: PHILIPP, 12 Jahre	32
12. ... Fallbeispiel: MARCO, 13 Jahre	35
13. ... Fallbeispiel: UGUR, 16 Jahre	40
14. ... Fallbeispiel: THOMAS, 12 Jahre	43
15. ... Fallbeispiel: DANIEL, 11 Jahre	53
16. Was kann in der Schule getan werden, um Gewalt zu verringern, zu vermeiden oder zu verhindern?	59
17. Checkliste zur Erfassung und Bewertung von Gewaltsituationen	61
18. Leitfaden für Fallbesprechungen in Selbsthilfegruppen	63
19. Pädagogischer Tag zum Thema „Gewalt und Schule“ Gestaltungshinweise für eine Durchführung mit eigenen Kräften des Lehrerkollegiums	65
20. Anti-Bullying-Programm für die Schule	67
21. Gewalttätigkeit: ein „Verlierer“-Verhalten	72

22. ... Das Märchen von den Kuscheltüchern	73
23. ... Eine wundersame Geschichte	76
24. Mein Bekenntnis zur Selbstachtung	77
25. Opferhilfe	78
26. Literaturverzeichnis	80
Anhang:	
27. Jugendkriminalität aus polizeilicher Sicht	83
28. Jugendrecht	87
29. Diversion	88
30. Kopiervorlagen	90

Einführung

Gewalt ist seit einiger Zeit das pädagogische Diskussionsthema: die einen – vor allem die Medien – behaupten, Gewalttätigkeit in der Schule habe enorm zugenommen und es seien in Deutschland bald „amerikanische Verhältnisse“ zu befürchten; andere warnen vor einer Dramatisierung der realen Sachverhalte: Nicht jede Remperei auf dem Schulhof, nicht jeder Streit zwischen Lehrern und Schülern, nicht jede Verletzung von Spielregeln sei schon ein Beweis für ein wachsendes Gewaltproblem an unseren Schulen.

In der pädagogischen und kriminologischen Fachliteratur wird vor einer unscharfen Verwendung der inflationären Ausdehnung des Gewaltbegriffs gewarnt: Je weiter der Gewaltbegriff gefasst wird, desto mehr Handlungen können als „Gewalt“-Taten bezeichnet und gezählt werden. Um Klarheit in Diskussion und Bewertung der Gewaltsituation an unseren Schulen zu haben, ist von einer realistischen Definition und Interpretation von Gewalt auszugehen. Hurrelmann (zit. nach Spreiter 1993) z. B. versteht unter Gewalt in der Schule:

*realistische
Definition
und Interpretation
von Gewalt*

„Das gesamte Spektrum von Tätigkeiten und Handlungen, die physische und psychische Schmerzen oder Verletzungen bei den im Bereich der Schule handelnden Personen zur Folge haben oder die auf die Beschädigung von Gegenständen im schulischen Raum gerichtet sind. Gewalt in der Schule umfasst alle Angriffe, Übergriffe und Bedrohungen, die im unterrichtlichen Geschehen stattfinden, und auch alle diejenigen, die im außerunterrichtlichen Bereich auftreten.“

Gewalthandlungen bei Kindern und Jugendlichen sind auf dem Hintergrund verschiedener Sinnperspektiven zu interpretieren: Ob eine Handlung als gewalttätig im negativen Sinn zu werten ist, ergibt sich erst aus dem Zusammenhang des konkreten Vollzuges und ihrer Auswirkungen.

Folgende Sinnperspektiven aggressiven und gewalttätigen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen sind denkbar:

*Sinn-
perspek-
tiven*

Spielerischer Kampf:

Im spielerischen Wettstreit soll herausgefunden werden, wer der Stärkere ist.

Gefahr:

Aus Spiel kann blutiger Ernst werden.

Abwehr einer Bedrohung:

Eigene Verletzungen sollen vermieden, die Grenzen des eigenen Reviers verteidigt werden. Ein Angreifer soll verjagt, die Bedrohungen sollen abgebaut werden.

Gefahr:

Überreaktion bis hin zur Vernichtung des Gegners.

Rache:

Für eine erlittene Demütigung oder Verletzung soll Genugtuung verlangt und eine als gerecht empfundene Ordnung wiederhergestellt werden. Unmotiviert erscheinende Gewalttätigkeiten beziehen sich u. U. auf Verletzungen, die schon längere Zeit zurückliegen.

Gefahr:

Eine Kette von Gewalt, die kein Ende findet und eskalieren kann.

Reaktion auf Einschränkungen:

Wichtige Ziele können nicht erreicht werden, gewohnte Handlungsabläufe werden unterbrochen. Die gewalttätigen Handlungen dienen der Spannungsabfuhr und richten sich nicht in allen Fällen direkt gegen jene Personen, welche Frustrationen bewirkt haben; sie werden auf ein „Ersatzobjekt“ verschoben.

Gefahr:

Es bleibt bei bloßer Ersatzbefriedigung.

Provokatives Auskundschaften:

Es soll ausgelotet werden, wieweit Aggression und Gewalt von Lehrern und Mitschülern toleriert werden. Es werden kleinere und größere Normverstöße inszeniert, Grenzen übertreten, um Freiräume abzuklären bzw. zu erweitern. Es wird ausprobiert, inwieweit sich Gewalt lohnt.

Gefahr:

Rücksichtslose und ungebremste Gewalteskalation.

Entstellte Liebesehnsucht:

Durch gewalttätiges Verhalten soll Aufmerksamkeit und Zuwendung eines anderen erreicht werden, wenn der Wunsch nach Zuneigung oder Liebe abgelehnt wurde.

Gefahr:

Scheinbefriedigung durch „negative“ Zuwendung.

Stabilisierung des eigenen Einflusses:

Durch aggressives Verhalten soll die Führerschaft in einer Gruppe markiert werden. Kinder und Jugendliche wollen sich in ihrer Macht und ihrem Einfluss selber spüren; sie zeigen Gewalt oft schon, wenn kleinste Zweifel an ihrer Überlegenheitsposition aufkommen, um deutlich zu machen, wer das Sagen hat.

Gefahr:

Totalitäres Machtstreben.

Gemeinsame Gruppenaktion:

Gemeinsam begangene Gewalttaten und die daraus erwachsende kollektive Schuldverdrängung und Schuld soll den Gruppenzusammenhalt stärken.

In diesem Fall wird die Aggression nach außen gegen ein Opfer (Sündenbock) gerichtet und kann einen rituellen Charakter erhalten.

Gefahr:

Bandenbildung

Gewalt kann zu einem ideologischen Kampfbegriff werden. Es geht dann nicht mehr so sehr um Prävention und konstruktive Bewältigung von Gewaltsituationen; Klagen über die „Eskalation von Gewalt“ dienen hier nur als Vorwand, eigene Ziele besser durchzusetzen.

Gewalt als ideologischer Kampfbegriff

Dies zeigen Formulierungen wie:

„... Gewalt darf nicht geduldet werden; da muss der Staat sofort hart und unerbittlich durchgreifen ...“

„... an alledem sind die 68er, die Linken, die Asylanten, die Ausländer, die Rechten, die Lehrer, die Eltern, die Wirtschaft, die Politiker, die ... usw. schuld.“

„Wo bleibt die Polizei? Die müsste doch ...“

„Da müssten schärfere Gesetze her! Es fehlt ein starker Mann, der durchgreift ...“

Es könnte problematisch werden, wenn Instanzen der Strafverfolgungsbehörden zunehmend in den Alltag des Schulgeschehens eingreifen müssten und zur Konfliktregulierung eingeschaltet würden.

Ebenso wenig hilft es bei der Lösung der Gewaltprobleme, wenn die Schuld allen möglichen anderen zugerechnet wird und „man selbst“ untätig bleiben kann, weil ja ohnehin „nichts zu machen“ sei.

Das in den Medien öffentlich vermittelte Bild der „Gewalt-Täter“ löst Ereignisse einfach aus dem Kontext der Lebensgeschichte, der Gleichaltrigengruppe, der Familie, des konkreten Sinnhorizonts einer gewalttätigen Handlung.

Gewalt bei Kindern und Jugendlichen verkommt zum Medienereignis mit psychologischen Vorzeichen. Die Medien schaffen vereinfachte Täter-Opfer-Bezüge und individualisieren die Problematik, die doch nur im systemisch-interaktiven Zusammenhang der Gewaltsituation verstanden und bearbeitet werden kann. Es sind individuelle und systemische Kontext-Analysen nötig, keine voreiligen, einfachen Verallgemeinerungen.

öffentlich vermitteltes Bild der „Gewalt-Täter“

Sicherlich gibt es Risikofaktoren für Gewalt im Sinne von wahrscheinlichkeitssteigernden „Prädikatoren“:

- Ungünstige Familienverhältnisse;
- Verflechtung in eine delinquente Jugendkultur;
- Entfremdung von schulischen Normen und Werten;
- Leistungsversagen in Schule und Beruf;
- Schlechtes soziales „Betriebsklima“ in der Lebenswelt junger Menschen;
- Schlechte Qualität in der Beziehung von Kindern zu Erwachsenen;
- Ungünstige bauliche Beschaffenheit und Ausstattung des sozialen Umfeldes.

*Risiko-
faktoren
für Gewalt*

Aber das Wissen um die Prädikatoren allein nützt Lehrern vermutlich wenig bei der konkreten Bearbeitung ihrer alltäglichen Probleme. Es taugt bestenfalls als Hintergrundinformation für eine langfristig angelegte Prävention, an der freilich alle gesellschaftlichen Kräfte mitwirken müssen.

Schon eher können folgende Konzepte zu Präventions- und Interventionsvorhaben ermutigen:

Der erweiterte Bildungs- und Erziehungsauftrag wird akzeptiert: Veränderte Sozialisationsprozesse („Veränderte Kindheit“) veranlassen die Schule, sich nicht nur als Anbieter von Unterricht, sondern noch stärker als einen sozialen Lebens- und Erfahrungsraum zu verstehen. Sie hat neue „Schlüsselqualifikationen“ entwickelt, die über die Vermittlung eines lediglich rezeptiv angelegten Fachwissens hinausgehen: Selbständigkeit, Fähigkeit zur Kooperation, Teamarbeit und friedlich-konstruktive Bearbeitung von Konflikten.

*Konzepte zu
Präventions-
und
Interventions-
vorhaben*

Beziehungs- und Konfliktfähigkeit wird verbessert:

Gewalttätigkeiten stehen nicht am Anfang, sondern sind fast immer letzte Antworten auf missglückte Kontakte und Verständigungsprozesse. Schule kann helfen, dass Einzelne und Gruppen schwierige Auseinandersetzungen konstruktiv bewältigen.

Eigene und fremde Gefühle werden ernst genommen:

Aggressive Handlungen und Gefühle werden mitunter von Kindern und Erwachsenen (auch von Schülern und Lehrern) eingesetzt, um ihre Ängste und Unterlegenheitsgefühle zu überdecken – ohne dadurch zu einer erfolgreichen und konstruktiven Problemlösung zu gelangen. Nur wer sich mit seinen Ängsten bewusst auseinandersetzt, kann den nötigen Mut bei der Lösung von Gewaltproblemen entwickeln. Der „gekonnte“ Umgang mit eigenen und fremden Ängsten und Aggressionen ist daher ein wesentliches Erziehungsziel nicht nur für die Schule. Er dient als Prävention von Gewalttätigkeit (s. Primärprävention, S. 14).

Distanz wird abgebaut:

Schüler, die sich in irgendeiner Weise von den übrigen Mitschülern einer Klasse abheben, werden häufig mit Misstrauen beobachtet, abgelehnt oder sogar ausgegrenzt. Es ist eine schwierige pädagogische Aufgabe, die persönliche Distanz zu überwinden, die sich besonders zu gewalttätigen Schülern schnell einstellt. Es ist Aufgabe des Lehrers, diese Distanz überwinden zu helfen, um nicht neue Gewalt zu erzeugen oder sie zu verstärken.

Nicht nur Leistung gibt der Schule einen Sinn:

Schule kann für Schüler und Lehrer auch zu einer Quelle von Enttäuschungen, Abwertungen und Entmutigungen werden. Gewalt als nach außen getragene Aggression ist eine Form der Selbstverteidigung dieser „Verlierer“, die den Sinn ihrer Schularbeit nicht mehr einsehen. Es muss daher das Selbstwertgefühl, die Selbstachtung von Schülern und Lehrern erhalten und gesteigert werden, unabhängig von der jeweiligen „Leistung“, die sie erbringen. Jeder Mensch ist als Person grundsätzlich bedeutsam und hat die partnerschaftliche Achtung der anderen verdient. Wenn ihm dies vorenthalten wird, wehrt er sich mit Gewalt oder er wendet seine Gewalt nach innen in Form von Resignation, Regression, ohnmächtiger Passivität oder Autoaggression – oft verbunden mit Depressions-, Suizid- und Suchtproblemen.

Lehrer kontrollieren ihr Erziehverhalten:

- sie sind in der Lage, **Gewaltsituationen** in ihrem systematischen Zusammenhang zu analysieren;
- sie verfügen über ein **Handlungsmodell**, das ihnen im aktuellen Fall von Gewalt eine erste Handlungshilfe bietet;
- sie sind **sensibel** für die in Gewaltsituationen enthaltenen Strukturen, Bedürfnisse, Emotionen der Beteiligten;
- sie sind **kreativ** bei der Entwicklung von Handlungsalternativen im Gewaltfall.

Grund-
qualifika-
tionen

Grenzen der Erziehbarkeit

Lehrer stoßen an die Grenzen der Erziehbarkeit und fragen: warum?

„Menschen haben einen inneren Drang, moralische Kriterien zu entwickeln, im gleichen Sinn, wie frisch geschlüpfte Schildkröten dem Wasser und Motten dem Licht zustreben ... Das Kind braucht nicht zu lernen, dass es böse ist, anderen wehe zu tun, diese Einsicht kommt mit der Entwicklung von selbst.“

Dies betont Gagan (zit. n. Becker 1994), ein führender amerikanischer Entwicklungspsychologe.

Warum aber, so fragen enttäuschte Lehrer, kann ich diese Fähigkeit bei so vielen meiner Schüler nicht beobachten, obwohl ich mir alle Mühe mit ihnen gebe?

Warum versagt die moralische Selbststeuerung so häufig bei Schülern – und nicht nur bei diesen?

Die Antwort scheint einfach und ist doch schwer zu akzeptieren:

- Der Geist ist nicht immer willig!
- Die Vernunft ist nicht immer vernünftig!
- Die Vorbilder sind für die Heranwachsenden nicht immer die besten!
- Moral lohnt sich nicht immer!

Der Geist ist nicht immer willig!

Wir sind nicht „Herr im eigenen Haus“, betont Freud. Unser Ich kann durch Impulse der Triebhaftigkeit, irrationale Ängste und Aggressionen vereinnahmt werden. Rationale Selbststeuerung wird hier nicht völlig außer Kraft gesetzt, aber doch erheblich gestört: Schüler „vergessen sich“, „rasten aus“, man erkennt sie in ihrer scheinbar grenzenlosen Wut kaum wieder ...

*moralische
Selbst-
steuerung*

Erziehung, welche gegenüber Gewalttätigkeiten mit Begrenzungen und Strafe arbeitet, ist auf der einen Seite notwendig, um das Schlimmste zu verhindern; sie ist auf der anderen Seite aber auch problematisch, weil die aufgezwungenen Maßregelungen bei den Betroffenen immer auch Wut, Hass und Gewalttätigkeiten auslösen können – vor allem dann, wenn diese Maßnahmen ohne Empathie, ohne plausible Begründung und ohne Einbettung in ein Gesamtklima fragloser Akzeptanz getroffen werden. Verwöhnung und grenzenlose Nachsicht führen zu demselben Ergebnis wie Rigidität und Kälte: Das Kind lernt nicht, seinen seelischen Haushalt selbstständig zu lenken.

Die Vernunft ist nicht immer vernünftig!

Probleme der Konfliktlösung bzw. die Fähigkeit, konstruktiv zu streiten, erfordern die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Aber warum handeln dann Schüler gewalttätig, obwohl ihnen die Lehrer oft und oft Prinzipien und Spielregeln des sozialen Miteinanders erklärt haben?

Denken allein motiviert zu wenig. Der Kategorische Imperativ Kants bewegt nicht, gibt weder Kraft noch Mut noch Ausdauer. Er beruhigt allenfalls das Gewissen. Das Denken ist zudem leicht korrumpierbar, und Schüler (aber nicht nur diese!) sind um geeignete Argumente nicht verlegen, wenn sie ihr von egoistischen Interessen geleitetes Handeln rechtfertigen sollen.

Bandura hat im Rahmen seiner sozial-kognitiven Lerntheorie kognitive Strategien beobachtet und idealtypisch beschrieben, mit deren Hilfe

- unmoralisches Verhalten nachträglich in einem günstigeren Licht erscheinen kann;
- vorauswirkend Handlungen umgedeutet und Gewissenseinsprüche abgebaut werden, so dass das unmoralische Handeln sogar als etwas ausgesprochen Positives ausgegeben werden kann.

Bezogen auf die Thematik der Erziehbarkeit zu prosozialem Verhalten bedeutet dies:

- Das gewalttätige Handeln wird umgedeutet als Dienst an höheren, selbstlosen Zielen; es wird bagatellisiert durch beschönigende Vergleiche; die Verantwortlichkeit wird auf andere (Mitschüler, Klasse, Eltern, ...) abgeschoben.
- Die Auswirkungen der Gewalttätigkeiten werden verharmlost: Es ist ja kaum etwas passiert!
- Die dritte Strategie setzt bei den Opfern der Gewalt an, indem sie diesen die Verantwortung zuschiebt: Sie seien es, die böswillig und aggressiv sind. Aus eigener Aggression wird durch Umdeutung „Selbstverteidigung“, aus eigener Schuld wird „gerechte Bestrafung“ der Opfer.

Die Vorbilder sind für die Heranwachsenden nicht immer die besten!

Eine Welt, in der Aggression, Brutalität, Zerstörung und Unmenschlichkeit zur Normalität werden, ist für die intuitive Kraft der kindlichen Moral kein günstiger Lebensraum. Es ist geradezu undenkbar, dass sich eine moralische Veranlagung im Kontext der modernen Massenmedien störungsfrei entwickeln kann! Glücklicherweise entwickeln sich viele Kinder trotz dieser widrigen Umweltbedingungen noch ganz prächtig.

Moral lohnt sich nicht immer!

Wir leben in einer enttraditionalisierten Gesellschaft. Viele Menschen können in ihrem Leben und im Leben ihrer Mitmenschen keinen Sinn mehr sehen. Sie empfinden keine Bindung an einen Sinnhorizont und können bestenfalls darin Erfüllung finden, dass sie sich den „Freuden“ hingeben, welche die „Freizeitindustrie“ vorgaukelt. Wozu auch moralisch sein, wenn das andere viel mehr Spaß macht?

- *„Ich kann einen anderen Menschen nicht direkt etwas lehren; ich kann ihm nur helfen, zu lernen“,*

sagt Carl Rogers und bringt damit die Grenzen von Erziehung, aber auch ihre Aufgaben auf den Punkt:

Die Heranwachsenden – trotz all ihrer Fehlleistungen – hilfreich in ihrem Lernprozess zu begleiten.

Eine wahrhaft schwierige Aufgabe!

Prävention von Gewalt

Prävention von Gewalt als pädagogische Aufgabe

Prävention von Gewalt hat das Ziel, langfristig durch Beeinflussung von Einstellungs- und Verhaltensstrukturen die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass es nicht zu gewalttätigem Verhalten kommt.

In Anlehnung an die Begriffsbestimmungen der Weltgesundheitsorganisation werden drei Ebenen der Prävention unterschieden:

*drei Ebenen
der
Prävention*

Primärprävention

Die Primärprävention setzt sich als Ziel, durch psychologische und pädagogische Maßnahmen ein Einstellungs- und Verhaltensrepertoire aufzubauen, das sich an einer gewaltfreien Konfliktlösung orientiert. Hierunter sind all die Konzepte zu subsumieren, die auf Konfliktlösung ohne Niederlage, auf Entwicklung einer Streitkultur, auf bewusste Kontrolle aggressiver Affekte, auf die Entwicklung prosozialer Normen des Zusammenlebens zielen.

Sekundärprävention

Sie konzentriert sich auf Risikogruppen und Risikosituationen, wenn es bereits zu Gewalttaten gekommen ist, oder auf einzelne Schüler, die sich in einer akuten Konflikt- und Krisensituation befinden: sie fallen durch Leistungsversagen auf, prügeln sich häufig mit Mitschülern, ...

Sekundärprävention in der Schule bedeutet: zunächst Entwicklung eines „Erstverhaltens“, welches der Situation angemessen ist, danach ergreift der Lehrer Maßnahmen, die auf Deskalation von Gewalttätigkeit einerseits und Aufbau eines prosozialen Verhaltens andererseits zielen.

Tertiärprävention

Sie richtet sich auf Täter und Opfer, die in konkrete Gewaltereignisse verwickelt waren. Bei diesen ist zwar der „Fall“ juristisch zum Abschluss gebracht, es ist aber eine pädagogische „Nachsorge“ erforderlich (z. B. „Täter-Opfer-Ausgleich“), damit Spätfolgen und das Entstehen neuer Gewalttaten vermieden werden. Wesentliche Ziele sind hier Aufbau und Stärkung von Selbstregulations- und Eigengestaltungskräften.

	INTRA-PERSONALE DIMENSION	INTERPERSONALE DIMENSION			STRUK-TURELLE DIMENSION
		FAMILIE	SCHULE	GLEICHALTRIGEN-GRUPPE	
PRIMÄR-PRÄVENTION	<p>Weckung, Förderung und Erhaltung des Urvertrauens und Selbstwertgefühls</p> <p>Erziehung zum „Triebaufschub“ und „Gewaltabbau“ durch Anerkennung der körperlichen Integrität des Kindes</p> <p>Verstärkung prosozialer Einstellungen und Motive</p> <p>Weckung, Förderung und Erhaltung der Fähigkeit, sich auszudrücken und zu sprechen</p>	<p>Gewaltlosigkeit als Erziehungsstil und Erziehungsziel</p> <p>Praxis gewaltfreier Austragung von Konflikten in Familie, Schule und Gesellschaft (Vorbildverhalten). Kooperation der Sozialisierungsinstanzen</p> <p>Vernetzung von Familien</p>	<p>Thematisierung von Gewalt und Aggression im Unterricht</p>	<p>Einbeziehung von Kinder- und Jugendgruppen in Entscheidungsprozesse (Wohnumwelt)</p> <p>Interkulturelle Kinder- und Jugendarbeit</p>	<p>Aktualisierung der Gleichberechtigung der Frau</p> <p>Abschaffung des elterlichen Züchtigungsrechts</p> <p>Sozial- und Familienpolitik, Erziehungsgeld, Arbeitszeit, Kindergartenplätze, Kindertagesstätten, Patenelternschaft</p> <p>Reduzierung von Gewalt in den Medien</p> <p>Ausbau der Jugendhilfe</p>
SEKUNDÄR-PRÄVENTION	<p>Immunisierung potenzieller Opfer und Täter durch Antistress- und Aggressionstraining</p> <p>Befähigung von Risikopersonen zum Umgang mit Angst, Schuld und Aggression</p>	<p>Hilfen für Drogen- und Alkoholabhängige</p> <p>Schutz von Behinderten</p> <p>Frauenhäuser</p> <p>Patenfamilien</p>	<p>Immunisierung potenzieller Opfer durch Verstärkung von Selbstbewusstsein im Erlernen von Selbstverteidigungstechniken in Schule und Freizeit</p> <p>Vermeidung von Leistungsdruck</p> <p>Arbeit mit Schulversagern</p>	<p>Kinderwohngruppen</p> <p>Kinderschutzzentren</p>	<p>Meldepflicht für Kindesmisshandlung</p> <p>Änderung von Tatgelegenheitsstrukturen (z. B. Beleuchtung)</p> <p>Normierung der Strafbarkeit von sexueller Gewalt in der Ehe</p> <p>Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit</p> <p>Sicherstellung von Lehrstellen</p>
TERTIÄR-PRÄVENTION	<p>Verhaltenstherapie mit dem Ziel der Qualifizierung für den Umgang mit Problemsituationen</p>	<p>Integration sozial isolierter Familien</p> <p>Hilfestellung bei Milieueränderungen durch Wohnungswechsel</p>	<p>Hilfestellung bei Umschulungen oder dem Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen</p>	<p>Täter- und/oder Opfer-Selbsthilfegruppen</p>	<p>Ausbau von Resozialisierungseinrichtungen</p> <p>Maßnahmen des Opfer- und Täteraussgleichs</p>

(vgl. Schmälzle 1993)

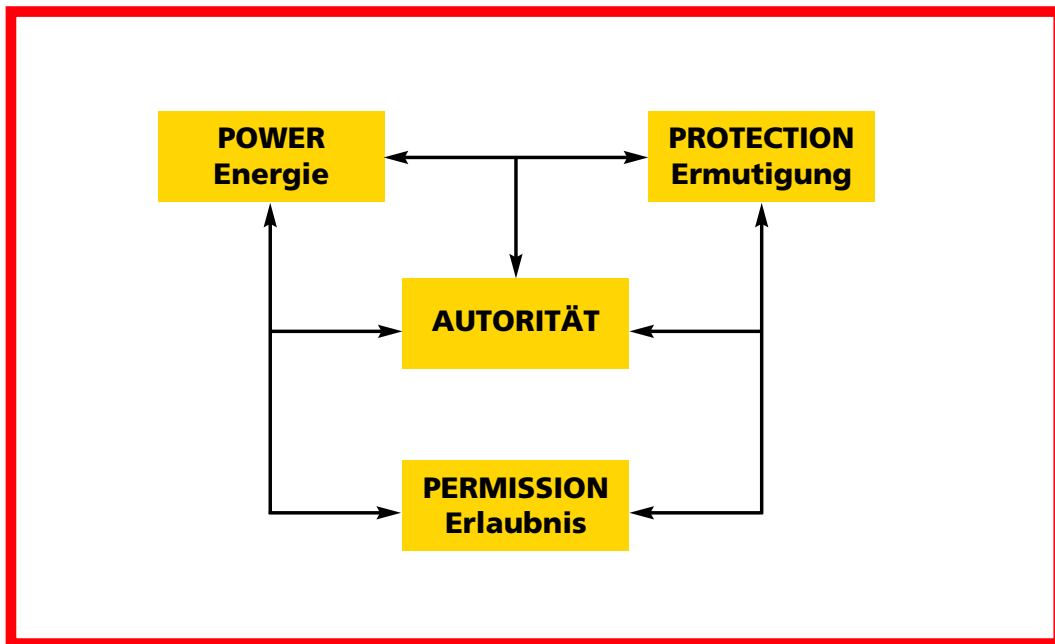
Autorität als Alternative

zu einer Erziehung zwischen Rigidität und Verwöhnung

Verwöhnung und grenzenlose Nachsicht einerseits führen zu dem gleichen Ergebnis wie Rigidität und Kälte andererseits. Das Kind lernt nicht, seinen seelischen Haushalt selbstständig zu lenken! Beide Extreme sind schädlich.

Die richtige Erziehung bewegt sich freilich nicht, wie man vermuten könnte, in der „Mitte“ zwischen zwei Übeln! Autorität ist anders und mehr als ein Kompromiss zwischen Rigidität und Verwöhnung. Sie ist etwas Eigenständiges und kann durchaus positiv formuliert werden.

Wenn ein Lehrer in seiner Arbeit erfolgreich sein will, muss er im Interesse einer effektiven Lehr-Lern-Situation bei den Schülern Autorität haben. Diese ist als ein Verhalten zu verstehen, welches drei positive Grundhaltungen in sich vereinigt.



drei positive Grundhaltungen

POWER / Energie

Schüler sind auf dem Weg; sie brauchen einen Lehrer, der ihnen zeigt, wohin es geht, was richtig und wichtig ist; der ihnen auch etwas vormacht, der sie kritisiert, sie mit Fehlern bzw. Versäumnissen konfrontiert.

Schüler brauchen einen Lehrer, auf den sie sich fachlich und menschlich verlassen können. **Der Lehrer muss Power haben**, d. h. geistig-seelische Energie, die ihr Fundament in solider Fach- und Methodenkompetenz, in psychischer Stabilität und sozialem Engagement hat und sich als Einfluss auf die Entwicklung der Schüler zeigt.

PROTECTION / Ermutigung

Schüler sind noch nicht allen Anforderungen ihrer Lernaufgaben gewachsen. Sie brauchen einen Lehrer, der für sie einsteht, der sie ermutigt, der darauf achtet, dass sie nicht allzu weit in die Irre gehen auf ihrem Weg in die wachsende Selbstständigkeit.

Der Lehrer muss Ermutigung und Schutz geben; er muss an die Schüler und deren prinzipielle Entwicklungsmöglichkeit glauben wollen, positiv von ihnen denken und sie vor allzu großen Fehlern bzw. Gefahren schützen.

PERMISSION / Erlaubnis

Die Schüler müssen lernen, einmal einen Beruf selbstständig auszuüben, Veränderungen aktiv zu bewirken und Neuerungen zu entwickeln. Sie brauchen daher Spielräume, in denen sie ihre Selbstständigkeit erproben und festigen können.

Um dies zu ermöglichen, muss der Lehrer eine wichtige Dimension seiner pädagogischen Rolle entdecken bzw. bewusst pflegen: selbstlos und umsichtig erlauben, dass der Schüler seinen Weg geht; er soll ihn in zunehmendem Maß selbst entscheiden lassen.

Permission besteht nicht darin, dass der Lehrer den Schüler einfach sich selbst überlässt, ihm Selbstständigkeit gewährt, indem er sich nicht mehr um ihn kümmert. Permission ist ein durchaus aktives Handeln des Lehrers: wenn er dem Schüler hilft, Handlungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, wenn er ihn mit seiner Unselbstständigkeit konfrontiert, ihm selbstständiges Handeln ausdrücklich erlaubt und dessen Wichtigkeit betont; wenn er Lernsituationen so konzipiert, dass Selbstständigkeit ermöglicht, ja geradezu herausgefordert wird.

**Autorität ereignet sich,
wenn diese drei Grundhaltungen
in der Person des Lehrers
zueinander in einer lebendigen
Wechselbeziehung stehen
und von den Schülern akzeptiert
werden können.**

Richtiges Streiten

Der Grundsatz einer konstruktiven Streitkultur lautet: Konflikte zwischen Einzelnen und Gruppen sind Normalität. Sie sind die natürliche, ja notwendige Folge eines lebendigen menschlichen Zusammenlebens. Das Problem ist weniger, ob es Konflikte gibt, sondern wie sie ausgetragen werden, d. h. wie die Konfliktpartner miteinander streiten: besonnen-kooperativ oder gewalttätig.

Ohne Auseinandersetzung und Konfliktlösung kann menschliches Leben in Gesellschaft nicht gelingen. Das Gewaltproblem wird nicht gelindert durch Ächtung oder gar Tabuisierung des Streitens, sondern dadurch, dass viele Menschen die Kultur des Streitens erlernen. Wenn Menschen richtig streiten können, brauchen sie nicht gewalttätig werden.

Bei der Entwicklung einer Streitkultur lassen sich drei Problemebenen unterscheiden:

■ Streiten können setzt eine Reihe von Fertigkeiten voraus. Ob jemand eine Motivation in aggressives oder anderes Verhalten umsetzt, hängt durchaus auch davon ab, welches Verhalten er gut „kann“ und „nicht kann“: z. B. Prügeln, Brüllen, Spotten oder Argumentieren, Abwarten, Lösungen ausdenken. Es geht hier also um körperliche, sprachliche und denkerische Möglichkeiten und Gewohnheiten.

*Fertigkeiten
beim Streiten*

■ Richtiges Streiten erfordert von allen Beteiligten entsprechende Grundhaltungen: Geduld, Gelassenheit, Empathie, Sachlichkeit, Entschiedenheit. Diese lassen sich – wie Forschungen zur Problematik der Alltagstheorien zeigen – leider nur sehr langsam entwickeln. Richtiges Streiten kann man nicht eben mal schnell auswendig lernen wie Jahreszahlen im Geschichtsunterricht oder üben wie das Malnehmen im Mathematikunterricht.

*Grund-
haltungen
beim Streiten*

■ Schließlich ist auch der Kontext von Bedeutung, in welchem sich die Entwicklung einer Streitkultur vollzieht: lebensgeschichtliche Hintergründe des Lernalters, Standard seiner Peergroup, Ausbildung und Kompetenz der Lehrenden, Werte und Normen der näheren und weiteren gesellschaftlichen Umgebung.

*Kontext der
Streitkultur*

Über die Grundstruktur richtigen Streitens ist viel gesagt und geschrieben worden. Vor allem die Vertreter der Humanistischen Psychologie betonen als entscheidende Voraussetzung richtigen Streitens eine nicht-bedrohliche, akzeptierende Grundhaltung der Streitpartner (siehe Anhang Gewalttätigkeit: ein „Verlierer“-Verhalten, Seite 72): Wer sich bedroht fühlt, kann nicht ordentlich streiten; er wird eher gewalttätig.

*Grund-
struktur
richtiges
Streiten*

Eine akzeptierende Grundhaltung ist erfahrungsgemäß bei vielen Menschen nicht anzutreffen bzw. sie kann selten auf Dauer durchgehalten werden. Daher ist ihre planmäßige Entwicklung und Förderung notwendig.

Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist auch das folgende, von Nolting (1987) entwickelte Konzept zur „Aggressionsverminderung“. Es umfasst 5 Lösungsrichtungen zur Vermeidung gewalttätiger Aggressionsentladung:

■ **Lösungsrichtung 1: Unerwünschtes Verhalten hemmen**

Unerwünschtes Verhalten nicht bekräftigen, sondern ignorieren;
unerwünschtes Verhalten – ohne Bestrafung – einfach stoppen;
sachliche Kritik üben.

■ **Lösungsrichtung 2: Negative Anreger verändern**

Überflüssige Frustration vermeiden;
Verminderung von Provokationen, Herabsetzungen und Kränkungen;
nicht ein aggressives oder undiszipliniertes Verhaltensmodell anbieten;
Verminderung von gewaltträchtigen Hinweisreizen;
Förderung positiver Anreger.

■ **Lösungsrichtung 3: Anreger anders bewerten**

Entdramatisierung von Provokationen anregen;
Einfühlung in andere Menschen fördern;
Relativierung eigener Ziele und Werte anbahnen;
Skepsis gegenüber aggressiven Modellen und Signalen wecken.

*Konzept zur
Aggressions-
verminderung*

■ **Lösungsrichtung 4: Aggressionshemmung fördern**

Pädagogische Strafen verhängen;
prosoziale Normen einführen.

■ **Lösungsrichtung 5: Alternatives Verhalten lehren**

Umgang mit eigenen aggressiven Gefühlen:
Methoden der Selbstbeeinflussung lehren;
Mitteilung von Gefühlen fördern;
Umgang mit akuten Angriffen und Provokationen:
Immunsierung und Selbstberuhigung üben,
Antworten an den Kontrahenten kreativ entwickeln;
Regelung von Konflikten:
Fähigkeit zur Klärung der Wünsche,
Standpunkte und Hintergründe anbahnen;
Lösungsversuche mit Hilfe von Ideen, Verhandlungen,
Einigungen unterstützen.

Neben der nicht-bedrohlich akzeptierenden Grundhaltung erweisen sich weitere Voraussetzungen konstruktiver Konflikt-Austragung als wichtig:

- die sachgerecht-vernünftige Einschätzung der eigenen Betroffenheit in einem Konflikt;
- angemessene Kompetenzen, um in einer Konfliktsituation konstruktiv handeln zu können:

*Einschätzung
der eigenen
Betroffenheit*

- Wenn ich betroffen bin und Probleme habe, ist die erforderliche Kompetenz: Ich-Botschaften formulieren zu können; d. h. ich muss dem anderen mein Problem so mitteilen können, dass er versteht, worum es mir geht, und darauf eingehen kann.
- Wenn der andere betroffen ist und ein Problem hat, ist die von mir geforderte Kompetenz: Partnerprobleme wahrnehmen („aktives Zuhören“) und einführend formulieren können; d. h. ich muss dem anderen sein Problem so nennen können, dass er es selbst erkennen und an dessen Lösung arbeiten kann.
- Wenn wir, d. h. ich und andere betroffen sind und ein gemeinsames Problem haben, ist die erforderliche Kompetenz: Fähigkeit zur Konfliktlösung – etwa i. S. der „Niederlage-losen Methode“ nach Gordon.

Die Transaktionsanalyse betont als angemessene Interaktionsstruktur richtigen Streitens die rationale Beziehung Erwachsenen-Ich \leftrightarrow Erwachsenen-Ich.

Ursachen für inkompetentes Streiten und Gewalttätigkeit werden erklärt als „Trübungen“ des „Erwachsenen-Ich“ durch das „kritische Eltern-Ich“ oder durch das „Kind-Ich“: Vorurteile, irrationale Ängste, Wutausbrüche oder die gewaltsame Entladung von Ärgerreaktionen sind mögliche Folgen dieser Trübungen.

Für den pädagogischen Umgang mit Jugendlichen ergeben sich aus diesem Konzept folgende pädagogische Strukturmaßnahmen:

- Das vernünftige Erwachsenen-Ich muss durch konsequentes Argumentieren gestärkt werden; es muss enttrübt werden durch Einübung von bewusstem Umgang mit Gefühlen des Ärgers, der Angst, der Unterlegenheit, ... und dies alles in einem Klima der Akzeptiertheit und Nicht-Bedrohtheit.
- Es müssen Methoden der Konfliktbewältigung erarbeitet und eingeübt werden – etwa die oben angeführte „Niederlage-lose Methode“ nach Gordon.
- Strafen, Zwang oder moralische Appelle an das „angepasste Kind-Ich“ bewirken kurzfristig schnelle Linderung von Gewaltproblemen, bleiben aber langfristig wirkungslos. Entscheidend mehr Einfluss hat das Vorbildverhalten von Erziehern (Vgl. James/ Jongeward 1986).

Die entscheidenden Grundlagen für richtiges Streiten, bilden zweifellos sicher internalisierte Normen prosozialen Verhaltens. Für deren Entwicklung erscheinen folgende Maßnahmen und Gegebenheiten als förderlich:

- Eine akzeptierende und liebevolle Grundhaltung des Erziehers: Ein warmes emotionales Klima ist eine wesentliche Voraussetzung, unter der pädagogische Maßnahmen wie Argumentation, Erklärung, Diskussion wirksam werden können.
- Zu empfehlen sind den Erziehern auch emotionale Reaktionen wie Lob und Zuwendung oder auch der deutliche Ausdruck von Enttäuschung.
- Verhaltensregeln dürfen nicht bloß verkündet werden; sie sollten erläutert und mit den Betroffenen diskutiert werden.
- Die Fähigkeit zur Einfühlung in andere Menschen (Empathie) sollte bewusst angeleitet und geübt werden.
- Angesichts der durch die Medien bewirkten „Desensibilisierung“ gegenüber der Auswirkung von Gewalt sollte in verstärktem Maße opferbezogenes Denken gefördert werden, d. h. die Aufmerksamkeit der Lernenden sollte auf die Folgen gelenkt werden, die eigenes gewalttätiges Verhalten für andere haben kann.
- Selbstverantwortliches und eigenständiges Handeln der Lernenden sollte immer wieder ermöglicht und ermutigt werden.

Alle methodischen Ansätze innerhalb strukturierter Lehr-Lernprozesse leben von der **positiven Kraft einer Gruppe**, die mit ihrer Atmosphäre und pädagogisch-therapeutischen Breite sowohl auf den Einzelnen, auf die gesamte Gruppe, aber auch auf das Lebensfeld der Einzelnen wirkt.

„Gute Gruppen fördern die Verantwortlichkeit des Einzelnen für die Gesellschaft, in der alle Menschen gleichberechtigt, gleichwertig, gleichgeachtet, aber nicht gleichgeschaltet sind.“

Gute Gruppen fördern die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und die der anderen; sie schaffen ein Klima, in dem Menschen weniger Angst voreinander haben und ihre Ansprüche aufeinander abstimmen.“ (Ruth Cohn)

In der Methodik des „Streiten-Lehrens“ haben sich u. a. folgende Maßnahmen bewährt, die freilich nicht ausnahmslos für alle Situationen passen müssen:

- Perspektiv-Wechsel einüben, d. h. die Lerner anleiten, sich in die Gefühle, Wünsche und Ängste des Streitpartners hineinzusetzen.
- Die Fähigkeit, eigene Wünsche und Gefühle zu erkennen und zu formulieren, wird gefördert, wenn die Lerner über Gefühle sprechen, meditativ in sich selbst hinein-hören, ihre Gefühle aussprechen oder in Bildern und Symbolen ausdrücken können.
- Üben, im Streit kreativ Lösungen zu suchen und zu finden, die für alle Beteiligten befriedigend sind: in Gruppengesprächen, Rollenspielen, bildnerischen Formen, ...
- Wichtig ist auch das Vorleben einer akzeptablen Streitkultur durch die Erzieher selbst: Partnerschaftlichkeit, Argumentationsfähigkeit und akzeptierendes Verhalten als Prinzip des Umgangs miteinander müssen in jeder Situation konsequent aufrechterhalten werden.
- Aufklären über Störungen in der Streitkultur: z. B. über Sündenbock-Rollen, die Bedeutung von Vorurteilen für Gewaltbereitschaft, den Einfluss von gesellschaftlichen Strukturen auf die Entstehung von Gewalt.
- Konsequenter Widerstand bei unangemessenem Streitverhalten und – bei allen sich bietenden Gelegenheiten – Einüben von richtigem Streiten.

*Methodik
des
„Streiten-
Lehrens“*

Selbstwert

Virginia Satir (1993), eine der bedeutendsten Familientherapeutinnen, schrieb am Ende ihrer langjährigen Tätigkeit:

„Familienleben gleicht etwa einem Eisberg. Die meisten Menschen sind sich nur etwa eines Zehntels des tatsächlich Vor-sich-Gehenden bewusst und sie denken oft, dass das alles ist, was besteht.

Das Andere nicht zu wissen kann die Familie in eine gefährliche Richtung treiben. Genau wie das Schicksal eines Seemanns davon abhängt, dass er etwas über den Eisberg unter Wasser weiß.“

In ihrer therapeutischen Arbeit mit 3.000 Familien bzw. 10.000 Menschen hat V. Satir herausgefunden, dass in allen Familien, die zu ihr um Hilfe kamen, stets vier Schlüsselfaktoren des Familienlebens auftauchten und sich bei näherem Ansehen als gestört erwiesen:

*vier
Schlüssel-
faktoren*

■ **Selbstwert:**

Gefühle und Vorstellungen, die man über sich selbst hat.

■ **Kommunikation:**

Die Art und Weise, die Leute ausarbeiten, um einander zu verstehen und Bedeutungen miteinander zu finden.

■ **Regeln:**

Regeln, die die Leute dafür benutzen, wie sie sich verhalten oder fühlen sollen; sie entwickeln sich im Laufe der Zeit zum Familiensystem.

■ **Verbindung zur Gesellschaft:**

Die Art, wie die Leute zu anderen Menschen und Institutionen außerhalb der Familie in Beziehung treten.

In allen „geplagten Familien“ entdeckte sie:

- **der Selbstwert war niedrig,**
- **die Kommunikation fand indirekt, vage und nicht wirklich ehrlich statt,**
- **die Regeln waren starr, unmenschlich, durften nicht angesprochen werden und galten für ewig,**
- **die Verbindung zur Gesellschaft war voll Furcht, anklagend oder beschwichtigend gestimmt.**

In nicht-gestörten, vitalen Familien dagegen

- ist der Selbstwert hoch,
- ist die Kommunikation direkt, klar, spezifisch und ehrlich,
- sind die Regeln flexibel, menschlich entsprechend den aktuellen Bedürfnissen und Situationen, in denen sich die Familie und ihre Mitglieder gerade befinden,
- ist die Verbindung zur Gesellschaft offen und voll Hoffnung.

Virginia Satir ist davon überzeugt, dass das Gefühl etwas wert zu sein (Selbstwertgefühl) nicht angeboren ist; es ist erlernt und zwar in der Familie! Ein neugeborenes Kind ist unerfahren im Umgang mit sich selbst; es hat noch keinen Maßstab, an dem es seinen Wert messen könnte und muss sich daher auf die Botschaften verlassen, die es hinsichtlich seines Wertes von seiner Umwelt bekommt.

*das Gefühl
etwas
wert
zu sein*

Sind Botschaften positiv, entwickelt das Kind ein hohes Selbstwertgefühl; sind sie negativ, entstehen Minderwertigkeitsgefühle, die ein Leben lang kompensiert werden sollen.

In den ersten 5 – 6 Lebensjahren wird das Selbstwertgefühl des Kindes ausschließlich von seiner Familie bestimmt. Je nachdem, wie stark dieses Selbstwertgefühl entwickelt werden konnte, wird das Kind später Fehlschläge in der Schule und Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen gut aushalten.

Kinder mit niedrigem Selbstwertgefühl mögen zwar durchaus „Erfolg“ haben (etwa im Sinne guter Noten), und verlieren dennoch nie nagende Zweifel an ihrem eigenen Wert.

Das Gefühl, etwas wert zu sein, kann sich nur in einer Atmosphäre entwickeln, in welcher individuelle Verschiedenheit geschätzt wird, wo Fehler toleriert werden, wo die Menschen offen miteinander sprechen, wo es flexible Regeln gibt – eben in einer „nährenden“, wachstumsfördernden Familie.

Aber: sind alle, die ein gering entwickeltes Selbstwertgefühl haben, zu einem Leben in Selbstzweifel, Aggression oder Depression verurteilt?

Das wichtigste Axiom in diesem Zusammenhang – so die feste Überzeugung von Satir – lautet:

Da das Gefühl des Wert- oder Nichtwertseins erlernt ist, kann es auch wieder ‚verlernt‘ bzw. neu erlernt werden. Diese Möglichkeit besteht von der Geburt bis zum Tod, so dass es nie zu spät ist. Es ist immer Hoffnung da, dass das Leben eines Heranwachsenden (und Erwachsenen!) anders werden kann, denn er kann jederzeit neue Erfahrungen machen und so Neues lernen. Menschen können reifen und ihr Leben ganz verändern!

Eine ebenso mutige wie provozierende Feststellung einer erfolgreichen Familientherapeutin, die weiß, wovon sie spricht!

Was Lehrer gegen Aggressionen unter Schülern tun können.

Erfahrungen und Anregungen aus dem Ausland.

Der norwegische Wissenschaftler D. Olweus (vgl. Schmälzle 1993) untersucht seit vielen Jahren „Bullying“*, die häufigste Form von Gewalttätigkeit unter Schülern. Als „Bullies“ bezeichnet man im angelsächsischen Sprachgebrauch jene Schüler, die ihre Mitschüler tyrannisieren, quälen, piesacken, erpressen, nötigen.

Einige deskriptive Befunde von Olweus im Zusammenhang mit Bullying:

- Lehrer tun relativ wenig, um Bullying in der Schule zu stoppen.
- Eltern von Opfern und insbesondere Eltern von Bullies wissen wenig von den Problemen ihrer Kinder und sprechen auch wenig mit ihren Kindern über Bullying.
- Bullying tritt in der Schule doppelt so häufig auf wie auf dem Schulweg.
- Bullying ist (in Norwegen) kein spezifisches Großstadtproblem.
- Es ist eine Korrelation zwischen schlechten Schulleistungen und aggressivem Verhalten zu beobachten.

*Der Gefahr der Verniedlichung bei der Verwendung des Begriffs sollte man nicht erliegen.

Über Merkmale der Opfer und der Bullies liegen aus angelsächsischen Ländern viele Arbeiten vor. Hier eine systematische Zusammenfassung:

Persönlichkeitsmerkmale:

Opfer
ängstlich, ungeschickt, Minderwertigkeitsgefühle, physisch schwach; ist gern daheim und erfreut sich guter Familienbeziehungen; scheu, ungesellig, reagiert bei Attacken mit Schreien; kommuniziert schlecht, ...

Bully
aggressiv gegen Eltern, Lehrer, Geschwister, Peers; nicht ängstlich, glaubt an seine Stärke; „Macho“; unabhängig; hält sich für kühn und populärer als das Opfer; glaubt, das Opfer verdiene Strafe; wenig Scham oder Schuldgefühle; wenig Empathie; witzig, gut in Ausreden ...

Schulmerkmale:

Opfer
positive Einstellung zur Schule; durchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten; wenig Freundschaften; unterdurchschnittlich populär ...

Bully
wenig positive Einstellung zu Schule, Arbeit, Lehrer; unterdurchschnittlich populär; Popularität nimmt mit dem Alter ab – außer in seiner „Gang“; durchschnittliche Fähigkeiten; schlechte Schulleistungen ...

Familienmerkmale:

Opfer
überbehütet; von der Familie abhängig; enge Beziehungen zur Familie, aber viel mehr Familienprobleme als unauffällige Schüler ...

Bully
wenig Aufsicht; wenig herzlich-empathische Beziehung zwischen Eltern und „Bully“; inkonsistente Kontrolle und Disziplinierung; vernachlässigend bis hart strafend; chaotische Familienverhältnisse; viel mehr Familienprobleme als unauffällige Schüler ...

Physische Faktoren:

Opfer
schwach, unfähig, sich zu wehren; wenig Energie; jünger und kleiner als „Bullies“; unterdurchschnittlich attraktiv ...

Bully
stark und robust; gut in Sport; energisch und aktiv; hohe Schmerzschwelle; älter und stärker als die Opfer; durchschnittlich attraktiv ...

In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass sich die Diskussion im deutschsprachigen Raum fast nur mit den aggressiven Schülern befasst und vor allem der Frage nachgeht, warum Kinder aggressiv sind. Die Frage nach den Kindern, die zu Opfern werden, welche Bedingungen dafür bedeutsam sind, und was für die Opfer pädagogisch getan werden kann, wird eher selten gestellt.

Gegen Bullying gibt es – aus lerntheoretischer Sicht – folgende empfehlenswerte Handlungsrichtungen:

- Aggressive Schüler müssen daran gehindert werden, ihre Erfolg versprechenden Mittel einzusetzen oder mit ihren aggressiven Handlungen den erwünschten Erfolg zu haben.
- Aggressive Schüler müssen lernen, ihre Ziele mit prosozialen Strategien zu lösen; dazu gehört auch, dass sie lernen, ihre aggressiven Impulse unter Kontrolle zu halten.
- Die Opfer müssen sich ihrer Lebensumstände bewusster werden und lernen, sich dem Bullying zu entziehen, sich um Hilfe zu bemühen, Ich-Stärke zu entwickeln und sich zu widersetzen.

Grundzüge einer „Anti-Bullying-Kampagne“

Im Prinzip geht es hier darum, in der Schule jene Lernumwelt zu schaffen, die aggressive Schüler zu Hause gerade nicht haben:

*Handlungs-
richtungen
gegen
Bullying*

- Lehrerverhalten geprägt von Freundlichkeit, Wärme, Zuwendung und Interesse an den Schülern;
- Bewusstsein und Bewussthalten des Bully-Opfer-Problems bei Schülern, Lehrern und Eltern;
- Beaufsichtigung und Beobachtung der Kinder überall in der Schule und auf Schulwegen;
- klare Normen, insbesondere das „Bullying“ betreffend;
- ernste, eindeutige, sofortige und schnelle – nicht feindselige – Konsequenzen bei einer Regelverletzung;
- Unterstützung und Schutz für die Opfer;
- Einbeziehung aller erwachsenen Schulangehörigen und von Personen außerhalb der Schulen, insbesondere der Eltern, in die Anti-Bullying-Kampagne;
- nachahmenswertes Verhalten der Lehrer beim Umgang mit Konflikten ...

Olweus gibt folgenden Überblick über Maßnahmen in einem Interventionsprozess gegen Bullying:

Schulebene

Schulkonferenz zum Thema Bully-Opfer-Problem;
bessere Pausenkontrolle;
attraktivere Schulhöfe;
Kontakttelefon;
Lehrer-Eltern-Treffen;
Lehrergruppen zur Entwicklung des „Schulklimas“;
Elternkreise: Arbeits- und Diskussionsgruppen ...

Klassenebene

Klassenregeln gegen Gewalt an der Schule;
Klarstellung der Normen, positive und negative Sanktionen;
regelmäßige Klassengespräche;
kooperatives Lernen;
Lehrer-Eltern-Schüler-Treffen;
gemeinsame positive Aktivitäten;
Rollenspiele;
Literatur ...

Schüler-/Elternebene

Ernste Gespräche mit Bullies und Opfern;
ernste Gespräche mit Eltern von betroffenen Kindern;
Imaginationsübungen mit Schülern;
Hilfe von „neutralen“ Schülern;
Elternbroschüre mit Ratschlägen;
Diskussionsgruppen mit Eltern von Bullies und Opfern;
Wechsel der Klasse oder der Schule ...

Tattum und Herbert haben ihre „Anti-Bullying-Kampagnen“ auf dem Konzept von Olweus aufgebaut und dazu auch noch Elemente eines Programms berücksichtigt, welches seit 1987 in den USA läuft. Da die Befragung der Schüler (als Täter und Opfer) nach dem Einsatz der empfohlenen Maßnahmen einen Rückgang von Bullying um jeweils 50% ergab, erscheint es einleuchtend, dass in dieser Schrift das Konzept in seinen wesentlichen Punkten präsentiert wird (S. 67).

Handlungsmodell zur Ersten Hilfe im Gewaltfall

Im akuten Fall von Gewalt sollten Lehrer auch unter ungünstigen Umständen nicht dazu neigen, unüberlegt kurzschlüssig zu reagieren. Für eine konstruktive Intervention kann eine Art Handlungsroutine hilfreich sein, die wesentliche Prinzipien und Schritte für gewaltmindernde Maßnahmen enthält.

Vorbemerkung:

Die Schritte 1 – 3 können als „Erstverhalten“ bezeichnet werden. Dieses Erstverhalten ist deshalb besonders wichtig, weil hier die Weichen für den Erfolg in allen Interventionshandlungen gestellt werden.

Die ersten Schritte werden als Beginn der Intervention besonders aufmerksam von allen Beteiligten beobachtet und bewertet. Daher kommt ihnen im Sinn der Modellwirkung besonders große Bedeutung zu.

Hier wird – gleich zu Beginn – die Einhaltung bestimmter Normen, die Einstellung der intervenierenden Personen, ihr Rollenverständnis, ihre Durchsetzungsfähigkeit und Glaubwürdigkeit grundlegend demonstriert.

1. Schritt: Situationsauffassung und -bewertung

Erstverhalten

■ **Prinzip: Affektkontrolle**

Das Erstverhalten sollte so wenig wie möglich von eigenen Affekten und Emotionen des Lehrers geleitet sein. Da bei einem als bedeutsam bewerteten Konflikt eine emotionale Beteiligung unvermeidlich ist, erscheint es umso wichtiger, die eigenen Emotionen zu kontrollieren, sonst werden die Chancen einer positiven Lösung von vornherein beeinträchtigt.

■ **Prinzip: Allparteilichkeit**

Es müssen alle, die an der Gewaltaktion beteiligt waren, angesprochen und in die Problemlösung miteinbezogen werden. Auch wenn sich der Lehrer zunächst einem verletzten Schüler intensiver zuwenden muss, sollte im nachfolgenden Handeln deutlich werden, dass alle Beteiligten gleichberechtigt angesehen werden. Es darf keine vorschnelle Opfer-Täter-Zuschreibung erfolgen.

2. Schritt: Gewalt unterbinden

■ **Prinzip: Gewalthandlungen beenden**

Lehrer, die gewalttätiges Verhalten gegen Personen oder Sachen beobachten, müssen durch ihr Eingreifen sofort klare Grenzen setzen und Gewalttätigkeit soweit wie irgend möglich unterbinden.

„Wegsehen“ fördert Gewalttätigkeit.

■ **Prinzip: Deeskalation**

Bei den Gewalt regulierenden Eingriffen dürfen Integrität und Würde der beteiligten Personen nicht verletzt werden. „Grenzüberschreitungen“ wie Anfassen oder Wegziehen sollten nur dem Ziel der Gewaltunterbindung dienen und dürfen nicht als vorweggenommene Strafmaßnahme erscheinen.

Affektgeleitetes vorschnelles Intervenieren kann zur Verschärfung der Gewaltsituation führen bzw. den Lehrer unnötigerweise in den Konflikt hineinziehen.

■ **Prinzip: Handlungsmöglichkeiten offen halten**

Der Lehrer sollte sich in seiner Empörung über das Verhalten von Schülern nicht vorschnell zu Drohungen oder Ankündigungen von Strafmaßnahmen hinreißen lassen. Diese könnten sich später bei genauerer Betrachtung des Konflikts als unangemessen oder unhaltbar erweisen.

Beim Eingreifen in einen Konflikt ist es daher wichtig, sich alle weiteren Schritte offen zu halten und erst auf dem Hintergrund aller relevanten Informationen das weitere Handeln zu entwickeln.

3. Schritt: Festlegung der nächsten Handlungsschritte

■ **Prinzip: Handlungsaufschub**

In dieser Phase sollte der Lehrer Abstand gewinnen von den vorhandenen Emotionen und in Ruhe darüber nachdenken, welche weiteren Schritte jetzt zu unternehmen sind. Er sollte sich die Zeit für einen Handlungsaufschub gönnen (vgl. „Checkliste“, S. 61) um dann mit klarem Kopf an die nachfolgenden Maßnahmen heranzugehen.

Die Zeit für einen Handlungsaufschub wird sich in Kürze „amortisiert“ haben.

■ **Prinzip: Alternative Konfliktbewältigung**

Den Beteiligten und den Beobachtern wird durch das Eingreifen des Lehrers auch deutlich, dass dieser nicht nur diese gewaltsame Art der Konfliktlösung missbilligt; der Lehrer zeigt ihnen auch – durch Wort und Tat – sein Bestreben, alternative Formen der Konfliktbewältigung zu entwerfen und einzuführen.

Das Folgeverhalten baut auf den Schritten 1 – 3 auf und zielt auf die kooperative Einbeziehung der Schüler bzw. der ganzen Klasse.

Folgeverhalten

Es basiert auf dem von Redlich/Schley (1991) entwickelten Verfahren der „Kooperativen Verhaltensmodifikation“.

4. Schritt: Erweiterung der Informationsbasis

Hier muss Folgendes geklärt werden:

- Das Geschehen: was ist geschehen, wer ist beteiligt, was war vorher?
- Die Erfassung der Ausgangsbedingungen;
- die Verdeutlichung unterschiedlicher Sichtweisen;
- die Durchführung des „Perspektivenwechsels“:
ich „stecke in den Schuhen des anderen“ und betrachte von dort aus unsere Auseinandersetzung;
- die Darstellung des Normenrahmens, der Spielregeln.

5. Schritt: Zielbestimmung

Hier sind für die Konfliktpartner bzw. mit ihnen folgende Punkte zu klären:

- Was will ich erreichen?
- Was soll sich ändern?
- Ist mein Ziel realistisch? Sollte ich es in Teilziele aufgliedern?
- Welche Lösungsalternativen gibt es?
- Was haben die anderen Beteiligten für Ziele?
- Wie können die unterschiedlichen Ziele zu einem gemeinsamen Ziel umformuliert werden?

6. Schritt: Planung und Realisierung der Maßnahmen

Die Maßnahmen können sich auf das Gewaltverhalten direkt beziehen (Entschuldigung, Wiedergutmachung) oder auf die Ursachen des Konflikts:

- Welche Personen sollen in die Überlegungen und Gespräche einbezogen werden?
- Wie soll der Zeitplan für die Veränderungsmaßnahmen aussehen?
- Wer führt wann welche Schritte aus?

7. Schritt: Verlaufs- und Erfolgskontrolle

Hier sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Waren die Ziele zu weit gesteckt?
- Konnte der Zeitplan eingehalten werden?
- Ist das Fehlverhalten verschwunden?
- Haben sich die auslösenden Bedingungen abgeschwächt?
- Wie schätzen die betroffenen Schüler die Veränderungen ein?
- Zeigen sich alle mit den erreichten Zielen zufrieden?

FALLBEISPIEL	Pädagogisches Handeln	Interpretation	Instanzen der Intervention
Seite 32: PHILIPP, 12 Jahre Körperverletzung nach Demütigung	Seite 34: „Schnelle Erklärungen“ oder „Gründliche Suche nach Erklärungen?“	Seite 16: ● Autorität Seite 28: ● Handlungsmodell „Erste Hilfe im Gewaltfall“	● Klassenlehrer ● Aufsichtführende Lehrer ● Schulleiter
Seite 35: MARCO, 13 Jahre Schlägerei wegen Jugendfeuerwehr-uniform	Seite 36: ● „Störungen haben Vorrang“ Seite 37: ● Handlungsalternativen (Schülerarbeiten)	Seite 61: ● „Checkliste zur Erfassung und Bewertung von Gewaltsituationen“ Seite 38: ● Zur „Attraktivität der Gewalt“ Seite 39: ● Brutalisierung von Gewaltaktionen (Pietsch)	● Fachlehrer ● Klassenlehrer ● Mutter (alleinerzieh.) ● Psychologin ● Erziehungsberatung
Seite 40: UGUR, 16 Jahre Körperverletzung nach Schulschluss	Ordnungsmaßnahmen wenn Erziehungsmaßnahmen nicht mehr greifen	Seite 41: ● „Grenzenlose Erziehung“ (Parin) Seite 41: ● Richtungslosigkeit durch Pluralismus erzieherischer Auffassungen (Furian)	● Klassenkonferenzen ● Schulleiter ● Polizei
Seite 43: THOMAS, 12 Jahre Karate, Wurfstern und Ninja-Schwert	Seite 45: ● Sozialisierungsabsichten in der Klasse	Seite 48: ● Ursache-Motiv-Auslöser für Gewalt Seite 50: ● Medienwirkungen durch Vielzusehen Seite 51: ● Physische Gewalt als Verhaltensmuster Seite 52: ● Formen psychischer Gewalt	● Lehrer ● Klassenkonferenzen ● Schulleiter ● Beratungslehrer ● Erziehungsberatung ● Jugendamt ● Schulbehörden ● Schule für Erziehungshilfe mit Heim
Seite 53: DANIEL, 11 Jahre Opfer oder Täter?	Seite 55: ● Wechsel der Klasse Seite 54: ● Entscheidungsalternativen	Seite 25: ● Die „Bullying-Theorie“ Seite 22: ● Selbstwert Seite 58: ● „Du bist schlecht“ – oder: „Du hast etwas schlecht gemacht“	● Klassenlehrer ● Klassenkonferenzen ● Schulleiter ● Erziehungsberatung ● Psychologin ● Psychotherapeutin ● Jugendamt (ASD) ● Jugenddezernat bei der Polizei

PHILIPP, 12 Jahre Körperverletzung nach Demütigung

Philipp lebt als ältester Sohn in einer Familie, die seine Mutter nach vorausgegangener Scheidung vor 4 Jahren mit einem neuen Lebensgefährten gegründet hat. Er hat noch eine 9-jährige Schwester, dazu einen 10-jährigen Stiefbruder (der nur im 14-tägigen Wechsel über das Wochenende in die Familie kommt) und einen 2-jährigen Halbbruder (aus der ganz neuen Familie). Philipp versteht sich mit seinem Stiefvater ganz gut.

Sein enges Verhältnis zu seinem leiblichen Vater belastet immer wieder das Familienleben, wenn seine Mutter mehr Distanz von ihm zu erwarten scheint, nach Philipps Meinung den Vater schlecht macht und ihn von ihm fernzuhalten versucht.

Seine Schwester besucht – wie auch sein Stiefbruder – die Grundschule, er selbst ging aus der Grundschule zunächst in die Realschule, wechselte aber bereits zum Halbjahr der 5. Klasse in die Hauptschule über, wo er auch nur mäßige Leistungen erzielte. Seit einiger Zeit lässt er in fast allen Bereichen nach: lernt kaum noch, arbeitet selten im Unterricht mit, wirkt oft verträumt, ist immer in Streitigkeiten verwickelt und hat nur lose Beziehungen zu Klassenkameraden und anderen Jugendlichen. Sein Verhalten gegenüber Lehrern erscheint oft aggressiver als das zu Lehrerinnen, auf die er rücksichtsvoller zu reagieren pflegt.

An einem Montag nimmt Philipp an den Unterrichtsstunden nur unaufmerksam, widerwillig und sichtlich gelangweilt teil. Er döst vor sich hin, kritzelt auf seinen Heften herum und ignoriert das Unterrichtsgeschehen weitgehend.

In der dritten Unterrichtsstunde wird er von seinem Nebensitzer gereizt, seine Unlust rückt in den Mittelpunkt des allgemeinen Interesses. Der unterrichtende Lehrer reagiert unwirsch und stellt in verärgerten unbedachten Bemerkungen Philipp vor der Klasse bloß.

Auf das Gelächter der Klasse hin droht Philipp seinem Nebensitzer eine Schlägerei an, die nach dem Pausenbeginn bereits auf dem Weg zum Hof mit verbalen Attacken beginnt. Philipp ist seinem Kontrahenten körperlich überlegen. Mit Boxhieben verletzt er ihn im Gesicht, er stößt ihn zu Boden und kann erst von der hinzugerufenen aufsichtsführenden Lehrerin am Arm von seinem Opfer weggezogen werden, ehe er seinen Gegner ganz „fertig macht“.

Der verletzte Mitschüler wird zum Arzt und von dort ins Krankenhaus gebracht, wohin auch sein von der Schule benachrichtigter Vater kommt. Er kündigt im Gespräch mit dem Schulleiter an, dass er Strafanzeige wegen Körperverletzung gegen Philipp zu stellen beabsichtige.

Philipp wird aus dem Unterricht genommen, seine Mutter wird benachrichtigt und kommt noch vormittags zur Schule, um mit dem Rektor zu reden und Philipp danach mit nach Hause zu nehmen, weil der Schulleiter einen sofortigen zeitweiligen Schulausschluss verfügt hat.

PHILIPP, 12 Jahre **Pädagogisches Handeln**

Philipps Verhaltensweisen führen seit einiger Zeit bei seinen Lehrerinnen und Lehrern zu Irritationen, Verärgerungen und im Zusammenhang damit zu Maßnahmen, die darauf angelegt werden, die Unterrichtsstörungen zu verringern oder wenigstens zu ahnden.

Seine oft als unangemessen und impertinent empfundenen Handlungen und Reaktionsweisen haben in Verbindung mit dem Eindruck seiner körperlichen Robustheit dazu geführt, dass er zunehmend direkt und harsch angesprochen, ermahnt und verwarnt wird, wenn er in Störungen und Streitigkeiten verwickelt ist oder wenn er sich nicht im Unterricht beteiligt.

Er steckt seine Verweise und Schulstrafen wie ungerührt weg, er verweigert sich, indem er tiefer gehenden Gesprächen über seine Person, seine Befindlichkeit, seine Gefühle in weitem Bogen ausweicht.

Damit erschwert er es seinen Lehrern, aber auch seinen Angehörigen, mit ihm so einfühlsam umzugehen, wie er sich dies eigentlich wünscht. Die Mutter erfährt von ihm kaum etwas über die Schule, den Unterricht, die Klassen- und Schulkameraden. Die Lehrer wissen nichts von dem nicht abreißen den Gefühlsstress, den Philipp nicht so einfach bewältigt. Die Klassenkameraden wissen nichts von Philipps Träumen, Wünschen und Gefühlen – und wenn, könnten sie nicht darauf eingehen, weil sie selbst in ihrer Umbruchsphase stecken.

Beratungslehrer, Schulpsychologen, Erziehungsberatungsstellen wurden bisher noch nicht eingeschaltet, weil Philipp keine Anzeichen dafür zu erkennen gab, dass er dieses oder jenes Schlüssels bedarf, um mit sich besser klarzukommen.

Um Philipp helfen zu können, ist es zunächst wichtig,

- **ihn aus verschiedenen Blickwinkeln heraus anzusehen,**
- **seine Entwicklungen und die auf ihn einwirkenden Einschnitte zu erkennen und mit ihm daran zu arbeiten.**

Von Eltern und Lehrern sind oft in gleichem Maße Fantasie und Sensibilität gefordert, damit sie Kinder ganzheitlich wahrnehmen können. Die schnellen Erklärungen, die treffsicher erscheinenden Bewertungen sind oft ebenso oberflächlich wie falsch.

Für die Kinder spielt es dabei keine Rolle, ob ein schnelles Urteil, ein Vorurteil also, etwa aus Zeitnot zustande kommt oder wegen Überlastung; ob Berufsstress oder Sanktionserwartung Dritter die auslösende Rolle dafür spielen; ob den Eltern oder Lehrern psychologisches oder pädagogisches Gespür oder Wissen in einer Alltagssituation gerade ausreichend zur Verfügung steht oder nicht. Für die Kinder ist vielmehr entscheidend, dass ihnen irgend jemand mit Einfühlungsvermögen und Vorstellungskraft begegnet und sich gelassen und geduldig der Auseinandersetzung mit meist heiklen und schwierigen Themen stellen kann.

Die folgende Gegenüberstellung soll darauf hinweisen, wie notwendig es für „unverstandene“ und deshalb oft unbemerkt gedemütigte Kinder ist, dass das rasche „Vor-Urteil“ unterbleibt und stattdessen gründlich gefragt und gesucht wird:

DIE SCHNELLE ERKLÄRUNG	DIE EINFÜHLSAME SUCHE
Philipp ist faul	Was lenkt ihn vom Lernen ab? Was fällt ihm schwer?
Er hat null Bock	Worauf hat er Lust? Was macht er gern, was würde er gern tun?
Er hat keine Freunde und will keine haben	Weshalb will er sich nicht öffnen? Was erwartet er von einem Freund? Wurde er schon mal enttäuscht, fühlte er sich verraten?
Er ist robust und grob	Sucht er trotz seiner Körperkraft vielleicht doch Hilfe, Unterstützung, Beistand? Reagiert er wirklich auf Freiheit grobschlächtig? War er schon immer so? Was erwartet er von sich?
Er schlägt gleich zu	Was reizt ihn, was regt ihn auf, wo liegen seine Nerven blank, wo fühlt er sich gedemütigt? Was empfindet er als Schläge? Was trifft ihn ungeschützt?
Dem ist sogar die Hauptschule zu schwer	Was macht eine Schule schwer? Sind es die Fächer, ist es die Umgebung, sind es die Personen, ist es die Erwartung?
Mit seinem Vater macht er sichs einfach	Wer kennt seine Beziehung zum Vater wirklich? Wer kann sie bewerten? Was ist daran einfach? Was ist belastet, was zerbrochen, was ist gestört?
Seine Mutter ist mit ihm hoffnungslos überfordert	Wer weiß etwas von ihrem Beziehungsgeflecht? Wo versteht sie ihr 12-jähriges Kind, wo ist es ihr fremd? Was heißt hoffnungslos, kann niemand helfen, entlasten?
Der Stiefvater hat keine tiefe Beziehung zu ihm	Was ist eine „tiefe“ Beziehung? Was braucht ein Junge mit 12 Jahren? Wer weiß etwas von seinen Gefühlen? Wer weiß etwas von seinen Demütigungen daheim, in der Klasse, in der Schule? Wem nennt er seine Sehnsüchte, seine Hoffnungen, seine Träume, seine Ängste?

MARCO, 13 Jahre Schlägerei in der „Großen Pause“

Er hat keine Geschwister, der Vater ist ein angesehener Meister in einem mittleren Handwerksbetrieb, die Mutter seit einiger Zeit betriebsbedingt halbtags beschäftigt im Büro einer auswärtigen Firma.

Marco ist relativ klein, drahtig, kräftig und in seinen Bewegungen zielgerichtet und geübt in allerlei Schlag- und Festhaltetechniken. Er hat in seiner Klasse das Ansehen eines Draufgängers und couragierten Kumpels erworben, ist nicht nur gefürchtet wegen seines zuweilen unberechenbaren Zorns, sondern auch geachtet wegen seiner Späße, die nicht nur verbal zuweilen weit über das Ziel hinausschießen.

Als Marco eines Tages in der „Großen Pause“ einen zwei Jahre älteren Mitschüler in Jugendfeuerwehruniform zusammen auf dem Weg in eine Grundschule antrifft, reizt er diesen mit beleidigenden Gesten und Worten so sehr, dass ihn dieser an der Hemdbrust schnappt und ihm für den Fall Schläge androht, wenn er mit seinen Beleidigungen nicht aufhört.

Marco reizt aber weiter und wird noch ausfallender, beginnt sogar sich gegen den Haltegriff Jörgs zu wehren. Dieser schlägt nun auf Marco ein und trifft ihn auch so, dass dieser zu Boden geht. Noch im Liegen lästert Marco weiter, greift auch nach Jörgs Beinen, um ihn niederzureißen und tritt nach ihm.

Jörg tritt zurück, staucht nun auf Marco ein und wird dabei von einem inzwischen zu Hilfe geholten aufsichtsführenden Lehrer gesehen. Der bringt ihn direkt zum Schulleiter. Marco hat sich nach ermunterndem Zureden erhoben, er erholt sich rasch und ist in der Klasse zu Beginn des Unterrichts Mittelpunkt des allgemeinen Interesses, das auch mit Eintreten des Fachlehrers nicht erlischt.

Der Mathematiklehrer greift das Geschehen auf und lässt sich zunächst die unterschiedlichen Versionen verschiedener Beobachter aus der Klasse erzählen. Dabei ergeben sich für ihn und für die Klasse mehrere übereinstimmend beurteilte Situationen, in denen Marcos Anteil am Streit erkennbar wird.

Im Gespräch und anschließender Gruppenarbeit lässt er während seiner Fach-Unterrichtsstunde herausarbeiten, ob das Geschehen so zwanghaft hat ablaufen müssen, oder ob es nicht auch andere Möglichkeiten gegeben hätte, es zu wenden, zu stoppen oder aufzulösen (siehe Schüleraufzeichnung „Arbeitsergebnis“, S. 37).

Während der folgenden kleinen Pause führt der Lehrer zusammen mit Marco, dem Klassenlehrer, dem Schulleiter und dem Kontrahenten ein kurzes Gespräch. Es wird ein weiteres, längeres Gespräch zwischen den beiden Jungen und dem einbezogenen Mathelehrer im Anschluss an dessen Nachmittagsunterricht vereinbart. In dessen Verlauf wird auch der Anteil des älteren Schülers sichtbar, der sich mit dem jüngeren schon wieder verträgt und mit ihm ohne Probleme gemeinsam eine sog. „Geschehensalternative“ erarbeitet.

Die wird in der Klasse Marcos am nächsten Tag kurz vorgestellt und ausgehängt. Das Ergebnis selbst hat rasch keine Bedeutung mehr, auch die Ausarbeitung findet kein sonderliches Interesse mehr.

MARCO, 13 Jahre Pädagogisches Handeln

Der **aufsichtsführende Lehrer** trennt die Streithähne, sorgt für Ruhe auf dem Pausenhof, bringt den oder die Schüler zum Klassenlehrer oder Schulleiter.

Seine Wahrnehmung spielt zwar eine unter Umständen gewichtige Rolle, sie ist aber in vielen Fällen in Gefahr, verengt, verkürzt oder emotional belastet zu sein (*so sieht er in diesem Streit lediglich den am Boden liegenden kleineren und jüngeren Schüler, der von einem größeren und älteren in Feuerwehruniform und Stiefeln getreten wird*).

Der **unterrichtende Lehrer** könnte die Erregung des Ereignisses zwar zu unterdrücken oder zu übersehen versuchen, bliebe damit aber vermutlich erfolglos.

Der Gedanke „Störungen haben Vorrang“ bedeutet für ihn deshalb die Aufgabe, sich trotz seines „Fachlehrer-Status“ einzumischen, um das Geschehen zu erhellen, zu ordnen und – wenn möglich – kreativ zu durchdenken. Es ist dabei nicht entscheidend, dass der Lehrer seine Schüler schon gründlich kennt; wichtig ist vielmehr, dass er es versteht, komplexe Geschehensabläufe einsichtig zu zergliedern, um die Blicke der Schüler auf die neuralgischen Punkte richten zu können, auf jene Punkte also, in denen es auch andere als die jeweils getroffenen Entscheidungen und Handlungen gegeben hätte. Insoweit kann auch ein Fachlehrer mit nur wenigen Wochenstunden Unterricht in einer Klasse die pädagogische Herausforderung annehmen, sich dem Phänomen Gewalt zu stellen – ja in den Weg zu stellen. (Er kann dies umso eher, wenn er weiß, dass bei derart gravierenden Störungen aus seinem Unterricht sowieso nichts wird.)

Störungen
haben
Vorrang

Wenn es ihm in diesem Bemühen gelingt, ein einzelnes, sensationell erregendes Ereignis zur versachlichten Angelegenheit für die Klasse zu machen, kann er Aufmerksamkeit, Gesprächsbereitschaft und Verständigungswillen auch für andere Entwicklungen und Situationen anregen. Nicht nur sein Unterricht wird davon profitieren.

In günstigen Fällen wird durch die direkte Aufarbeitung für Schüler erkennbar, dass Gewalthandeln immer eine Entwicklungsgeschichte hat, auch wenn diese nicht leicht oder rasch gesehen werden kann. Sie ist nicht monokausal erklärbar und wirkt in alle Richtungen von und zu den aktiv oder passiv Beteiligten.

So können bereits Schüler erkennen, dass nicht nur die von Gewalthandlungen direkt Betroffenen, sondern auch die Zuschauer Betroffene sind, die selbst bei passivem Beobachten Abläufe entscheidend beeinflussen (etwa durch Anfeuern, Kommentieren, Hetzen ..., so dass ein Handelnder für sich Bestätigung oder gar Ermunterung aus dem Zusehen ableitet).

Der Klassenlehrer hatte in diesem Fall nach dem pädagogischen Eingreifen seines Fachkollegen keine weitere, besondere Aufgabe zur akuten Konfliktlösung: *An ihm wäre es allenfalls, mit Eltern Kontakt wegen des Einzuvorkommnisses aufzunehmen, wenn dies nicht mit den Schülern und durch sie selbst verarbeitet werden könnte.*

Auch der **Schulleiter** konnte sich wieder aus dem Spiel nehmen, nachdem sich diese unmotiviert und brutal erscheinende Gewalttat aufhellen ließ, weil sich ihre Zugänge und Entwicklungsstränge haben erklären und verstehen lassen. *Weitergehende Interventionen in der Form von Erziehungs- oder gar Ordnungsmaßnahmen waren auch deshalb entbehrlich.*

MARCO, 13 Jahre Anlagen/Material

Arbeitsergebnis von Giovanna, Steffen und Klaus (nach der Diskussion in der Klasse in Gruppenarbeit entstanden):

Am Mittwoch nach der Deutschstunde kam Jörg mit noch zwei Neuntklässlern in Feuerwehruniform über den Schulhof. Sie kamen zu den Drittklässlern und wollten denen was über die Feuerwehr erzählen.

Einige aus unserer Klasse standen noch bei den Fahrradständern. Marco sagte gleich zu einem Klassenkameraden: „Hausnigger! Schuhputzer!“

STOPP

Das hätte Marco lassen sollen.

„Was bin ich?“, fragte Jörg gleich zurück, packte ihn am Kragen und schüttelte ihn hin und her.

STOPP

Der Jörg hätte nicht gleich so zupacken müssen.

„Schuhputzer!“, sagte Marco noch einmal.

STOPP

Jetzt hätte Marco merken müssen, dass er verliert.

Dadurch wurde Jörg sehr wütend und warf ihn auf den Boden. Er packte ihn am Hemdkragen und warf ihn mit einem Ruck auf den Boden.

STOPP

Marco hätte sich ergeben oder schnell aufstehen und wegrennen sollen.

Marco strampelte mit den Beinen und trat ihm zwischen die Beine.

STOPP

Marco hätte nicht auch noch treten müssen, da wird Jörg ja noch viel wilder.

Jetzt holte Jörg aus und trat Marco eine rein. Herr Schneider kam gerade aus der Türe und sah, wie Jörg den Marco in die Rippen trat.

STOPP

Jetzt hätte Marco sagen können, dass er zum Jörg vorher eine Menge Ausdrücke gesagt hat.

Herr Schneider nahm Jörg gleich mit ins Rektorat. Wir haben gedacht, dass er gleich fliegt. Und Marco hat sich in der Klasse großgemacht.

MARCO, 13 Jahre Wissenschaftliche Interpretation

Zur Attraktivität der Gewalt

Die Attraktivität der Gewalt wird oft unterschätzt. Sie kann bei entsprechend disponierten oder stimulierten Persönlichkeitsprofilen sogar die Funktion des Auslösers für Gewalthandeln bekommen. Dies im Einzelfall zu erkennen und (in Auseinandersetzungen und Gesprächen) differenziert darzustellen, wird leichter, wenn man weiß, worin für diese oder jene Person die besondere Attraktivität der Gewalt aufleuchtet:

- In der Gewalttat wird man beachtet, wahrgenommen – ja sogar respektvoll bewundert, selbst wenn man als der Unterlegene beweist, dass man nicht aufgibt.
- Gewalt (auch die beleidigende verbale oder nonverbale) kann man überall und ohne besondere Kenntnisse oder Qualifikationen einsetzen.
- Gewalt ermöglicht Körpererfahrungen, die zwar als Unterlegener leidvoll, schmerzhaft und unangenehm empfunden werden, die aber für manchen immer noch erstrebenswerter sind als das völlige Ausbleiben jedweder Bewegungen und Erregungen. Als Sieger erlebt man seine Körperlichkeit durchaus angenehm in der Kraft und Ausdauer, in der Leistungsfähigkeit und im Durchhaltevermögen.
- Gewalt klärt die Situationen: der da hat gewonnen, der da hat verloren – ich bin der Stärkere oder ich bin (noch) der Unterlegene.
- Durch Gewalt kann man Konflikte lösen. Dies ist vor allem dann wichtig, wenn einem andere Möglichkeiten der Persönlichkeitsentfaltung (noch) nicht gegeben sind, wenn Sprache und Diskussionsfähigkeit (noch nicht oder aber nicht mehr) ausgeprägt zur Verfügung stehen.
Auch wenn die Konfliktlösung lediglich kurzfristig und nur sehr vordergründig möglich ist, ermöglicht die Gewaltanwendung doch, die eigenen Interessen durchzusetzen.
- Mit Gewalt kann man Verbote übersteigen, man kann Tabus brechen, die ohnehin nur von den Starken aufgestellt und aufrechterhalten werden.
- In der Gewaltanwendung und im Gewalterleben (-erleiden) können richtiggehend Grenzerfahrungen mitgemacht werden, die als emotionale „kicks“ fast rauschartig wirken.
Nicht allein die physische Kraftanstrengung von Angriff und Verteidigung können dazu führen, sondern auch das psychische Erlebnis des Siegens, des Zusammengehörens oder der affekthaften Solidarität in Risikosituationen.
- Übrigens ist Gewalt nicht (mehr ausschließlich) vorrangig nur für Jungen attraktiv, auch Mädchen holen sich Bestätigung und Ansehen immer wieder und zunehmend in der Gewaltanwendung – selbst unter dem widersprüchlich erscheinenden Signal, dass Gewalt eben als besonders männlich angesehen und erstrebt wird.
Kraft, Stärke, Ausdauer, sehniges und muskulöses Aussehen und Gebaren gewinnt auch bei Mädchen und Frauen immer mehr Anhängerinnen – nicht nur in der Bodybuilder-Szene.

- Gewalt ist erfolgreich – diese Aussage wird gelernt überall dort, wo über Gewalt und Gewalttäter attraktiv oder in attraktiven Medien berichtet wird, wo im Großen um Exklusivrechte gefeilscht wird und wo im Kleinen der (kindliche und jugendliche) Täter mehr Aufmerksamkeit, mehr pädagogische Zuwendung und sozialfürsorgere Sensibilität wachruft als das Opfer.
Die Identifikation von Gewalt mit Erfolg erscheint damit gerechtfertigt und macht Gewaltanwendung attraktiv.
(siehe auch bei: Andrea Buskotte, 1993)

„Ich stelle immer wieder fest, dass wir es mit einem Verrohungsprozess zu tun haben, der bei der verbalen Gewalt beginnt und bei der körperlichen Gewalt endet. Ergebenheit, Gesten des Opfers, die besagen: ich hab genug, werden heute als Initialzündung dafür gesehen, den Gegner fertig zu machen, einzustiefeln, einzustampfen, ihm letztendlich die Würde zu nehmen.

Im Jugendbereich geht es heute nicht mehr darum, zu obsiegen, es geht oft darum, den anderen fertig zu machen.“
(Pietsch in: Bericht der Enquete-Kommission 1994)

UGUR, 16 Jahre Körperverletzung nach Schulschluss

- Ugur ist als so genannter Seiteneinsteiger erst spät wieder aus der Türkei nach Deutschland gekommen, wo er nach dem wenig gelungenen vorzeitigen Abgang aus der Realschule versuchen soll, wenigstens den Hauptschulabschluss zu erreichen. Sein Vater bemüht sich sehr, Ugur trotz seines Alters in einer HS-Abschlussklasse unterzubringen. Schließlich gelingt es ihm, ihn wenigstens gastweise eine Klasse besuchen zu lassen, damit er „nicht untätig auf der Straße herumhängt“.

Ugur selbst zeigt wenig Interesse am Lernen und am Schulabschluss, jede seiner vier Schwestern ist leistungsfähiger, obwohl sie weniger Förderung und Unterstützung in der Familie erfahren.

- *Auf wiederholte Hänseleien während des Vormittags wegen seines Namens reagiert Ugur zunehmend ungehaltener, er boxt im Vorbeigehen Mitschüler und droht Schläge an. Nach Schulschluss verfolgt er Joachim, der einige Male während der letzten Stunde gefeixt und sich mit Ugur beschäftigt hat.*

Auf der Straße vor der Schule fasst dieser nach dem etwa gleichgroßen Joachim und schlägt ihm rasch hintereinander mehrmals die Faust ins Gesicht. Zwar wehrt sich der Angegriffene, aber Ugur ist ihm kämpferisch überlegen. Er schlägt derart heftig auf Joachim ein, dass dieser in voller Wucht rücklings auf ein geparktes Auto fällt und danach zu Boden stürzt.

Zwei Lehrer kommen dazu, trennen Ugur von seinem Opfer und halten ihn fest, weil er immer weiter wutentbrannt und unbeherrscht auf Joachim losgehen, ihn boxen und treten will. Dabei verletzt er einen Lehrer an der Oberlippe. Jetzt erst hört er plötzlich mit seinen Attacken auf, wird losgelassen und geht laut schimpfend nach Hause.

- Nachmittags kommt Ugurs Vater in die Schule, um sich beim Klassenlehrer über die ständigen Beleidigungen zu beklagen, denen sein Sohn in der Schule ausgesetzt sei. Der Schulleiter wird eingeschaltet und erklärt dem Vater, dass das Besuchsrecht für seinen Sohn aufgehoben sei. Die Mutter des geschlagenen Mitschülers erstattet Anzeige wegen Körperverletzung, der Halter des geparkten Pkw erstattet Anzeige wegen Sachbeschädigung. Der (versehentlich) getroffene Lehrer verzichtet auf eine Anzeige.
- Einer der Anwälte des Vaters versucht die Wiederaufnahme Ugurs in die Hauptschule durchzusetzen mit dem Hinweis auf Wohnheitsrecht und das Fehlen eines sog. Gastschülerstatus im Schulgesetz. Auch der Hinweis darauf, dass Ugur nach den Bestimmungen des Schulgesetzes aus der Schule ausgeschlossen werden könnte und würde, bringt den Vater nicht dazu, von seinem Bemühen für den Jungen abzulassen.

Wie Ugur selbst, sieht auch er nichts Schuldhaftes im Verhalten eines Beleidigten, der für seine Ehre kämpft.

UGUR, 16 Jahre Wissenschaftliche Interpretation

„Grenzenlose Erziehung – und dann?“

Immer wieder stehen wir in der Schule vor dem Phänomen der völlig unbeherrschten Gewalttat, die – aus nichtigen Anlässen – kaum zu bändigen ist. Dem schrankenlos aggressiven Jugendlichen stehen Lehrerinnen und Lehrer dann zunächst ratlos gegenüber, versuchen Schaden zu begrenzen und Schlimmeres zu verhindern. Wenn Erziehungsmaßnahmen unwirksam bleiben, müssen in der Schule Möglichkeiten des Ordnungsrechts ausgeschöpft werden, um die Sicherheit der anderen zu gewährleisten.

Immer wieder stoßen Lehrkräfte und Schulleiter an die Grenzen ihrer pädagogischen Einflussmöglichkeiten. Sie können dies leichter akzeptieren, wenn sie erkennen, dass frühe Prägungen zuweilen völlig irreversibel sind, weil die zusammenlaufenden Einflussfaktoren

- verstärkt werden durch gesellschaftliche Traditionen (siehe Parin),
- einander selbst verstärken durch Widersprüchlichkeit, Inkonsequenz und Konturlosigkeit (siehe Furian).

Auf die Frage nach den gesellschaftlichen Traditionen versucht der in Zürich lebende slowenische Analytiker und Neurologe Dr. Paul Parin zu antworten. In einem Interview mit der Zeitschrift GEO (5/1993) äußert er sich zur Frage der hasserfüllten Kämpfe im ehemaligen Jugoslawien:

- *„Ich glaube nicht, dass es eine Psychologie der Völker gibt, die beispielsweise besagt, die Serben seien besonders blutrünstig. Das ist Humbug. Etwas anderes aber ist es, von „balkanischer Erziehung“ zu sprechen. Es hat vor dem Zweiten Weltkrieg eine große familienpsychologische Untersuchung in 600 Orten und Städten Jugoslawiens gegeben. Damals stellte sich heraus, dass die Menschen dort in stark patriarchalisch geprägten Familien aufwachsen: Männer werden in der Gesellschaft eindeutig Frauen vorgezogen.“*

In diesen Familien werden die Affekte eines Kindes sehr viel weniger kontrolliert als beispielsweise bei uns in der Schweiz. Das heißt, die Jungen wachsen sehr viel ungehemmter auf – was ja eigentlich positiv ist. Was aber, wie wir jetzt sehen, auch für ihre aggressiven Taten gilt: Die erfolgen spontan, sind nicht zielgehemmt und oft von sadistischer Lust getragen.“

Der Medien- und Sexualwissenschaftler Prof. Martin Furian ergänzt diesen Ausschnitt von gesellschaftlich fundierter Familientradition um einen in den modernen Industriestaaten zunehmenden Traditionsverlust, der sich in allen Formen von Lebensgemeinschaften zu etablieren begonnen hat:

- *„Heute gibt es einen unübersehbaren Pluralismus erzieherischer Auffassungen. Den ‚Laienerziehenden Eltern‘ fehlt die Möglichkeit, die einzelnen Auffassungen gegeneinander abzuwägen und kommen sie mit Berufserziehern, gleich wo, zusammen, werden sie Wechselbädern ausgesetzt.“*

Man denke nur beispielsweise an die unterschiedlichen Erwartungen von Lehrern bezüglich der Hilfslehrerfunktion von Eltern. Da können Eltern bei jedem Lehrerwechsel höchst Gegensätzliches erleben. An der Erziehung besonders interessierte Eltern geraten in Schwierigkeiten.

Sie werden mit gegensätzlichen, ja widersprüchlichen Auffassungen in Zeitschriften, Büchern, Vorträgen und Diskussionen konfrontiert. Die Folge ist, dass das, was man heute für richtig erachtet, morgen fragwürdig wird. Was sind die Folgen für die Kinder? Alles, was Kinder, und je kleiner sie sind, desto mehr, lernen sie nur durch Wiederholung.

Daraus folgt, dass Kinder auch nur die Wertvorstellungen und Verhaltensweisen übernehmen, die von ihnen unverändert erwartet und die begründet werden können, übrigens auch dann, wenn sie noch nicht eingesehen werden.

Mangelnde Konsequenz in der Erziehung einer Einrichtung, sei es bedingt durch die Uneinigkeit von Eltern (natürlich auch von Berufserziehern) oder durch eine besondere Vorliebe, führt deshalb zur Richtungslosigkeit, das Kind weiß nicht mehr, was gilt.

Die Folge ist nicht nur, dass eine gewichtige Verhaltensweise nicht gelernt bzw. Werte nicht mehr übernommen werden, sondern, dass Eltern an sich die Glaubwürdigkeit und Autorität verlieren. Das Kind lernt, wenn man sich nur genügend auflehnt, setzt man sich letztendlich durch, es bemerkt, dass es eine Nervenfrage ist.

Dies wiederum bleibt auch nicht folgenlos für die Eltern. Eltern verzweifeln und werden in solchen Entwicklungen oft gewaltsam, nicht, weil sie das wollen, sondern, weil sie selbst in ihrer Verzweiflung ausrasten. Ein Teufelskreis also.“

(Furian in: Bericht der Enquete-Kommission 1994)

THOMAS, 12 Jahre Karate, Wurfstern und Ninja-Schwert

- Schon in der Grundschule beginnt Thomas damit, sich in seiner Klasse, auf dem Schulweg und auf den Schulhöfen derart rabiatisch körperlich durchzusetzen, dass immer wieder Kinder verletzt werden. Weder die Eltern noch der 5 Jahre ältere Bruder nehmen entsprechende Klagen und Beschwerden von betroffenen Eltern oder von Lehrerinnen an; sie ziehen sich immer darauf zurück, dass sich Thomas schließlich nur verteidigt habe.

Thomas hat seit dem 4. Lebensjahr jederzeit ungehinderten Zugang zu Fernseher und Videorecorder, seine Berichte und Schilderungen legen den Schluss nahe, er kenne viele indizierte und verbotene Filme aus eigener Anschauung.

Die Eltern sind ganztags berufstätig, wenn Thomas nicht vor dem Bildschirm sitzt, treibt er sich auf der Straße herum und fällt wiederholt auf durch gewalttätiges Handeln gegenüber Sachen und auch Kindern.

- *Thomas presst eines Tages, während der „Kleinen Pause“ einen Klassenkameraden mit seinem Oberkörper so gegen ein Treppengeländer, dass dem die Luft wegbleibt und er ohnmächtig wird. Dem hinzukommenden Lehrer erklärt er, es sei nur ein Kräftemessen gewesen, weil sein Mitschüler nicht habe glauben wollen, dass er so stark sei. Als er nach einem längeren Gespräch mit dem Beratungslehrer wieder in die Klasse zurückkommt, rammt er dort unter den Augen des Klassenlehrers im Vorbeigehen einem anderen Mitschüler das Knie seitlich in den Brustkorb, weil der ihn angeblich ausgelacht hat. Er wird aus dem Unterricht genommen und vom Schulleiter nach telefonischer Benachrichtigung des Vaters nach Hause geschickt.*

Am Nachmittag dieses Tages schlägt er im Freibad einen anderen Klassenkameraden so heftig, dass dieser mit Prellungen sowie tiefen Riss- und Kratzwunden zum Arzt gebracht wird. Für die folgenden 4 Wochen wird Thomas (zum dritten Mal befristet) aus der Schule ausgeschlossen und Antrag zur Aufnahme in eine Schule für Erziehungshilfe gestellt.

Thomas ist täglich in Schulnähe anzutreffen, einmal verteilt er an Mitschüler Wurfsterne und zeigt, wie man damit umgeht. Einmal hat er ein Ninja-Schwert dabei, mit dem er an Büschen und Bäumen demonstriert, wie scharf es ist und wie geschickt er damit umgehen kann.

- In mehreren Konfliktfällen haben Beratungslehrer, Klassenlehrer und Schulleiter direkt zwischen Thomas und den von ihm angegriffenen Kindern sowie deren Eltern Gespräche herbeigeführt und begleitet, die als Bestandteil eines Täter-Opfer-Ausgleiches wirken sollen. Zunehmend stellte sich dabei jedoch heraus, dass Thomas (und wohl auch seinen Eltern) die Einsichtsfähigkeit weitgehend fehlte, er in seiner Verteidigung immer wieder den Opfern die Schuld zuwies, weil diese ihn gereizt, beleidigt oder gar angegriffen hätten.

Die Absicht, im Verlauf der Begegnungen im „Täter-Opfer-Ausgleich“, Angst bei den Opfern abzubauen, verkehrte sich in zwei Fällen ins Gegenteil: nach den Begegnungen hatten die Opfer noch mehr Angst vor Thomas, weil er ihnen eben nicht berechenbar begegnete, sondern sich widersprüchlich äußerte, drohende Ankündigungen machte

und striktes Ruhigverhalten seiner Opfer einforderte. Darin wurde er zuweilen auch von seinen Eltern gestärkt, die das Recht der Selbstjustiz auch für sich beanspruchten.

- Auch das nach außen erkennbare Verhältnis von Thomas zu seinen Eltern veränderte sich im Lauf der Zeit bemerkenswert: dem Vater gegenüber wurde Thomas widerborstiger und zunehmend unterwarf er sich nicht mehr einfach dessen Vorhaltungen und Forderungen; die Mutter wagte nur noch in Abwesenheit ihres Sohnes zu sagen, dass ihr sein Verhalten leid tue, er sei aber auch zu Hause unbeherrscht und habe auch sie schon geschlagen, weil sie ihm etwas verbieten wollte: man müsse halt sein aufbrausendes Wesen berücksichtigen, er meine es ja nicht so.
- Um sich herum hat Thomas im Laufe der Zeit eine Gruppierung gebildet, eine eigene Gewalt-Szene aus Kindern und Jugendlichen, die im Alter bis zu 15 Jahren mit ihm gemeinsam und von ihm angeleitet im Wohnviertel für Aufsehen sorgen, Druck ausüben auf Einzelne und auf Gruppen von anderen. Einer dringenden Empfehlung der eingeschalteten Erziehungsberatungsstelle, Thomas aus seiner Szene herauszulösen, konnte nicht gefolgt werden. Inzwischen besucht Thomas zwar eine Schule für Erziehungshilfe, ist aber am Ort geblieben und lebt in seinen bisherigen Beziehungsgefügen.

THOMAS, 12 Jahre Pädagogisches Handeln

Die Klassenlehrerinnen und -lehrer des Jungen hatten schon seit seiner Einschulung immer darauf zu achten, dass er sich nicht schnell und brutal zu gewalttätigen Handlungen hinreißen ließ. Von der Grundschulzeit an beanspruchte und erhielt er ein mehrfaches des normalen Maßes an Aufmerksamkeit, Zuwendung und direkte Begegnung durch die Lehrer. Er gewöhnte sich in gewisser Weise daran, dass immer eine Instanz zum Eingreifen da war, die auch schon die Andeutungen von Provokation durch Mitschüler zu verhindern hatte, damit der Unterricht einigermaßen ungestört verlaufen konnte. Bei Abwesenheit von Erwachsenen lebte er seine Bedürfnisse ungehindert zu Lasten Schwächerer aus, er wusste sich immer zu behaupten, zu rechtfertigen und vor dem Vorwurf des gewalttätigen Angriffs zu befreien.

Die Auseinandersetzungen mit ihm – allein, mit seinen Gegnern/Opfern oder mit der Klasse – konnten keinem seiner Lehrer den Eindruck vermitteln, er sei aufnahmefähig, einsichtsbereit und auch dazu in der Lage, sich positiv zu entwickeln.

Zunehmend gewannen die pädagogischen Entscheidungen das Profil von Ordnungsmaßnahmen, die zwar auch für Thomas selbst für Orientierung sorgen sollten, die vor allem aber seine Mitschüler zu schützen hatten.

Nach einem 4-wöchigen Ausschluss aus der Schule hatten die unterrichtenden Lehrer für eine ganze Woche den Eindruck, Thomas wolle und könne seine ungesteuerten Gewalttätigkeiten kontrollieren und unterlassen. Danach setzte sich von einem auf den anderen Tag wieder das frühere Verhaltensmuster durch.

Die direkten pädagogischen Eingriffe in seinen Klassen erwiesen sich in aller Regel nur kurz – wenn überhaupt – als wirkungsvoll; es gab kaum ein pädagogisches Handeln, das als Korrektur positiven Sinn gestiftet hätte.

Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen:

- **Thomas sitzt neben einem ruhigen, friedfertigen Schüler:**
der wird rasch ebenso unruhig und in Streitereien verwickelt, der Unruheherd vergrößert sich.
- **Er sitzt neben einem ihm körperlich ebenbürtigen Mitschüler,**
der auch besonderer Zuwendung bedarf:
der Konkurrenzkampf wird offen auch während des Unterrichts ausgetragen, dazu kommt, dass sich die beiden zunehmend miteinander gegen „den Rest der Welt“ verteidigen zu müssen meinen.
- **Er sitzt allein an einem Tisch**
innerhalb der U-Form:
er steht häufig auf, um im Vorbeigehen Mitschüler körperlich „anzumachen“, zu kitzeln, zu schubsen, zu stoßen, zu kratzen, zu boxen und schlagen, zu treten, zu knuffen.
- **Er sitzt direkt vor den Augen des Lehrers,**
am ersten Platz:
die Aufmerksamkeit des Lehrers geht kaum noch über ihn hinweg zu den anderen Schülern. Sie wird andauernd und intensiv von Thomas angesaugt und festgehalten.

■ **Er sitzt allein und abgesetzt**

außerhalb der U-Form hinten im Klassenzimmer:
er verhält sich ganz so, als sei er tatsächlich allein, hört nicht zu und hört nicht auf, ordnet sich nur auf außergewöhnliche Appelle hin (lauter, deutlicher, drohender) ein.

■ **Er bekommt Verantwortung übertragen**

(für Sachen und für Schüler):
nach kurzer Begeisterung entzieht er sich völlig der Verantwortung, erklärt sich für nicht zuständig, er ist doch nicht der Sklave („nicht dem sein Hausnigger!“) ...

Fachlehrer, Beratungslehrer und Schulleiter sahen ihre Aufgaben recht schnell ausgeweitet und um Bereiche ergänzt, die direkt in die Sozialarbeit hineinreichen. In den wiederholten Klassenkonferenzen wurde im Grunde immer wieder der Versuch gemacht, für Thomas einen individuellen „Jugendhilfeplan“ zu erarbeiten, der sich allerdings auf die schulischen (erzieherischen und unterrichtlichen) Einwirkungsebenen beschränken musste und über lange Zeit durch den überlasteten und unterbesetzten Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) nicht als dringend genug zur Kenntnis genommen wurde.

Erst mit der Androhung und Durchsetzung des Ausschlusses aus der Schule auf Dauer (nach § 90 Schulgesetz Baden-Württemberg) und dem Einschalten der Schulaufsichtsbehörde intensivierten sich die Bemühungen des ASD und führten dazu, dass der Junge nach „wochenlangem Herumhängen“ auf der Straße in Obhut einer Schule für Erziehungshilfe genommen wurde.

THOMAS, 12 Jahre

Wissenschaftliche Analysen

Ergänzend zu dem Versuch, das Phänomen der Aggressionen und des Gewalthandelns systematisch und interaktiv zu betrachten und zu entwirren, beabsichtigt dieses Medienpaket, mehr Klarheit darüber zu vermitteln, wann und wodurch Gewaltbereitschaft entsteht. Dies scheint auch deshalb vordringlich zu sein, weil sich nach wie vor hartnäckig die Auffassung hält, es gäbe speziell die Gewalt in der Schule in der Eindeutigkeit, dass sie in der Schule entstehe, hier ihre Wurzeln, Motive und Auslöser habe und demzufolge auch hier bekämpft, verringert oder verhindert werden könne.

Es ist aber erforderlich und hilfreich, auseinander zu halten, was Ursache, was Motiv und was Auslöser für Gewalttätigkeit ist und wann Gewaltbereitschaft im Kind angelegt und verstärkt wird:

Zu den Ursachen gehören vor allem die prägenden Eindrücke der ersten zwei bis drei Lebensjahre des Kindes,

Ursachen

- in denen es erlebt, ob es angenommen wird, geliebt, versorgt, betreut, beachtet und wahrgenommen, ob es sich geborgen und gesichert fühlen kann in vertrauter Umgebung
- oder, ob es Trennung erleiden muss von den wichtigsten Personen seines Vertrauens, ob es missachtet, misshandelt und missbraucht, ob es vernachlässigt, ausgesperrt, ausgesetzt oder abgeschoben wird, ob es also in ständiger Ungewissheit bangen muss.

Zu den Motiven sind all jene Lebensumstände und Gewohnheiten zu zählen, die dem Kind allmählich als Einstellungen und Einsichten zur Verfügung stehen können,

Motive

- wenn es also in partnerschaftliche Beziehungen hineinwächst, Offenheit und Zustimmung ebenso erfährt wie Zutrauen und Ermutigung, wenn es sich daran gewöhnen kann, dass Vertrauen in die nächsten Beziehungen gerechtfertigt ist,
- oder aber wenn es sich permanent eingeengt fühlt und sieht, wie es immer wieder zu Enttäuschungen Anlass gibt, weil es nicht gebraucht wird, weil ihm nichts zugetraut wird, weil es sich nur unterzuordnen hat – vor allem unter den zu hoch gesteckten Erwartungen der Eltern, die ein kleines Kind zunächst oft überhaupt nicht und später nur unvollkommen erfüllen kann.

Zu den Auslösern können dann die kleinen, unerheblich erscheinenden, einzelnen oder sich wiederholenden Anlässe, Situationen und Erfahrungen zählen, in denen sich ein Kind pro oder contra entscheiden kann, je nachdem

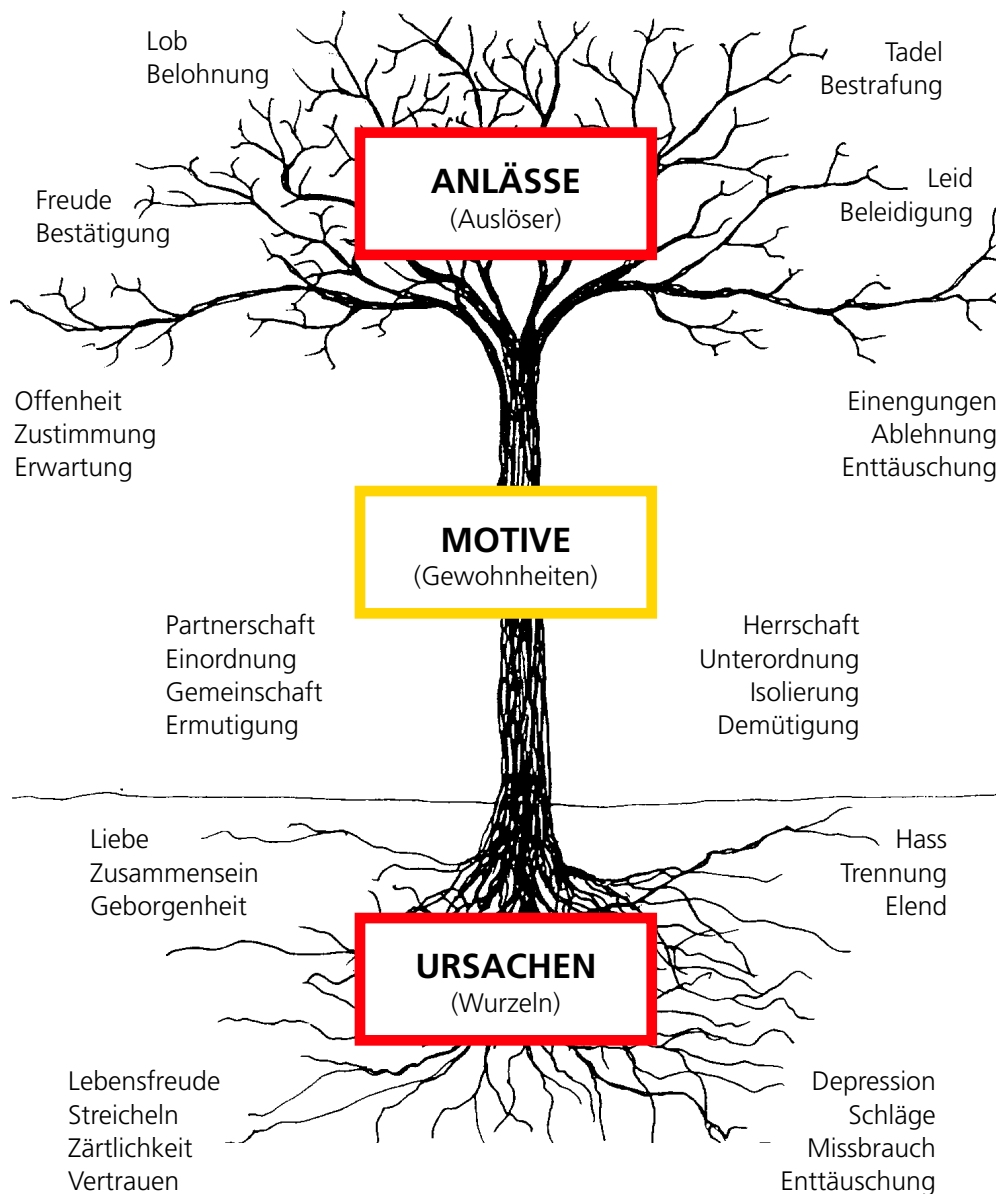
Auslöser

- ob es gelobt wird, ob es Freude erlebt, ob es Signale, Worte und Gesten der Bewunderung, der Anerkennung, der Achtung empfängt, ob es angeregt, ermuntert, erheitert und entspannt wird,
- ob es getadelt, ermahnt oder bestraft wird, ob es sich beleidigt fühlt, verletzt und missachtet, ob es Anzeichen der Herabsetzung oder Entwürdigung aufnimmt und deutet, ob es aufgeregt, geängstigt und verunsichert wird, ob es sich in unerträgliche Spannung oder unter atemberaubende Bedrückung gestürzt sieht.

An zwei Beispielen soll diese differenzierte Sichtweise verdeutlicht werden:

(angenommenes positives Muster) A Erziehungsverhalten der Eltern	Ebene der Gewaltentstehung	(angenommenes negatives Muster) B Bedeutung des Bildschirms
<p>Auch bei Enttäuschungen, Versagen und Fehlern reagieren Eltern angemessen, relativieren die Ebenen und die Bedeutung des Geschehens, sie verstehen hilfreich zu kritisieren (weder dramatisieren noch verschleiern).</p>	<p>Auslöser, Anlässe</p>	<p>Ein Film, eine Szene regt auf, setzt Nachahmungstendenzen in Gang, die aber wieder (meist rasch) vergehen.</p>
<p>Eltern eröffnen ihrem Kind vielfältige Chancen, zu reifen, zu wachsen, sich zu vervollkommen, geschickter und gewandter zu werden (probieren, üben, wiederholen), sie erziehen das Kind in partnerschaftlich strukturierter Offenheit zu sich heran, sie ermutigen das Kind zu immer neuen Wegen und Zielen innerhalb der Grenzen der kindlichen Leistungsfähigkeit (ohne Über- und Unterforderungen). Eltern verstehen zu differenzieren zwischen Person und dem Handeln ihres Kindes (z. B. „Nicht du bist schlecht, sondern dieses Handeln war schlecht.“).</p>	<p>Motive, Gewohnheiten</p>	<p>Ständiges Fernsehen (Vielzusehen) als zentrale Lebensgewohnheiten festigt einseitig Voreingenommenheiten und Einstellungen zu stabilen Vorurteilen. Durch unkontrolliertes und unverarbeitetes Ansehen falscher Filme (gefährdete Inhalte, Bilder und Botschaften) entwickelt sich eine Gewaltbereitschaft, die als Motivationslage dem Kind/Jugendlichen bei Entscheidungen eher für als gegen Gewalt vorrangig zur Verfügung steht. Zusätzlich brisant ist das Entstehen dieser Motivation deshalb, weil dem Bilderansehen kein Erleben und Erfahren der Wirklichkeit entspricht.</p>
<p>Eltern erleben ihr Kind als Bereicherung, akzeptieren es in seiner totalen Hilflosigkeit und in all seiner Unfähigkeit, ihren Erwartungen zu entsprechen. Sie vermitteln in ihrer Elternliebe das Gefühl der Geborgenheit, für Zuverlässigkeit und gerechtfertigtes Vertrauen in die „allmächtigen“ Erwachsenen. Es entsteht eine tragfähige Grundlage für die spätere Entwicklung der Lebensanschauung „Ich bin o.k. – Du bist o.k.“.</p>	<p>Ursachen, Grundlagen, Wurzeln</p>	<p>Wenn schon Kleinstkinder das Flimmern des Bildschirms erleben, kann dies sowohl zum positiven Signal für die Anwesenheit sorgender Eltern werden (kann später zum kritiklosen Verfallen dem Bildschirmangebot gegenüber führen), als auch zur Ausprägung der Gefühle von Abgeschobensein, Verlassensein, Unerwünschtsein führen (mit den möglichen Folgen von Angst, Wut und Depression als Lebensgefühl).</p>

HERAUSFORDERUNG GEWALT



Die Ursachen für spätere Einstellungen und Verhaltensweisen werden in den Jahren der frühen Kindheit angelegt und (nahezu irreversibel) ausgeprägt. Friedliche oder gewalttätige Handlungsmuster werden hier fixiert, durch spätere Gewohnheiten verstärkt und bedürfen dann schließlich nur geringfügiger Auslöser um manifest zu werden – positiv oder negativ.

Oft kommt zu belastenden Umgebungseinflüssen aus der Familienerziehung eine missbräuchliche Mediennutzung in zuweilen extremen Dimensionen dazu. Die verheerenden Folgen des Vielsehens und Vielzuvielsehens vor allem durch kleine, sich stundenlang selbst überlassene Kinder werden verschärft durch das, was sich viele Kinder ansehen:

- *„Das Anschauen von Gewalt macht niemals friedlicher, die so genannte Katharsis-These ist vielfältig durch die Forschung widerlegt. Gewaltdarstellungen können in zwei alternative Richtungen wirken, entweder der Zuschauende wird aggressiver oder er wird ängstlicher, vielleicht sogar depressiver, was nicht heißt, dass diese Ängstlichkeit nicht irgendwann in Gewaltverhalten umschlagen kann.*

Darüber hinaus wirken Gewaltdarstellungen immer in Richtung auf eine größere Hinnahmefähigkeit, je nach Vorprägung auch wieder aktiver im Sinne einer Gewaltselbstverständlichkeit, also Mitleidlosigkeit oder passiver in Richtung auf fatalistisches Akzeptieren.“ (Furian vor der Enquete-Kommission, a.a.O., S. 162)

Die Gefahr der negativen Wirkungen von Gewaltdarstellungen auf dem Bildschirm auf Kinder und Jugendliche wird nur unvollständig gesehen, solange der Blick sich vordergründig auf die falschen Inhalte, Bilder und Botschaften des Bildschirms einengt. Die soziale Sprengkraft der so genannten „Gewalt in den Medien“ wird wohl erst dann zutreffend eingeschätzt, wenn wir die vielfältigen Folgen und Auswirkungen des Vielsehens, des verhängnisvollen „Vielzuvielsehens“, mit einbeziehen:

Vielzuvielsehen

- Kinder erleiden Gewaltdarstellungen auf dem Bildschirm ungeschützt, weil sie individuelle und soziale Verarbeitungsweisen nicht kennen; sie verfügen weder über stabil gewachsene Schutzmechanismen noch über zuverlässige Normen als Orientierungshilfen.
- Vielzuvielsehende Kinder haben auf notwendige direkte Zuwendung der primären Bezugspersonen zu verzichten.
- Sie können ihre Bedürfnisse nach vielfältigen realen Lebenserfahrungen nicht mehr befriedigen.
- Kinder sind passiv den spezifischen Präsentationsweisen von Film und Fernsehsendungen ausgesetzt und können deshalb während des Zuschauens weder Ich-Stärke noch Du-Fähigkeit entwickeln.
- Sie sind von Sprachlosigkeit und Gefühlsverarmung bedroht und erkennen auch deshalb den Zugang zur Entfaltung einer kindergerechten „Streitkultur“ nicht.
- Vielsehende Kinder entwickeln neuartige Konzentrationsprofile, die auf visuelle Wahrnehmung ausgerichtet sind und weder beim kognitiven Lernen noch beim sozialen Zusammenleben helfen können.
- Sie können wichtige Phasen der kindlichen Entwicklung nur rudimentär oder überhaupt nicht erleben – vielzuvielsehende Kinder bekommen vom Bildschirm Antworten auf Fragen, die sie noch gar nicht gestellt haben, die sie aufgrund ihrer wirklichen Lebenseindrücke auch gar nicht stellen können.

Auch bei geschärftem Blick auf die mit Vielsehen und Falschsehen untrennbar verbundenen erzieherischen Probleme darf nicht übersehen werden, dass sie (systemisch und interaktiv) mit allen möglichen anderen Lebensumständen verknüpft sind. Die Juristin Ursula Schneider weist auf solche Verknüpfungen in ihrer „Doppelte-Dosis-These“ hin. Für sie steht fest, dass

*Doppelte
Dosis-These*

„ ... die Gewaltdarstellung in den Massenmedien die Gewöhnung an Gewalt fördert. Bei Kindern (bei Erwachsenen eher seltener) kann durchaus ein direkter Nachahmungseffekt hinzukommen ... ein Kind, das Gewalt in der Familie erlebt hat, wird insbesondere durch Gewaltdarstellungen in den Massenmedien beeinflusst, weil es überall erlebt, dass die Welt gewalttätig ist. Dieses Kind sieht die Welt als so gewaltträchtig, dass Gewalt als Mittel der Durchsetzung gewählt werden muss.“
(Ursula Schneider als Sachverständige vor der Enquete-Kommission „Kinder in Baden-Württemberg“; Bericht der Kommission an den Landtag, Seite 166)

Vom Erleben der Realität in der eigenen Familie übernehmen Kinder in ihre Verhaltensweise folgerichtig vieles, was sich z. B. als „Gewalt in der Schule“ darstellt und doch oft nichts anderes ist als gelungener oder misslungener Transfer der Aktionsmuster.

Ein Blick in die am häufigsten als „physische Gewalt“ bezeichneten Verhaltensmuster von Eltern gegenüber ihren Kindern belegt, dass sich in vielen gewalttätigen Angriffen von Kindern gegen andere auch etwas von dem zeigt, was von kindlichen „Schlägern“ nach eigener leidvoller Erfahrung aus der Familie in die Schule hineingetragen und dort an andere weitergegeben wird:

- Schlagen mit der Hand oder mit Gegenständen, stumpfe Schläge
- Kneifen, Kratzen, an den Haaren reißen
- Treten, Würgen, Drosseln
- Gewaltsames Füttern
- Verbrennungen mit Zigaretten oder durch Pressen gegen Heizungen oder Ofenplatten
- Verbrühungen
- Fesseln
- Schütteln
- Brechen von Rippenknochen
- Verrenkungen
- Vergiften
- Hungern oder Dursten lassen
- Erbrochenes oder Kot essen lassen
(Bericht der Enquete-Kommission „Kinder in Baden-Württemberg“ 1994)

Physische und psychische Gewalt sind meistens untrennbar miteinander verknüpft. Psychische Gewalt kann nur jemand ausüben, der Einfluss hat auf den ihm ausgesetzten (kindlichen, jugendlichen) Menschen. Oft werden allein Eltern oder nächste Verwandte als diejenigen angesehen, welche psychischen Druck auf Kinder verursachen können. Aber auch Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte müssen sich immer wieder fragen, ob nicht auch sie hier und da zu Mitteln greifen, die sich in der folgenden Auflistung psychischer Gewalt wieder finden:

- Vernachlässigen
- Alleinlassen in der Wohnung
- Anbinden oder Fesseln an Möbelstücken oder Heizkörpern
- Einsperren
- Töten eines geliebten Haustieres
- Ständige Beschimpfungen und Herabsetzungen
- Nicht mit dem Kinde sprechen, es nicht mit am Tisch essen lassen
- Miterlebenlassen ständiger Auseinandersetzungen zwischen den Eltern
- Miterlebenlassen der Trunksucht eines Elternteils
- Angstmachen
- Überfordern
- Ablehnen
- Das Selbstbewusstsein der Kinder beeinträchtigen
- Demütigen
- Liebesentzug
- Überbehütung
- Isolierung
- Emotionale Ausbeutung
(Bericht der Enquete-Kommission „Kinder in Baden-Württemberg“ 1994)

DANIEL, 11 Jahre Opfer, Anstifter oder Täter?

Als Daniel 4 Jahre alt war, ging die Ehe seiner Eltern nach langen Streitereien zu Ende. Der Vater hatte nicht nur seine Frau, sondern auch die Kinder immer wieder geschlagen. Daniel und seine 2 Jahre jüngere Schwester leben seit der Trennung und Scheidung bei der Mutter in deren eigener Wohnung. Die Mutter arbeitet ganztags an der Kasse. Daniel sieht die Eltern des Vaters unregelmäßig und diesen selbst nur selten. Er will mit seinen Kindern nichts (mehr?) zu schaffen haben. Ab und zu gibt es zwar mal ein Geschenk, aber keine gemeinsamen Tätigkeiten, keine Feste, keine Besuche.

Die Mutter bemüht sich, die Kinder gut zu versorgen, es fehlt ihnen materiell an nichts. Daniel hat seinen Fernseher, eine dazugehörige Telespielkonsole, Videorecorder, Flipper, das jeweils neueste Fahrrad und täglich Taschengeld bis zu 5 Euro. Die Mutter nimmt ihre Erziehungsaufgabe zwar ernst, sie fühlt sich aber ganz unsicher, was nun eigentlich richtig ist, wie sie sich verhalten und wie sie auf Daniels Verhalten reagieren soll. Sie kommt oft mit sich selbst nicht klar und fühlt sich „hoffnungslos an die Kinder gebunden, für die ich die alleinige Verantwortung nicht mehr los werde“.

- *Eines Tages drückte sich Daniel nach Schulschluss noch im Klassenzimmer und im Schulgebäude herum und vertraute schließlich dem nachfragenden Klassenlehrer an, dass er nicht nach Hause gehen könne, weil draußen Kumpels auf ihn warten, die ihn zusammenschlagen wollten.*

Ein Umweg hätte auch keinen Sinn, denn spätestens vor der Haustür wäre er dann fällig. Der Lehrer brachte ihn nach Hause und von dort zur Arbeitsstelle der Mutter, die sich für ein erstes Gespräch freinehmen konnte. Sie erfuhr von ihrem Sohn eine ganze Reihe von Neuigkeiten.

Im Laufe dieses Gesprächs, dem weitere folgen sollten, deutete sich bereits an, dass sich Daniel in kaum mehr übersehbare Sach- und Geldleistungsverpflichtungen hatte verwickeln lassen – meist nach demselben Grundmuster: „Darf ich mitmachen? Ich gebe dir auch was dafür.“

Wenn er mitspielte, wurde zuvor ausgemacht, dass der Verlierer allen anderen etwas zu zahlen oder zu besorgen hatte – Daniel war stets der Verlierer.

Seine Kumpels waren nicht nur älter, größer und geschickter, sie waren auch cleverer und verstanden die Vorgänge so zu richten, dass sie selbst beim Eintreiben ihrer Siegesprämien kaum angreifbar waren – immer hatte es Daniel ja so gewollt, wie es dann kam.

Auch dass er immer wieder geschlagen wurde, hatte er angeblich sich selbst zuzuschreiben, weil er zuerst angegriffen oder jemanden übel beleidigt und bedroht habe. Unter dem mehrfachen Druck (Isolierung, Furcht vor Entdeckung, Verfolgung, Schläge) zahlte Daniel über mehr als ein Jahr lang von seinem Taschengeld, vom Verkauf seiner teuren Spielsachen und Geräte, aber auch von Geld, das er zu Hause weggenommen oder vom Sparbuch seiner Schwester abgehoben hatte.

Für die Mutter erklärten sich jetzt allmählich ungeklärtes Verschwinden und Verbleib von längst vermissten Dingen, sie zeigte sich sehr enttäuscht von ihrem Sohn, der sie nicht nur belogen, sondern auch bestohlen und betrogen hatte.

Und dies, obwohl sie schon längere Zeit ihren Wohnbereich (Wohn- und Schlafzimmer) mit Schlüssel und Steckschloss abgesperrt hatte, nachdem Daniel einige Male unerlaubt den Fernseher der Mutter benützt und dabei wohl Unordnung gemacht hatte.

Es stellte sich auch heraus, dass er schon seit mehreren Wochen nicht mehr zu den Eltern des Vaters durfte („ ... solange du uns bestiehlst, kommst du nicht zu uns herein“), obwohl er sich immer wieder für einen Tag an den Besuchswochenenden angeblich dorthin begab.

- Unter seinen Klassenkameraden waren einige in die Geschichte verwickelt, aus Oberklassen seiner Schule kamen weitere Beteiligte hinzu. Dass es seine Kumpels mit ihren Drohungen in allen Bereichen ernst meinten, zeigte sich auch daran, dass ein 14-jähriger „Mitspieler“ nach entsprechenden Drohungen tatsächlich die Mutter aufsuchte, um ihr von den Betrügereien ihres Sohnes zu berichten. Glücklicherweise war sie bereits informiert und konnte diesen Kumpel (wenn auch gegen dessen Absicht und Willen) in die weitere Aufklärungsarbeit einbeziehen.

Wie hätte man noch handeln können?

Wie kann man als Lehrerin oder als Lehrer eingreifen, wenn man in eine solche Geschichte hineingezogen wird,

- ohne dass man selbst irgend etwas Näheres über den Jungen weiß?
- wenn man ihn selbst schon beim Schwindeln oder Schummeln ertappt hat?
- wenn man schon etwas über seine schwierige Familiensituation erfahren hat?
- wenn man von seinen frühkindlichen Erlebnissen weiß?
- wenn man unter den Hintergründen der Trennung auch Alkohol und Gewalttätigkeit als bestimmende Elemente findet?
- wenn man mit einer Selbstmordgefährdung des Jungen rechnen muss?
- wenn man neu an einer Schule ist?

DANIEL, 11 Jahre Pädagogisches Handeln

Der **Klassenlehrer** sicherte zunächst den Jungen durch seine Begleitung und Anwesenheit bei dem ersten wichtigen Gespräch mit der (überraschten und entnervten) Mutter. Er sorgte dafür, dass die weiteren Gespräche über die Zukunft Daniels nicht überstürzt zu voreiligen Konsequenzen führten, was ja eine der Hauptängste Daniels darstellte: „Meine Mutter gibt mich weg.“

Durch die unverzügliche Aufdeckung der Vorgänge in der Klasse wurde erreicht, dass ernstliche Bedrohungen oder weiterer Druck auf Daniel unterblieben, Erpressung und Gewaltanwendungen wurden damit zunächst aufgehalten. Eine Ausnahme war jener schulfremde Jugendliche, der Daniels Äußerungen, seine Mutter wisse schon alles, nicht ernst nahm und sich damit selbst ins Spiel brachte, sprich: in die Nesseln setzte!

Aufgrund einer besonderen Beziehungskonstellation Daniels in seiner bisherigen Klasse wurde verabredet (und mit den beteiligten Schülern vereinbart), dass Daniel in die Parallelklasse überwechselt, um sich dort neu und erfolgreicher den schulischen Anforderungen widmen zu können – vor allem den schwer vernachlässigten unterrichtlichen Aufgaben.

*Wechsel
der Klasse*

- Die **Klassenkonferenz** der beiden Parallelklassen setzten sich mit den erzieherischen und sozialen Problemen des Jungen und der Klassen auseinander, um auch in den Fachunterrichtsstunden auftauchende Fragen lösen zu können. So konnten schwierige Situationen im sozialen Gefüge, vor allem der neuen Klasse, mit Daniel gemeistert werden.
- Die **beiden Klassenlehrer** führten meistens gemeinsam weitere Gespräche mit der Mutter Daniels und den Eltern eines seiner Kumpel, der sich im Laufe der folgenden Wochen und Monate wirklich als „bester Freund“ herausstellte, obwohl (oder weil?) er mit sich selbst eine Reihe bemerkenswerter persönlicher Entwicklungsprobleme auszuhalten hatte und mit in die Schule trug.

Mit den beiden Jungen führten die beiden Klassenlehrer und die Schulleiterin wichtige pädagogische Gespräche oft gemeinsam, um die beiderseitige Verantwortung für die positive Entwicklung des jeweils anderen deutlicher herauszustellen. Nach einem Schulhalbjahr kamen auf den drängenden Wunsch der beiden Jungen die Klassenkonferenzen in Übereinstimmung mit der Schulleiterin zu der Entscheidung, Daniel wieder in seine alte Klasse zurückzusetzen.

- Die eingeschaltete **Erziehungsberatungsstelle** übernahm Daniel von Anfang an rasch in ihre Betreuung, eine zusätzliche psychotherapeutische Behandlung durch eine Ärztin ergänzte über lange Zeit die Bemühungen der Schule und zunehmend auch der Mutter, dem Jungen seine eigene positive Identität zu erschließen.
- Durch das Einschalten und die Aufklärungsarbeit des **Jugenddezernats** bzw. des **Jugendsachbearbeiters** bei der Polizei wurde gerade im Anfangsstadium Klarheit erreicht in den Fragen der Deliktsdimensionen (Erpressung, Nötigung, Körperverletzung, Diebstahl und Hehlerei), damit anschließend zunehmend in Verantwortung der Schule, vor allem im Rahmen der Diversion, (Erziehung statt Strafe, z. B. Täter-Opfer-Ausgleich), die beteiligten Jugendlichen zu einem schärferen Unrechtsbewusstsein kommen konnten.

Durch den Einsatz der Schule und deren durchgeführten erzieherischen Maßnahmen konnte gegenüber den bereits strafmündigen Mittätern (14 Jahre und älter), im Einvernehmen mit der Staatsanwaltschaft, auf weitere formelle Maßnahmen verzichtet werden.

- Die mit der Erziehungsaufgabe oft völlig überforderte allein erziehende Mutter erfuhr während der Gespräche mit den Lehrern, den Erziehungskräften der Beratungsstelle und der psychotherapeutisch ausgebildeten Ärztin einiges über ihre Möglichkeiten, trotz des ihr bei der Scheidung allein übertragenen Sorgerechts für Daniel auch andere Instanzen und Personen einzuschalten und in die Pflicht zu nehmen – so das Jugendamt und auch den Vater, der sich auch nach der Scheidung nur nach dem Prinzip „Ich mag dich, wenn du dich so verhältst, wie ich das will!“ um seinen Sohn gekümmert hatte.

DANIEL, 11 Jahre**Wissenschaftliche Interpretationen**

- In den ersten Lebensjahren prägen Kinder die entscheidenden Denkmuster und Empfindungsbahnen für ihr späteres Leben aus. Wenn in dieser Zeit als Umgebungsreize starke störende Einflüsse (Misshandlung, Streit, Trennung) auf das Kind einwirken, so bleiben Bedürfnisse des Kindes ungestillt – Bedürfnisse nach dauerhafter und verläSSLicher Zuwendung und Zuneigung, nach Überschaubarkeit und Geborgenheit in einem Beziehungsgeflecht, in dem das Kind über lange Zeit hinweg nur nehmen kann, was ihm an Beachtung zugeteilt wird.

Streit, Demütigung, Trennung und Verlassenheit gehören zu jenen störenden Einflüssen, die ein kleines Kind ohne weiteres nicht verarbeiten kann und die der Entwicklung eines positiven Lebensgefühls im Wege stehen.

- Chancen für angemessenes und kindergerechtes pädagogisches Eingreifen in der Schule liegen für Lehrer dort, wo sie früh entstandene Defizite eines Kindes mit seinen ungestillten Bedürfnissen als Schulkind (Klassenkamerad, Freund, verläSSLicher Kumpel, geachteter Mitschüler) verknüpft sehen und nach Möglichkeiten suchen, den Grund für erstrebte Kinder- und Jugendfreundschaften zu klären und zu stabilisieren. Ein Kind abfällig zu bewerten, nur weil es Freundschaft zu erkaufen sucht, wird seiner Suche nach Nähe, Zuwendung und Beachtung nicht gerecht.

- Ist es von Kindern wirklich verwerflich gehandelt, wenn sie immer mehr scheiternd und verzweifelnd versuchen, sich Zuneigung zu erwerben?

Was soll ein Kind von sich halten, wenn es etwa vom eigenen Vater erlebt, dass es für ihn nichts wert ist, dass es *für* ihn keine Bedeutung hat, dass es für *ihn* genauso gut auch weg sein oder bleiben könnte? Wie soll sich ein kleines Kind positiv fühlen können, wenn es immer wieder von dem, der groß, mächtig, also o.k. erscheint, geschlagen wird?

Es scheint einleuchtend, dass ein solches Kind schwach und ängstlich bleibt und sich nur umso enger an die ihm verbleibende Mutter binden will.

In seinen Außenbeziehungen wird solch ein Kind später – unter Umständen zwanghaft – versuchen, das Anerkennungsdefizit auszugleichen durch Zuwendung und Beachtung durch Kumpels – und wenn es dazu der materiellen Anreize bedarf.

Da das Kind Ich-Stärke nicht hat entwickeln können, kann es diese auch nicht in Freundschaften einbringen. Wie um alle Welt soll es also Persönlichkeit ausformen können, die es für andere interessant macht, kameradschaftliche oder gar freundschaftliche Gefühle zuzulassen?

- Kinder sind nicht von vornherein deshalb schlecht, weil sie lügen, sie sind auch nicht deshalb besonders schlecht, weil sie sogar – oder gerade – die eigenen Mütter anlügen. Gerade den Personen im engeren Beziehungsgefüge will es oft nicht einleuchten, dass gerade sie angelogen werden, von den Kindern, mit denen sie es doch gut meinen.

Kinder lügen nicht nur aus Angst vor Strafe, sie lügen auch,

- um der geliebten Person Aufregung, Schande zu ersparen,
- um sich nicht dem Risiko der belasteten Beziehung auszusetzen,
- um die Möglichkeit zu behalten, unbemerkt das Falschgetane wieder zu korrigieren (Geld wieder zurückzulegen, Dinge wieder heilzumachen ...).
- Für die Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls ist aber besonders für Kinder wichtig, dass sie zuverlässig und auf Dauer erfahren, dass sie als Personen wichtig, akzeptiert, erwünscht, geachtet und geliebt sind, unabhängig davon, was sie tun, ja auch dann, wenn sie etwas gemacht haben, das schlecht ist.

In unserer elterlichen oder beruflichen Erziehungsmentalität spielt immer noch und immer wieder die unheilvolle Verknüpfung von Wohlverhalten des Kindes einerseits und wohlwollender Zuneigung der Erwachsenen andererseits eine zuweilen verheerende Rolle:

Das Kind mit guten Noten wird zusätzlich belohnt, das angepasste Kind wird vorgezogen, dagegen wird das schwache (eigentlich: das Kind mit dieser oder jener Schwäche) übersehen, missachtet, bestraft.

Jene Mutter aber tut ihrem Kind gut, wenn sie es nach einem miserablen Zeugnis, nach einem schwierigen Gespräch über Leistungen oder Verhalten, wenigstens zu einem gemeinsamen Essen einladen kann.

Kinder mit Ich-Stärke fühlen und wissen, dass sie ganzheitlich für ihre nächste Bezugsperson wichtig sind, egal, was sie gerade Gutes oder Falsches tun. Es ist ein wesentlicher Unterschied, ob ich als Erwachsener (als Mutter, Vater, Lehrer, ...) zu einem Kind nur zu sagen weiß:

„Du bist schlecht, unehrlich, verlogen, ein Gauner, kriminell“

oder, ob ich ihm sagen kann:

*„Eigentlich bist du ja ganz in Ordnung, aber das, was du da gemacht hast, ist schlecht, das musst du wieder gutmachen ...
... und ich werde dir dabei helfen.“*

Was kann in der Schule getan werden, um Gewalt zu verringern, zu vermeiden oder zu verhindern?

Nicht nur die

- Gewalt unter Kindern (in der Schule) darf im Blickpunkt stehen, sondern auch die
- Gewalt an Kindern, die durch Lebensbedingungen indirekt und direkt ausgeübt wird, z. B. durch Mediennutzung und Medienangebote und die
- Gewalt gegen Kinder, welche die misshandelten Kinder bedroht und die auch Vorbildwirkung hat für Kinder.

Wenn Lehrer sich entscheiden, ob sie eingreifen müssen und wie sie dies tun wollen, dann soll dies auf sicherer Grundlage geschehen. Sie müssen wissen, dass sich gesellschaftliche Bedingungen in den letzten Jahren und Jahrzehnten allgemein und gravierend verändert haben und dass dies direkt von ihnen, in ihrer Arbeit in ihrer Schule und Klasse, erlebt und ausgehalten werden muss.

Die dargestellten (verfremdeten) Beispiele aus einer Schule verdeutlichen einige solcher gesellschaftlichen Bedingungen, zu denen gehören:

- die Veränderung der Familie, mehr Kleinfamilien, mehr Familien mit Alleinerziehern, mehr Familien unterhalb der Armutsgrenze, mehr Familien mit verringerter Erziehungskompetenz ...
- die Veränderung kindlicher Lebensinflüsse, Freizeitgestaltung, Mediennutzung, Isolation und Vereinzelung, Gefährdungen durch Verführungen, Überrumpelung und Ausbeutung ...
- die Veränderung gesellschaftlicher Formationen und Zielsetzungen, Gemeinschaften, Gruppen, Vereine, Religionen, Konsumerwartungen, Leistungsdruck, Egoismus, Recht des Stärkeren, Gewalt zur Durchsetzung von Interessen ...

● **Lehrer müssen Bescheid wissen über die gesellschaftlichen Veränderungen allgemein:**

Was ist los mit der Familie, mit den Kindern, mit den Medien, mit der Kriminalität, mit den Normen, mit der Wirtschaft, mit der Freizeit, mit dem Sport ...

● **Die konkreten Lebensbedingungen der Kinder müssen bekannt sein:**

Familiensituation, evtl. bemerkenswerte Entwicklungsstörungen, Lern-Arbeitsbedingungen, Freizeitgewohnheiten ...

● **Gesprächsbereitschaft und Konfliktfähigkeit müssen weiterentwickelt und umgesetzt werden können:**

Der Lehrer muss auf Kinder und Eltern zugehen können, er muss Kommunikationsebenen und -dimensionen differenziert erkennen und gestalten können, er muss Konflikte zulassen, um sie auflösen zu können ...

● **Sensibilität und Einfühlungsvermögen ermöglichen erst den hilfreichen Umgang mit Kindern und Eltern:**

Wer wird schon einen suizidgefährdeten Jugendlichen einfach anbrüllen oder links liegen lassen, Eltern wollen verstanden und akzeptiert werden, ehe sie sich beeinflussen lassen, Kinder im Auflösungsprozess ihrer Familie brauchen nicht zusätzlichen Druck durch die Schule ...

● **Verantwortlichkeit jedes einzelnen Lehrers einer Schule für die Verwirklichung der gemeinsamen Erziehungsziele**

Klassen- oder Fachlehrer, Schulleiter oder Referendar – jeder muss sich im pädagogischen Konsens wiederfinden und ihn gestalten können. Zuständig ist immer jeder – wie weit sein Einmischen und Eingreifen im Einzelfall geht, hängt nicht von der Hierarchie in der Schule, sondern vom pädagogischen Profil des Lehrers ab ...

● **Erziehung geht vor – Störungen haben Vorrang:**

Nicht aufgegriffene oder nicht bearbeitete Konflikte verhindern unterrichtlichen Erfolg, sie sorgen für Druck, der selbst Auslöser für Gewalthandeln werden kann ...

● **Auch Gewalttaten haben ihre Entwicklung:**

Nicht nur situativ reagieren und eindimensional beurteilen (Tat > Strafe), sondern die Entstehung des Gewalthandelns und seine Zusammenhänge (systematisch und interaktiv) erforschen, damit wird nicht nur der geschehene Fall transparenter, sondern auch die rechtzeitige Übertragung auf neu entstandene Situationen möglich ...

● **Erfahrungsaustausch mit Kollegen im Sinne und in den Strukturen von Supervision:**

Selbstoffenbarung, Beobachtung und Beratung, Einsicht- und Erfahrungszuwachs durch Vertrauen rechtfertigende Begegnungsformen (Konstanzer Modell), ...

● **Begegnungen und Gespräche mit Eltern individualisieren:**

Persönliche Beratung und Hilfestellung werden kaum aus dem Klassenelternabend übernommen, sie setzen eingehendere Kenntnisse und Verständigung zwischen Lehrer und Eltern voraus; in der Einzelbegegnung werden unterschiedliche Normvorstellungen eher greifbar und für die gemeinsame Erziehung problematisiert (Egoismus und Durchsetzungswillen contra Altruismus und Toleranz ...)

● **Begegnungen und Gespräche mit Eltern aufwerten:**

Eltern und Lehrer sind Erziehungspartner, die aufeinander angewiesen sind – auch die Lehrer sind auf die Eltern angewiesen. Das Auseinanderklaffen von immer mehr Erziehungsvorstellungen führt zu fatalen Missverständnissen, Fehlhaltungen, Widerständen und Verhärtungen zu Lasten der Kinder. Die wichtigen Themen von Schul- und Familienleben, von Erziehung und Partnerschaft gehören in die Zusammenarbeit mit Eltern, in die Elternabende, in die Pflugschaften hinein ...

● **Gewalt in der Familie hat direkt etwas zu tun mit der Gewalt in der Schule:**

Wie ist gewaltfreie Erziehung möglich? Wohin führt die Gewalt von Eltern gegen ihre Kinder? Wie reagiert Schule auf Misshandlung von Kindern durch ihre Eltern? „Information und Intervention“ sind selbstverständliche Aufgabe der Schule, die sich (ebenfalls) für gewaltfreie Erziehung in der Familie einsetzt, um zu gewaltfreiem Umgang der Kinder in der Schule zu gelangen (s. Empfehlung des Landtags von Baden-Württemberg in: Bericht der Enquete-Kommission 1994, Seite 206).

● **Jede Gewalt fordert unverzüglich Reaktion heraus:**

Gewalt darf nicht erfolgreich werden durch Wegsehen, Ignorieren, Verschleppen, Versandenlassen. Auch aus den Signalen der Reaktion wird gelernt, ob es sich lohnt, Gewalt anzuwenden. Gerade das Schweigen über eine erlittene Gewalttat führt zu neuerlicher Gewalt. Mitteilungen, Meldungen, Anzeigen unterbrechen die Spirale der Gewalt, wenn sie zu pädagogischem Handeln führen (einschließlich juristischer Ordnungsmaßnahmen).

● **Die Einflüsse und Wirkungen von Medien beobachten und beachten:**

Mediennutzung (Vielsehen und Falschsehen) und Medieninhalte (Gewalt und Entwürdigung in der Darstellung) sind immer wieder zum Gegenstand von Erziehung und Elternbegegnungen zu machen.

Checkliste zur Erfassung und Bewertung von Gewaltsituationen

Lehrer dürfen sich in Gewaltsituationen nicht zu unbedachten Handlungen hinreißen lassen. Die Hast des Augenblicks, die durch Erregung eingeschränkte Wahrnehmung und eingefahrene (aber unpassende) Handlungsroutine führen dazu, dass wichtige Gesichtspunkte übersehen und Eingriffe ins Geschehen ungeschickt vorgenommen werden. Lehrer sollten – wenn immer möglich – „zur Ruhe gekommen sein“ und reflektiert haben, bevor sie in Gewaltsituationen intervenieren: Handlungsaufschub verhindert übereilte Fehlentscheidungen. Für eine solche „schöpferische Pause“ können (nach einiger Übung) bereits einige Sekunden genügen; sie muss aber u. U. auch mehrere Stunden dauern dürfen.

Die folgende Checkliste kann helfen, Analyse und Bewertung von Gewaltsituationen zu optimieren; sie macht auf Gegebenheiten aufmerksam, die im „Eifer des Gefechts“ vielleicht unbeachtet bleiben.

Damit kann sie die Interventionsentscheidung wieder auf eine gesicherte Erkenntnisgrundlage stellen. Die Nennung anderer denkbarer Reihenfolgen ist ein Hinweis darauf, dass Prioritäten und Entscheidungsgesichtspunkte individuell gesehen werden können.

FRAGEN ZUR SITUATION:

Reihenfolge der Fragen		Denkbare andere Reihenfolge
1	Gibt es körperliche Verletzungen bei den beteiligten Schülern?	1
2	Handelt es sich um eine Ausnahmesituation oder um eine wiederkehrende Situation?	6
3	Wie könnte die Situation zustande gekommen sein?	4
4	Wie könnte sie sich weiterentwickeln?	5
5	Wer sind die unmittelbar beteiligten Personen? Was sind ihre Rollen?	7
6	Gibt es situationsspezifische „Spielregeln“ bei den Beteiligten für das Austragen von Gewalt in dieser Situation?	8
7	Welche Sinnperspektiven bzw. Motive der Beteiligten steuern das Geschehen?	9
8	Welche Auffassungs- und Deutungsmuster gibt es bei den Zuschauern?	10
9	Kenne ich die Situation nur aus der Rolle des Beobachters oder war ich schon persönlich in ähnlicher Weise betroffen?	3
10	Ist eine Eskalation der Gewalt zu erwarten?	2

FRAGEN ZU DEN BETEILIGTEN SCHÜLERN:

Reihenfolge der Fragen		Denkbare andere Reihenfolge
1	Erwarten die Schüler mein Eingreifen?	3
2	Wie sieht meine Beziehung zur Klasse aus: als Klassenlehrer(in), Fachlehrer(in), ehemalige(r) Lehrer(in)?	7
3	Kenne ich die gewalttätigen Schüler persönlich?	4
4	Wie sieht meine Beziehung zu den gewalttätigen Schülern aus?	5
5	Habe ich mit ihnen positive oder negative Erfahrungen gemacht?	6
6	Habe ich Vermutungen über Gründe oder Hintergründe bezüglich des Verhaltens der beteiligten Schüler?	8
7	Wurde ich von Schülern über den Konflikt informiert?	1
8	Welche Erwartungen haben sie an mich?	2

FRAGEN BETREFFEND DER PERSON DES LEHRERS:

Reihenfolge der Fragen		Denkbare andere Reihenfolge
1	Werden Regeln eines fairen Umgangs zwischen mir und Schülern missachtet?	7
2	Haben die Schüler Regeln oder Vereinbarungen missachtet, die von mir gesetzt wurden?	8
3	Werden Formen der Konfliktlösung verletzt, die in der Klasse besprochen und vereinbart wurden?	–
4	Erfolgen die Regelverstöße hinter meinem Rücken?	–
5	Richtet sich das gewalttätige Verhalten auch gegen mich?	2
6	Fühle ich mich durch das Verhalten der Schüler provoziert?	1
7	Welche Auswirkungen hat der aktuelle Konflikt auf das soziale Klima der Klasse?	–
8	Welche Gefühle entstehen in mir durch die Konfrontation mit dieser Gewaltsituation: Enttäuschung, Verärgerung, Angst, Neugier?	3
9	Fühle ich mich hilflos oder eher gelähmt?	4
10	Welche Empfindung sollte ich eigentlich haben?	5
11	Wie sieht in Bezug darauf meine persönliche Realität aus?	–
12	Welche Möglichkeit habe ich, meine Emotionen zu kontrollieren/verarbeiten?	6
13	Mit wem könnte ich mich über diesen Fall beraten?	9

Leitfaden für Fallbesprechungen in Selbsthilfegruppen

(Gudjons 1990)

Selbst organisierte Gruppen brauchen für ihre Arbeit einen praktikablen und leicht erlernbaren Leitfaden.

Folgendes Vorgehen hat sich vielfach praktisch bewährt:

■ 1. Phase: Fallbericht

Spontan, unvorbereitet, ungeordnet, assoziativ.

Aufgabe der Gruppe:

Aktiv zuhören, genau beobachten, eigene Reaktionen auf den Bericht registrieren.

Unter „Fall“ ist hier eine Szene, eine Situation, ein Stückchen Ablauf aus dem normalen Alltag und nicht: eine dramatische, besonders problematische Begebenheit gemeint. Der Berichtende erzählt, was ihm einfällt, die anderen hören zu, ohne ihn zu unterbrechen.

■ 2. Phase: Blitzlicht

Erste Eindrücke äußern: Was hat der Fall in mir ausgelöst, wie fühle ich mich jetzt?

Aufgabe der Gruppe:

Keine Rückfragen, sondern eigene Gefühle ausdrücken in sehr kurzen Äußerungen.

Jeder Teilnehmer sagt in einem Satz, wie er sich nach dem Bericht fühlt. Der Berichtende kann am Schluss sagen, welche Äußerungen für ihn wichtig, neu oder überraschend waren, was ihm zu denken gibt usw.

■ 3. Phase: Äußere Wahrnehmungen und Beobachtungen zum Fallbericht

Keine Ratschläge und Deutungen!

Leitfrage für die Gruppe:

Was ist mir an der Falldarstellung und am Darstellenden aufgefallen?

Von den Mitgliedern wird nun beschreibend wiedergegeben, was sie am Berichtenden selbst und an der Art seiner Darstellung während der Fallschilderung wahrgenommen und beobachtet haben. Die Falldarstellung soll noch nicht bewertet oder gedeutet werden!

■ 4. Phase: Innere Wahrnehmungen

Fantasien, Bilder, Identifizierungen mit den an dem Fallgeschehen beteiligten Personen.

Aufgabe der Gruppe:

Sie schildert ihre eigene Betroffenheit aus der Perspektive der beschriebenen Personen.

Die Teilnehmer erzählen, wie es ihnen an Stelle der geschilderten Personen (Kollegen, Schüler, Eltern ...) gegangen wäre. Der „Perspektivwechsel“ der Berichtenden kann so Aufschluss geben über mögliche Gefühle, Strategien, Absichten anderer an der Szene beteiligten Personen, denen sie bisher blind gegenüberstanden.

■ 5. Phase: Durcharbeiten

Vertiefung von Einzelaspekten, theorieorientierte Deutungen, diagnostische Schlüsse, Interpretationen institutioneller, gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge.

Dieser Aspekt der Arbeit steht bewusst an so später Stelle. Damit soll die Gefahr verringert werden, dass die Fallarbeit zu einer intellektualisierenden, theoretisierenden und personenfernen Diskussion verkommt.

■ 6. Phase: Lösungsmöglichkeiten

Ideensammlung, Verhaltensvorschläge, Handlungsalternativen, Rollenspiele, Handlungspläne ...

Erst gegen Ende der Fallbesprechung geht es um die Frage nach praktikablen Lösungen für ein Problem. Allzu schnell gegebene Ratschläge und Handlungsanweisungen decken zumeist emotional getönte Hintergründe des Problems eher zu.

Auf der Grundlage einer emotionalen Vorarbeit lassen sich nun leichter Lösungen entwickeln, welche die Einstellungen, Gefühle und Normvorstellungen des Berichtenden betreffen und von ihm – ebenfalls emotional – angenommen werden können.

Pädagogischer Tag zum Thema „Gewalt und Schule“

Gestaltungshinweise für eine Durchführung mit eigenen Kräften des Lehrerkollegiums

Methodische Leitgedanken:

- Orientierung an den Problemen und Bedürfnissen des Kollegiums;
- Fallmaterial aus der eigenen Schule;
- Kleingruppenarbeit, keine großen Vorträge vor dem Plenum;
- Beteiligung aller Kollegen im Rahmen überschaubarer Gesprächsgruppen;
- Kein Verweilen in „Man-müsste-Klagen“, sondern zügiges Erarbeiten von konkreten Veränderungsvereinbarungen.

Methodische Schritte:

- Nach informellen Vorgesprächen (auch mit der Schulleitung) Vorbereitung durch ein Leitungsteam.
- Erhebung von Problemen und Fragen mittels eines einfachen (anonymen?) Fragebogens für Lehrer nach folgendem Muster:

Welches Schülerverhalten setzt Ihnen persönlich am meisten zu?
(Kurze Schilderung einer Situation, in der sich dieses Verhalten zeigte.)

Unter welchem Schülerverhalten leiden Ihrer Meinung nach viele Mitschüler am meisten?

Welche negativen Verhaltensweisen haben Ihrer Meinung nach in den letzten Jahren an dieser Schule zugenommen?

Lässt sich Ihrer Meinung nach das Verhalten „schwieriger“ Schüler durch Veränderungen im schulischen Bereich positiv beeinflussen?

- ja, durch ...
- teilweise, durch ...
- kaum, weil ...

(bitte ankreuzen und ergänzen)

- Zur Vorbereitung auf den Pädagogischen Tag werden die Ergebnisse dieser Erhebung nach Themengruppen sortiert und auf Plakate übertragen.
- Diese Vorgaben dienen als Anregungen für die Kleingruppen-Gespräche, in denen die Problembereiche analysiert und erste Lösungsansätze entwickelt werden können.
- Die Diskussion darf nicht allzu lange bei Analysen und Zustandsbeschreibungen verweilen, sie muss frühzeitig auf das Ziel hinarbeiten:
„Wir planen als Lehrerkollegium konkrete Vorhaben, um unsere Problemsituation zu verändern.“
- Verbindliche Absprachen treffen:
Wer macht was, wo, mit wem, wer kontrolliert?
- Formulierung von Evolutionsfragen und Verabredung von Terminen zur Erfolgskontrolle.

Methodische Maßnahmen:

- Problemerhebung und Themenformulierung zusammen mit dem Kollegium.
- Visualisierung durch Plakate und Wandzeitungen.
- Entspannungsübungen.
- Rollenspiele:
Identifikation mit Gewalttätern, Opfern, Schülern, Eltern, betroffenen Kollegen.
- Genaues Hinhören auf die Kollegen.
- Feedback geben und nehmen.
(vgl. auch „Leitfaden für Fallbesprechungen“, S. 63)

Anti-Bullying-Programm für die Schule

Allgemeine Richtlinien

Die folgenden Richtlinien sollen helfen, die Einstellung zum Bullying zu ändern. Sie sollen dazu beitragen, dass Bullying nicht mehr toleriert wird. Die Richtlinien versuchen schulumfangsweit zu sein. Sie umfassen kurz- und langfristige Strategien, die schulische Organisation sowie den Lehrplan. Schülern, Eltern, Lehrern und Direktoren soll Rat und Orientierung angeboten werden. Besondere Beachtung soll den Opfern von Bullying und deren Eltern zuteil werden.

Überlegungen zu organisatorischen Maßnahmen

- Denken Sie sich Strategien oder Konzepte zur Bekämpfung des Bullying aus, die die ganze Schule umfassen. Warten Sie nicht, bis es zum ersten Mal auftritt. Nehmen Sie an, dass Bullying auch in Ihrer Schule vorkommt und versuchen Sie, vorzubeugen und die Auftretenshäufigkeit zu reduzieren.
- Sorgen Sie dafür, dass Sie bei eventuellen Vorkommnissen wissen, was zu tun ist. Sorgen Sie auch dafür, dass Ihre Kollegen und die Schüler über diese Strategie informiert sind.
- Sorgen Sie bei jedem auftretenden Fall dafür, dass einerseits das Opfer so viel Unterstützung wie möglich erhält und, dass andererseits alles unternommen wird, um eine Wiederholung zu vermeiden.
- Legen Sie die Schritte, die Sie unternehmen, sowohl den Eltern der Opfer als auch den Eltern der „Aggressoren“ offen dar. Teilen Sie auch die Gründe für diese Schritte und Ihre Absichten mit und sagen Sie den Eltern, was sie beitragen können, um Ihre Anstrengungen zu unterstützen.
- Beantworten Sie Bullying nicht mit Bullying („do not bully the bully“). Zeigen Sie durch Ihr Handeln, wie man Probleme ohne Druck, Drohung und Gewalt lösen kann.
- Vergewissern Sie sich, dass jeder Schüler eine Person seines Vertrauens an der Schule hat, mit der er sprechen könnte, wenn er Opfer von Bullying wurde. Die Kinder brauchen die Sicherheit, dass etwas getan wird und dass die Angelegenheit vertraulich und einfühlsam behandelt wird.
- Kontrollieren Sie das Schulgebäude, seine Umgebung und die Gang- bzw. Hofaufsicht. Vergewissern Sie sich, dass die Gänge, der Schulhof, die Toiletten und schlecht einsehbare Plätze regelmäßig von Lehrern und/oder älteren Schülern abgegangen und überprüft werden.
- Beziehen Sie auch den Schulwart, das Reinigungspersonal und die Schülerlotsen in die Diskussion und die Durchführung des Bullying-Programmes ein.

Überlegungen zum Lehrplan

- In Haupt- und Mittelschulen sollte der Religionsunterricht (und ggf. weitere Fächer) auch das Problem des Bullying behandeln.

- In der Grundschule/Hauptschule sollte eine wertschätzende, kooperative Einstellung bei den Schülern durch Persönlichkeits- und Sozialerziehung als fächerübergreifendes Lernziel angestrebt werden.
- Zusätzlich zur sozialen Erziehung, bei der auf aktuelle Vorfälle in der Klasse aufgebaut wird, sollten die Lehrer eine immer stärkere Rolle in der Entwicklung der Sozialkompetenz durch bewusst überdachte und systematische Interventionen übernehmen.

Gute Maßnahmen

- Es müssen im Unterricht Gelegenheiten geschaffen werden, Bullying mit den Schülern zu diskutieren und in Rollenspielen zu üben, wie sie den Bullies begegnen können. Auf ähnliche Weise sollten Bullies in Situationen versetzt werden, in denen sie die Sichtweise des Opfers kennen lernen.
- Die Opfer von Bullying benötigen die Möglichkeit, ihr Selbstbewusstsein wieder aufzubauen. Beschäftigen Sie sie mit Aktivitäten, die ihre Sozialkompetenz fördern. Sie brauchen auch die Hilfe ihrer Eltern und ihrer Lehrer, um die Gefühle der Schuld und Minderwertigkeit aufzuarbeiten. Ebenso brauchen Eltern manchmal Rat, wie sie ihrem Kind helfen können.
- Die Bullies benötigen ebenfalls Hilfe. Sie müssen lernen, ihre Bedürfnisse kooperativ (prosozial) zu lösen – statt durch Drohung und Gewalt. Die Eltern dieser Kinder müssen in Diskussionen darüber einbezogen werden, wie sie dazu beitragen können, das Verhalten ihres Kindes so zu beeinflussen, dass es mit den Wertvorstellungen der Schule in Einklang steht.
- Lehrer und Schüler sollten gemeinsam Ideen entwickeln, wie aggressionsloses – also prosoziales – Verhalten belohnt werden kann.
- Die alltäglichen Vorurteile gegenüber Ausländern und Mädchen (Sexismus) müssen kritisch besprochen werden.

Empfehlungen für die betroffenen Personen

Empfehlungen für Lehrer

- Achten Sie schon auf erste Anzeichen des Leids und Kummers bei Ihren Schülern, Verschlechterung der Leistung, vorgetäuschte Krankheit, Absonderung von der Gruppe, der Wunsch, sich in der Nähe von Erwachsenen aufzuhalten und unregelmäßige Teilnahme am Unterricht. Auch wenn diese Symptome durch andere Probleme verursacht sein können, sie können Anzeichen von Bullying sein.
- Hören Sie aufmerksam Schülersgesprächen zu und notieren Sie sich alle Vorfälle.
- Bieten Sie dem Opfer sofort Unterstützung und Hilfe an und veranlassen Sie, dass umgehend die oben genannten schulischen Maßnahmen in Kraft treten.
- Machen Sie dem Bully und seinen Eltern klar, dass dieses Verhalten unakzeptabel ist und welche Folgen eine Wiederholung haben wird.

- Sorgen Sie dafür, dass alle zugänglichen Orte während der Pausen und auch unmittelbar nach Schulschluss kontrolliert werden.
- Greifen Sie bei der Bekämpfung des Bullying auf alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zurück und diskutieren Sie die folgenden Ratschläge in der Klasse: Schüler-teams können bei der Lösung des Problems eingesetzt werden. Die Schüler können ebenso ermuntert und eingesetzt werden, um verängstigten Kindern und Neuan-kömmlingen das Gefühl des Angenommenseins zu vermitteln. Geschlechtsbezogenes und ausländerbezogenes Fehlverhalten sollte mit den Schülern besprochen und verbessert werden.

Die folgenden Schritte sollten unternommen werden, um das Vorkommen von Bullying festzuhalten und um allen Betroffenen deutlich zu machen, wie ernst die Schule dieses Verhalten nimmt:

- Das Opfer soll das Ereignis aus seiner Sicht schriftlich darstellen.
- Auch der Bully soll den Vorfall schriftlich berichten.
- Mindestens ein Lehrer soll seine Gespräche mit Opfer und Täter protokollieren.
- Die Eltern der beteiligten Kinder sollten Kopien der oben genannten Berichte erhalten. Die Berichte sollten für eine bestimmte Zeit in den Akten der betreffenden Kinder aufbewahrt werden.
- Die Eltern der Kinder sollten aufgefordert werden, zum Vorfall und zur Art des Umgangs der Schule damit, schriftlich Stellung zu beziehen.

Empfehlungen für Schüler und Lehrer

Die folgenden Punkte sind ein wichtiger Bestandteil in jenen schulumfangenden Programmen, in denen alle Schüler mit einbezogen werden sollen. Sie sollten in allen Klassen diskutiert werden.

- Wenn jemand Opfer wird oder wenn er sich in einer schlimmen Lage befindet, werde aktiv, tu etwas. Zusehen, aber nichts dagegen unternehmen, kann als Unterstützung für das Bullying aufgefasst werden.
- Schüler, die nicht mit hineingezogen werden wollen, sollten sofort einen Erwachsenen informieren.
- Akzeptiere kein Bullying in deinem Freundeskreis.
- Toleriere keine aggressiven Handlungen. Bullying wird bald zurückgehen, wenn die Bullies erfahren, dass ihr schikanöses Verhalten von niemandem akzeptiert wird.
- Überlegt einige Möglichkeiten, wie gewaltfreie (prosoziale) Konfliktlösung belohnt werden kann.

Empfehlungen für Eltern

- Achten Sie auf Anzeichen von Kummer bei Ihrem Kind. Möglicherweise zeigt Ihr Kind plötzlich Unwillen in die Schule zu gehen, gehäuftes Auftreten von Kopf- oder Bauchschmerzen oder es fehlen Schulmaterialien in unüblich starkem Ausmaß; eventuell verlangt es nach erhöhtem Taschengeld oder es hat Beschädigungen an Kleidern oder gar körperliche Verletzungen.
- Zeigen Sie aktiv Interesse am Leben Ihres Kindes und seinem Bekanntenkreis. Sprechen Sie über Freundschaften mit ihm, wie es seine Freizeit verbringt und was auf dem Schulweg so alles passiert.
- Wenn Sie glauben, dass Ihr Kind das Opfer von Bullying ist, dann benachrichtigen Sie sofort die Schule und bitten Sie um einen Termin mit dem Lehrer, der sich der Probleme Ihres Kindes annehmen sollte.
- Wenn Sie das Problem mit Ihrem Kind besprechen, sollten Sie außerdem die Ratschläge für Opfer befolgen, die Sie auf der nächsten Seite finden können.
- Machen Sie sich Aufzeichnungen, falls das Bullying gegen Ihr Kind fortgesetzt wird. Es ist zwar leidvoll, doch es wird helfen, Fragen zu klären, WAS GENAU, WIE, WO und WANN geschehen ist, und WER daran beteiligt war.
- Überlegen Sie mit dem zuständigen Lehrer Maßnahmen, die Ihrem Kind helfen und die geeignet sind, es innerhalb und außerhalb der Schule zu unterstützen.
- Setzen Sie sich mit dem Elternvertreter in Verbindung, wenn Sie keine Hilfe vom Lehrkörper erhalten.
- Informieren Sie eine übergeordnete Stelle (Bezirks- oder Landesschulrat, schulpsychologischen Dienst, Beratungslehrer), wenn Sie auch von der Elternvertretung nicht unterstützt werden.
- Wenn das Problem auch außerhalb der Schule auftritt, sollten Sie einen Anwalt hinzuziehen. Bitten Sie ihn, einen Brief an die Eltern des Bullies zu senden, in dem er die möglichen rechtlichen Konsequenzen bei einer Wiederholung des Bullying darstellt.
- Ermutigen Sie Ihr Kind, nicht zurückzuschlagen. Dies würde die Schwierigkeiten nur noch schlimmer machen. Dieses Verhalten könnte auch im Widerspruch zum Wesen Ihres Kindes stehen. Ermuntern Sie Ihr Kind stattdessen, neue Freundschaften zu schließen. Ein Kind, das Freunde hat, wird seltener attackiert. Seien Sie ausdauernd und bestehen sie darauf, dass etwas geschieht.

Empfehlungen für Opfer und deren Eltern

Die folgenden Richtlinien sind für Eltern, die wissen, dass ihre Tochter oder ihr Sohn ein Opfer von Bullying ist.

- Erzählen Sie als Erstes Ihrem Kind, dass an ihm nichts falsch oder schlecht ist. Es ist nicht das einzige Opfer.
- Raten Sie Ihrem Kind, nicht zu zögern, einem Erwachsenen – z. B. einem Lieblingslehrer – darüber zu berichten.
- Klären Sie gemeinsam, an welchen Plätzen das Bullying passiert und wie Ihr Kind diese Orte meiden kann. Wenn ein Ausweichen nicht möglich ist, dann raten Sie Ihrem Kind, sich zu vergewissern, dass sich dort vertraute Personen aufhalten.
- Raten Sie Ihrem Kind, nicht zu versuchen, sich durch Süßigkeiten oder andere Geschenke von den Attacken „freizukaufen“. Erfüllen Sie keine Forderungen Ihres Kindes nach zusätzlichem Geld.
- Arbeiten Sie gemeinsam mit Ihrem Kind und einem zuständigen Lehrer einen Plan aus. Sollte das Bullying wieder auftreten, dann sollte der Plan befolgt und ein Erwachsener informiert werden.

Empfehlungen für Schulleiter und Schulbehörden

- Sorgen Sie dafür, dass in Ihrer Schulordnung präventive Maßnahmen zur Vermeidung von Bullying enthalten sind und dass diese auch allen bekannt sind.
- Treffen Sie die nötigen Maßnahmen, damit jeder Schüler, alle Eltern und alle anderen Erwachsenen in der Schule wissen, dass Bullying völlig unakzeptabel ist und dass jeder Unterstützung erhält, der hilft, dieses Verhalten einzudämmen.
- Machen Sie allen Lehrern, Eltern und Schülern die Vorgehensweise transparent und ermöglichen Sie ihnen auch die Durchführung der Maßnahmen, von denen Sie erwarten, dass sie zur Vorbeugung gegen Bullying angewandt werden.
- Versichern Sie sich, dass alle diesbezüglichen Vorkommnisse vollständig und in einer Weise protokolliert werden, die es Ihnen ermöglicht, den Überblick über das Auftreten von Bullying zu behalten.
- Treffen Sie Vorkehrungen, Vorkommnisse aufzudecken und aufzuzeichnen, damit Opfer unterstützt und die Bullies abgeschreckt werden können.
- Nutzen Sie Lehrinhalte als Möglichkeit, das Bullying zu bekämpfen.
- Setzen Sie ein Maßnahmenpaket fest, das hilft, dass pädagogisch produktiv auf Klagen und Beschwerden der Eltern reagiert wird.

Gewalttätigkeit: ein „Verlierer“-Verhalten

„Die Menschen werden als Prinzen und Prinzessinnen geboren, bis ihre Eltern sie in Frösche verwandeln“ (E. Berne)

In diesen Aphorismus kleidet der Begründer der Transaktionsanalyse eine der anthropologischen Grundannahmen seines Therapie-Konzepts: von Natur aus ist der Mensch gewillt und fähig, mit sich selbst, mit jedem anderen und mit der Natur in Harmonie zu leben.

Angemessene Pflege und Erziehung vorausgesetzt, neigt der Mensch aus seiner Natur heraus zum Leben, zum achtsamen Umgang mit sich selbst, zu einem Leben in Gesundheit und Glück, zu einem auskömmlichen Miteinander mit den anderen.

Erst äußere Einflüsse und Zwänge verdrängen diese „Gewinner“-Haltung und führen dazu, dass die Menschen seelisch krank, unglücklich und gewalttätig – eben „Verlierer“ – werden.

Zwei Texte sollen diese anthropologische Grundannahme der humanistischen Psychologie im Bild einer Geschichte verdeutlichen:

- Das „Märchen von den Kuscheltüchern“ (Steiner 1982), in dem die lebensnotwendige Bedeutung des „Streichelns“ deutlich wird;
- die „Legende vom Wolf von Gubbio“ (Moser 1981), in der sich zeigt, wie „Hunger“ nach sozialer Nähe zu tödlicher Aggression eskalieren kann.

Beide Texte sind nur scheinbar „romantisch“ und „fromm“; hinter ihrer Allegorie verbergen sich anthropologische Grundeinsichten, die zur Lösung des Gewaltproblems beitragen können.

Einige interpretierende Anmerkungen zur „Legende vom Wolf von Gubbio“: Diese Geschichte ist zwar keine Geschichte im Sinne einer wissenschaftlichen Tierbeschreibung, wohl aber das legendarische Protokoll einer Erfahrung. Bei der Unbewehrtheit und Angstlosigkeit des Franz von Assisi spürten Leute und „Tiere“, wie unbedroht sie sind und gaben daher ihre ganze Aggressivität auf.

Im Umgang mit einem ausgegrenzten „wölfischen“ Menschen wird diesem zum Ausdruck gebracht, dass er keine Bedrohung zu erwarten hat: Franz vermeidet alles, was dem Gegenüber Angst machen könnte.

Auch die andere Seite, die Bewohner in der Stadt, hat Angst: Sie haben sich hinter ihren Fluchtburgen verschanzt, die Unverwundbarkeit versprechen, aber gleichzeitig ihren Lebensraum einengen. Nur wenn beide – die Bürger in der Stadt und der aus dem sozialen Zusammenhang Ausgegrenzte – auf ihre Angst und ihre Gewalttätigkeit verzichten, können sie offen und frei leben.

Das Märchen von den Kuscheltüchern

Es war einmal eine Familie mit dem Vater Tim, der Mutter Maggy, dem Sohn John und der Tochter Lucy – sie lebten vor langer Zeit und waren sehr glücklich. Warum waren sie so glücklich? Zu der Zeit, zu der sie lebten, war alles ganz anders. Zu jener Zeit bekam jedes Kind bei seiner Geburt ein kleines, weiches Kuscheltuch-Beutelchen. In dem Beutelchen war, wann immer man hineingriff, ein schönes, warmes Kuscheltuch.

Alle Leute mochten diese Kuscheltücher sehr gerne. Wenn man ein Kuscheltuch hatte, dann fühlte man sich gleich ganz warm und kuschelig. Leute, die nicht jeden Tag ihr Kuscheltuch bekamen, wurden schnell krank, begannen wie ein alter Apfel einzutrocknen und schließlich mussten sie sterben. Aber damals war es ganz einfach, warme Kuscheltücher zu bekommen. Wenn man eines brauchte, dann ging man zu einem anderen Menschen und sagte: „Ich möchte gerne ein warmes Kuscheltuch haben!“ Der andere griff dann in sein Beutelchen und zog ein Tüchlein hervor, so groß wie eine Mädchenhand. Kaum erblickte das kleine Tuch das Tageslicht, begann es zu lächeln und verwandelte sich in ein großes, weiches und warmes Kuscheltuch. Der eine legte es dem anderen dann auf die Schulter, auf den Kopf oder in den Schoß, und schon schmiegte es sich an und verschmolz mit dem Körper. Das war ein ganz wunderbares Gefühl! So erbaten sich die Leute häufig ein Kuscheltuch voneinander, und jeder gab gerne, – es gab sie ja in Hülle und Fülle. So lebten sie alle glücklich und ihnen war wohl.

Eines Morgens stand eine böse Hexe mitten im Dorf! Sie war böse geworden, weil niemand ihre Salben, ihre Pillen und Mixturen kaufen wollte. Die böse Hexe aber war schlau und dachte sich einen niederträchtigen Plan aus. Als Maggy gerade mit ihrer Tochter auf der Wiese beim Haus spielte, schlich sich die Hexe zu Tim und flüsterte ihm ins Ohr: „Sieh nur Tim, was Maggy macht! Sieh nur, sie gibt all die schönen Kuscheltücher der kleinen Lucy. Wenn sie so weitermacht, dann wird bald keines mehr für dich übrig bleiben, weil sie sie alle der kleinen Lucy gegeben hat!“

Tim war erstaunt. Er schaute die Hexe an und sprach: „Soll das heißen, dass das Kuscheltuch-Beutelchen eines Tages leer sein könnte? Ist denn nicht immer, wenn man hineinglangt, ein neues, warmes Kuscheltuch darin?“

Da sprach die Hexe: „Oh nein, keineswegs! Wenn sie ausgehen, dann ist keines mehr da. Das letzte wird das letzte sein!“ – sprach's, schwang sich auf ihren Besen und flog davon. Ihr Kichern und Triumphgeheul ließ noch lange Zeit die Luft erzittern.

Die Worte der Hexe begannen sich in Tims Herz einzufressen und wann immer Maggy jemand anderem ein warmes Kuscheltuch gab, sah er es mit scheelem Blick. Er begann sich Sorgen zu machen, weil er die warmen Kuscheltücher seiner Frau so gerne mochte und nicht auf sie verzichten wollte. Er fand es nicht recht, dass Maggy alle ihre warmen Kuscheltücher den Kindern und sogar Fremden im Dorf gab. Immer wenn er das sah, begann er zu klagen und weil Maggy ihn sehr liebte, wurde sie sparsamer mit ihren Kuscheltüchern und hob sie für ihn auf.

Als die Kinder das sahen, dachten sie bei sich: „Mit warmen Kuscheltüchern muss man sparsam sein! Man darf sie nicht bei jeder beliebigen Gelegenheit verschenken!“

So wurden auch die Kinder sparsamer mit ihren Kuscheltüchern. Von nun an beobachteten sie ihre Eltern misstrauisch und wenn sie fanden, dass ihre Eltern zu viele Tüchlein an andere Leute gaben, dann klagten und schimpften sie und wenn sie selbst einmal großzügig waren, dann hatten sie gleich ein schlechtes Gewissen. Obwohl sie immer, wenn sie in das Beutelchen griffen, ein neues, schönes und warmes Kuscheltuch haben konnten, griffen sie immer seltener in das Beutelchen.

Sie wurden geiziger und geiziger. Nach kurzer Zeit begannen die Leute zu frieren und sich ungemütlich zu fühlen. Sie begannen zu frösteln und zu schrumpeln und einige von ihnen starben sogar, weil sie schon so lange kein warmes Kuscheltuch mehr bekommen hatten. So gingen immer mehr Menschen zum Haus der Hexe und kauften Salben und Pillen und kleine Fläschchen mit Elixier, obgleich sie schnell merkten, dass das Zeug wenig half.

Das Leben im Dorf wurde immer elender und beschwerlicher. Als die Hexe sah, dass immer mehr Menschen starben, erdachte sie einen neuen Plan, denn sie wollte ja nicht, dass die Leute alle sterben – wer hätte sonst noch ihre Salben und Pillen und Elixiere gekauft? Sie gab also allen Leuten noch ein zweites Beutelchen. Die waren den alten Beutelchen ganz ähnlich, nur – sie waren kalt, und wenn man hineingriff, so fand man darin kalte Nesselfetzen. Von diesen kalten Nesselfetzen wurde den Menschen nicht mehr warm und wohlig, sondern kühl; sie bekamen eine unangenehme Gänsehaut davon. Die kalten Nesselfetzen hinderten sie zwar am Schrumpeln und Sterben, aber ihnen wurde kalt und schauerhaft zumute.

Sprach nun einer seinen Nachbarn an und bat um ein warmes Kuscheltuch, dann dachte der Nachbar bei sich, dass er keine hergeben mochte und sprach: „Ein warmes Kuscheltuch kann ich dir nicht geben, aber möchtest du nicht einen meiner kalten Nesselfetzen?“ So standen sie oft beieinander, dachten in ihrem Innersten an die warmen Kuscheltücher und gaben sich schließlich die kalten Nesselfetzen. So starben nur noch wenige Menschen, aber die meisten waren unglücklich, kalt und frostig geworden.

Seitdem die Hexe im Dorf aufgetaucht war und die warmen Kuscheltücher immer seltener geworden waren, wurde das Leben immer beschwerlicher und komplizierter. Die warmen Kuscheltücher, die es vormals so reichlich gab wie die Luft zum Atmen, wurden nun teuer gehandelt. Die Leute taten alles Mögliche, um eines zu bekommen. Früher hatten sie einfach beieinander gestanden, zu dritt, zu viert, zu fünft und keiner hatte darauf geachtet, wer wem ein Kuscheltuch gab.

Aber nun begannen sie die Kuscheltücher einzuteilen. Es gab nicht mehr jeder jedem, sondern sie schlossen sich zu Paaren zusammen, die sich nur noch gegenseitig mit den Kuscheltüchern versorgten. Vergaß jemand diese neue Regel und gab ein echtes Kuscheltuch an jemand anderen, dann bekam er schnell ein schlechtes Gewissen, weil er ja wusste, dass „sein“ Partner nun Mangel leiden musste. All die Menschen, die keinen anderen für sich finden konnten, mussten ihre warmen Kuscheltücher für teures Geld kaufen und dafür lange Stunden hart arbeiten.

Einige wenige Menschen im Dorf wurden als etwas „Besonderes“ angesehen und berühmt. Ihnen gab man viele Kuscheltücher und sie mussten sie nicht zurückgeben. Diese Leute sammelten die Kuscheltücher und verkauften sie an weniger berühmte Menschen, die sie zum Überleben ja brauchten.

In der allgemeinen Not geschah es, dass einige Leute die kalten Nesseltücher färbten und ihnen das Aussehen von warmen Kuscheltüchern gaben. Die falschen Kuscheltücher kamen in Umlauf und brachten neue Not über die Menschen.

So geschah es zum Beispiel, dass sich zwei Menschen begegneten und in liebevoller Absicht mit den – falschen – Kuscheltüchern beschenkten; danach fühlten sie sich dann ganz elend. Die Menschen wussten schließlich gar nicht mehr, woran sie waren. Sie konnten die falschen von den echten Kuscheltüchern nicht unterscheiden und wurden unsicher.

Das einst so schöne Leben im Dorf war eine rechte Last geworden und alles nur, weil die böse Hexe sie glauben gemacht hatte, dass die schönen warmen Kuscheltücher eines Tages ausgehen könnten.

Vor nicht all zu langer Zeit erschien in dem Dorf eine junge Frau. Sie war im Sternzeichen des Wassermannes geboren und fiel allen auf, weil sie Blumen im Haar trug und oft sehr fröhlich über die Wiesen des Dorfes hüpfte.

Sie kümmerte sich nicht um die böse Hexe und war mit ihren warmen Kuscheltüchern ganz freizügig. Sie gab sie jedem – ja, man musste sie noch nicht einmal darum bitten. Die Bewohner des Dorfes nannten sie „die Blumenfrau“ und verachteten sie, weil sie die Kinder dazu verleitete, mit den Kuscheltüchern verschwenderisch umzugehen.

Die Kinder mochten die Blumenfrau sehr gerne. Sie fühlten sich wohl in ihrer Nähe und geizten nicht mehr mit ihren Tüchlein.

Die Erwachsenen des Dorfes taten sich zusammen und machten ein Gesetz, das die Kinder davor bewahren sollte, die warmen Kuscheltücher zu vergeuden. Das Gesetz verbot den unkontrollierten Verkehr mit Kuscheltüchern und bedrohte all die mit Strafe, die ohne eine besondere Erlaubnis Kuscheltücher hervorzogen. Aber viele Kinder hielten sich nicht daran. Sie waren weiterhin freizügig und scherten sich nicht um das Gesetz. Weil es so viele Kinder gab, fast so viele wie Erwachsene, sah es so aus, als ob die Kinder ihre eigenen Gesetze machten.

Wie es nun weitergeht? Das ist schwer zu sagen. Werden die Eltern ihre unfolgsamen Kinder unter ihr Gesetz zwingen?

Werden sie sich der Blumenfrau anschließen und zusammen mit ihren Kindern wieder so freizügig leben wie in alten Tagen?

Eine wundersame Geschichte

Als etwas „Wundersames“ wird die Geschichte vom Wolf von Gubbio eingeführt. In der Umgegend der umbrischen Stadt Gubbio war zur Zeit des Franz von Assisi ein grausamer Wolf behaust, der Tiere und Menschen verschlang – und kein Bürger von Gubbio konnte mehr unbewaffnet die Stadt verlassen. Panik und tiefe Unsicherheit griffen um sich.

Franz von Assisi, mitleidend mit den Leuten, beschloss, dem Wolf entgegenzutreten. Die Weltvernunft der Bürger von Gubbio riet ab. Beim Wolf gebe es nur den Tod und kein Entrinnen.

Franz von Assisi aber setzte ganz auf den Herrn Jesus Christus, auf seinen Lebensstil, blieb im Zeichen des Kreuzes unbewehrt, ohne Schild und Helm (man wird an die Geschichte von David und Goliath erinnert), nur ein Bruder war mit ihm.

Der Wolf aber, ganz die Leute von Gubbio im Blick, die von weither zuschauten, rannte mit offenem Rachen auf Franz von Assisi zu – bis Franz ihn ansprach:

„Komm zu mir, Bruder Wolf. Und tue niemandem Übles an.“

Und beim Kreuzzeichen legte sich der Wolf wie ein Lamm zu seinen Füßen, fast wie in der prophetischen Vision des Jesaja. Nun redete Franz seinen Bruder Wolf an. Nicht begütigend nur, er tadelte seine Grausamkeiten gegenüber den Tieren und gar den Menschen, die doch nach Gottes Bild geschaffen seien.

Aber es solle Frieden werden zwischen dem Wolf und den Leuten in der Stadt. Und Franz versprach, dass niemand ihn verfolgen dürfe, weder Leute noch Hunde, dass die Stadt seinem Hunger wehren müsse und er jeden Tag Futter suchend in sie kommen dürfe.

Franz wollte ein Pfand für den neuen Vertrag „und der Wolf hob die rechte Tatze und legte sie zutraulich und zärtlich in die Hand des heiligen Franz“.

Dann nahm Franz den Wolf in die Stadt und sprach auch den Leuten zu: niemand dürfe dem Wolf ein Leides tun. Und so suchte der Wolf noch zwei Jahre lang in Gubbio von Tür zu Tür seine Nahrung. Bei seinem Tod aber kam große Trauer in die Stadt, weil nun auch das Zeichen der neuen Lebensart des Franz von Assisi nicht mehr war.

Mein Bekenntnis zur Selbstachtung

Ich bin ich selbst.

Es gibt auf der ganzen Welt keinen, der mir vollkommen gleich ist. Es gibt Menschen, die in manchem sind wie ich, aber niemand ist in allem wie ich. Deshalb ist alles, was von mir kommt, original mein; ich habe es gewählt. Alles, was Teil meines Selbst ist, gehört mir – mein Körper und alles, was er tut, mein Geist und meine Seele mit allen dazugehörigen Gedanken und Ideen, meine Augen und alle Bilder, die sie aufnehmen, meine Gefühle, gleich welcher Art: Ärger, Freude, Frustration, Liebe, Enttäuschung, Erregung; mein Mund und alle Worte, die aus ihm kommen, höflich, liebevoll oder barsch, richtig oder falsch, meine Stimme, laut oder sanft und alles, was ich tue in Beziehung zu anderen und zu mir selbst.

Mir gehören meine Fantasien, meine Träume, meine Hoffnungen und meine Ängste. Mir gehören alle meine Siege und Erfolge, all mein Versagen und meine Fehler. Weil alles, was zu mir gehört, mein Besitz ist, kann ich mit allem zutiefst vertraut werden. Wenn ich das werde, kann ich mich lieben und kann mit allem, was zu mir gehört, freundlich umgehen. Und dann kann ich möglich machen, dass alle Teile meiner Selbst zu meinem Besten zusammenarbeiten.

Ich weiß, dass es manches an mir gibt, was mich verwirrt und manches, was mir gar nicht bewusst ist. Aber solange ich liebevoll und freundlich mit mir selbst umgehe, kann ich mutig und voll Hoffnung darangehen, Wege durch die Wirrnis zu finden und Neues an mir selbst zu entdecken ...

Wie immer ich in einem Augenblick aussehe und mich anhöre, was ich sage und tue, das bin ich. Es ist original (authentisch) und zeigt, wo ich in diesem einen Augenblick stehe.

Wenn ich später überdenke, wie ich aussah und mich anhörte, was ich sagte und tat und wie ich gedacht und gefühlt habe, werde ich vielleicht bei manchem feststellen, dass es nicht ganz passte. Ich kann dann das aufgeben, was nicht passend ist und behalten, was sich als passend erwies und ich erfinde etwas Neues für das, was ich aufgegeben habe.

Ich kann sehen, hören, fühlen, denken, reden und handeln. Ich habe damit das Werkzeug, das mir hilft zu überlegen, anderen Menschen nahe zu sein, produktiv zu sein und die Welt mit ihren Menschen und Dingen um mich herum zu begreifen und zu ordnen. Ich gehöre mir und deshalb kann ich mich lenken und bestimmen.

Ich bin Ich und ich bin o.k.

Opferhilfe

Zur Opferhilfe im weitesten Sinne stehen unterschiedliche Institutionen bereit, die sich je nach Art und Verlauf des Einzelfalles in unterschiedlicher Richtung und unterschiedlichem Grad beteiligen. Eine genaue Abgrenzung der Einrichtungen zur Opferhilfe ist sowenig möglich wie eine genaue Angabe über die Zahl der Einrichtungen.

Die folgende Auflistung soll Bereiche des Angebotes am Beispiel Baden-Württembergs umreißen, um zu einer Zusammenstellung der örtlichen Hilfsangebote anzuregen:

- Jugendämter (Allgemeiner Sozialer Dienst)
- Erziehungsberatungsstellen
- Kinderschutzbund
- Kinderschutzzentren
- Beratungsstellen, wie z. B. Pro Familia
- Ärzte, Krankenhäuser
- Polizei (Jugendsachbearbeiter)
- Familiengericht, Vormundschaftsgericht
- Strafgericht, Rechtsanwälte
- Kinderbetreuungseinrichtungen
- Schulen, außerschulische Jugendarbeit
- Psychotherapeuten mit eigener Praxis (Ärzte, Psychologen)
- Pflegefamilien
- Einrichtungen zur Inobhutnahme, Heime, betreute Wohngruppen

Für die Leser dieses Medienpakets ist es hilfreich, sich über das örtliche Angebot an Hilfeeinrichtungen Klarheit zu verschaffen, um im akuten Fall rasch und zutreffend raten und damit auch helfen zu können.

INSTITUTIONEN	ANSCHRIFT	TELEFON
Jugendamt Allgemeiner Sozialer Dienst		
Erziehungsberatungsstelle		
Deutscher Kinderschutzbund		
Kinderschutzzentrum		
Pro Familia		
Krankenhaus, Ambulanz		
Durchgangsarzt, Unfallarzt		
Arzt für Kinderheilkunde		
Polizei, Jugenddezernat		
Vormundschaftsgericht, Familiengericht		
Rechtsanwalt		
Kinderheim, Sofortaufnahme		
Schule mit Heim		
Psychotherapeut		
Betreute Wohngruppen		

Literaturverzeichnis

Nachfolgend werden einige Veröffentlichungen benannt und kurz kommentiert, die sich für Interessierte zur Weiterarbeit besonders eignen. Die Auswahl kann, angesichts der Fülle relevanter Veröffentlichungen, weder vollständig noch repräsentativ für die gegenwärtige Gewalt-Diskussion sein.

Becker, G. E. / Coburn-Staeger, U. (Hrsg.):

„Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt; Mut und Engagement in der Schule.“ Weinheim 1994

Diese Aufsatzsammlung gibt einen fundierten Überblick über Themen wie Rechtsradikalismus, Moralerziehung, soziale Randgruppen, Antisemitismus heute (als Interview mit I. Bubis), Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen, Umgang mit Aggression und Gewalt in der Schule.

Gordon, Th.:

„Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst.“ München 1993

Dieses sehr konkret, teilweise fast zu pragmatisch formulierte Buch, gehört mittlerweile zur pädagogischen Standard-Literatur. Jeder Lehrer sollte „Ich-Botschaften“ senden, „aktiv zuhören“ und „niederlagelos“ Konflikte lösen können.

Gudjons, H.:

„Spielbuch Interaktionserziehung. 185 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenarbeit.“ Bad Heilbrunn 1990

Diesem Buch haben wir den „Leitfaden für Fallbesprechungen in Gruppen“ entnommen. Daneben finden sich hier eine Fülle von Materialien zur Interaktionserziehung, von denen viele auch für die Gewalt-Thematik relevant sind.

James, M. / Jongeward, D.:

„Spontan leben. Übungen zur Selbstverwirklichung.“ Reinbeck 1986

Dieses preiswerte Sachbuch gibt eine knappe anschaulich formulierte Einführung in das Konzept der Transaktionsanalyse.

Landtag von Baden-Württemberg (Hrsg.):

Bericht der Enquete-Kommission „Kinder in Baden-Württemberg.“
Drucksache I 1/39 19, Stuttgart 1994

Der Bericht enthält eine Fülle wissenschaftlicher und statistischer Ausführungen, die in mehr als hundert Anhörungen vor der Kommission dargestellt und diskutiert wurden. Gründliche und umfassende Darstellung des derzeitigen Diskussionsstandes.

Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.):

„Aggression und Gewalt.“ Bürger im Staat 2/1993

Eine Sammlung grundlegender Aufsätze zu Themen wie: Aggression, Medien und Gewalt, rechtsextreme Gewalt, Gewalt in der Familie.

Lumma, K.:

„Strategien der Konfliktlösung. Betriebliches Verhaltenstraining in Theorie und Praxis. Mit 4 Seminarbeispielen.“ 1992

Der Verfasser, Kommunikationstrainer hat hier seine vielfach erprobten Trainingsunterlagen veröffentlicht. Zu empfehlen für alle, die nach praktischen Übungen und Konzepten zur Steigerung der Konfliktlösungsfähigkeit suchen.

Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz (Hrsg.):

„Was mach' ich nur? Hilfen des Schulpsychologischen Dienstes für den Umgang mit Gewalt in der Schule.“

Aus dieser vorzüglichen Broschüre haben wir die „Checkliste“ und die „Interventionschritte“ übernommen. Sie enthält überdies eine Reihe von anregenden Fallbeispielen.

Moser, R.:

„Selig die Zärtlichen.“ Luzern/Stuttgart 1981

Wir haben diesem Bändchen über die „Theologie der Zärtlichkeit“ die Geschichte vom „Wolf von Gubbio“ entnommen.

Neubauer, W. F. / Gampe, H. / Knapp, R.:

„Konflikte in der Schule, Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Entscheidungsfindung.“

Die Verfasser stellen ein wissenschaftlich begründetes Konzept über die gewaltfreie Gestaltung der Konfliktbearbeitung vor und beschreiben auch konkret, wie dieses Konzept in Lehrertrainings erlernt werden kann.

Nolting, H. P.:

„Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung.“ Reinbeck 1987

Dieses Sachbuch ist mittlerweile zu einem Klassiker beim Thema „Aggression und Gewalt“ geworden. Nolting stellt zunächst verschiedene Theorien zur Erklärung aggressiven Verhaltens vor und entwickelt sodann „Lösungsrichtungen“ zur Verminderung aggressiven Verhaltens.

Rauchfleisch, U.:

„Allgegenwart von Gewalt.“ Göttingen 1992

Der Autor, Dozent für Klinische Psychologie und Psychotherapeut, will auf die vielen Formen von Gewalt aufmerksam machen und dazu beitragen, dass sich Menschen mit ihr kritisch auseinandersetzen und ihr entgegenreten. Zu empfehlen für Leser, die sich fundamental mit dem Thema Gewalt auseinandersetzen wollen.

Redlich, A. / Schley, W.:

„Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht.“ München 1991

Das bekannte Konzept der Verhaltensmodifikation eignet sich gut auch zur Bewältigung mancher Formen von Gewalttätigkeiten in der Schule. Eine knappe Einführung mit vielen konkret durchgearbeiteten Praxisbeispielen.

Satir, V.:

„Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe.“
11. Auflage, Wien 1993

Diesem sehr persönlich und „munter“ formulierten Buch der bekannten Familientherapeutin sind wir hinsichtlich des Themas „Selbstwert“ sehr verpflichtet. Allen zu empfehlen, die sich mit Familienproblemen auseinandersetzen wollen/müssen.

Schmäzle, U. (Hrsg.):

„Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule.“ Frankfurt/M. 1993

Diesem Sammelband verdanken wir das „Anti-Bullying-Programm“. Darüber hinaus enthält der Band sehr lesenswerte Beiträge, betreffend die Vernetztheit des Gewaltproblems in Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe sowie philosophisch-theologisch begründete Konzepte bzw. Vorschläge für gewaltfreie Gegenmaßnahmen zu Aggression und Gewalt.

Spreiter, M. (Hrsg.):

„Waffenstillstand im Klassenzimmer: Vorschläge, Hilfestellungen, Präventionen.“
Weinheim 1993

*Dieser praxisnah geschriebene Sammelband enthält eine Reihe vorzüglicher Darstellungen zum Thema „Gewalt“, die unserer eigenen Arbeit in Diktion und Zielrichtung sehr nahe stehen. Etwa der Beitrag von Mansel/Hurrelmann über „Gewaltanstieg oder Sensibilisierung gegenüber auffälligem und unerwünschtem Schülerverhalten“; Spreiter: „Therapeut oder Polizist?“; Humpert: „Konstanzer Trainingsmodell im Klassenzimmer“; Roediger: „Schwierige Schüler – ein Thema für Pädagogische Konferenzen“; Walker: „Gewaltfreie Konfliktaustragung lernen – aber wie?“
Uneingeschränkt zu empfehlen.*

Steiner, C.:

„Wie man Lebenspläne verändert. Die Arbeit mit Skripts in der Transaktionsanalyse.“
Paderborn 1982

Diesem Fachbuch für Psychotherapie entnehmen wir das „Märchen von den Kuschtüchern“.

Jugendkriminalität aus polizeilicher Sicht

Unter Jugendkriminalität kann im engeren Sinne die Kriminalität der 14- bis 18-jährigen Jugendlichen verstanden werden. Diese Eingrenzung erscheint jedoch aus verschiedenen Gründen zu eng. Allerdings streitet man im Einzelnen darüber, wie weit man sinnvollerweise vor das 14. Lebensjahr zurückgehen und über das 18. Lebensjahr hinausgehen soll.

Jedenfalls soll mit dem Begriff offensichtlich eine bestimmte Form von Kriminalität umschrieben werden, deren Besonderheit auch in der „Jugendtümlichkeit“ der Delikt liegt.

Dementsprechend wird man bei der Beurteilung und der Bewertung der Jugendkriminalität sich nicht auf statistische Wiedergabe der entsprechenden Tatverdächtigen- oder Verurteiltenzahlen der Jugendlichen oder Heranwachsenden beschränken dürfen.

Für die Polizei ist die Feststellung von Bedeutung, dass fast ein Viertel der von ihr registrierten Tatverdächtigen jünger als 21 Jahre sind. Dazu kommen noch einmal etwa 14 % so genannte Jungerwachsene, die zwischen 21 und 25 Jahre alt sind.

Insgesamt werden von der Polizei pro Jahr etwa 4.000 tatverdächtige Jugendliche je 100.000 dieser Altersgruppe sowie etwa 4.800 tatverdächtige Heranwachsende je 100.000 registriert. Im Vergleich zu den Erwachsenen, die eine Tatverdächtigenbelastungszahl von etwa 2.000 aufweisen, ist die registrierte Tatverdächtigenbelastung bei den Jugendlichen und Heranwachsenden damit etwa doppelt so hoch.

Ob diese Werte tatsächlich eine höhere Kriminalität der Jugendlichen und Heranwachsenden signalisieren oder ob diese Unterschiede zumindest teilweise durch andere Faktoren zu erklären sind, ist seit jeher umstritten.

Fest steht jedenfalls, dass Jugendliche und Heranwachsende in der Gesellschaft einer besonderen Form von sozialer Kontrolle unterliegen, da sich ihr Handeln in einer anderen Form von Öffentlichkeit abspielt, als die der Erwachsenen.

Gerade Jugendliche sind darauf angewiesen, sich wesentlich mehr im öffentlichen Nahraum, auf Plätzen, Straßen und an ähnlichen öffentlichen Orten aufzuhalten, weil sie dort ihre entsprechenden Altersgruppen treffen und weil ein Großteil ihrer Freizeitgestaltung dort stattfindet.

Entsprechend konnten z. B. amerikanische Opferstudien nachweisen, dass diese Altersgruppen der Jugendlichen und Heranwachsenden nicht nur als Tatverdächtige überrepräsentiert sind, sondern auch überdurchschnittlich häufig Opfer von Straftaten werden.

Demnach könnte ein Teil der höheren Tatverdächtigenbelastung der Altersgruppe darauf zurückzuführen sein, dass ihr abweichendes Verhalten öffentlich geschieht, während das abweichende Verhalten der Erwachsenen zum einen weniger öffentlich und zum anderen in anderen Deliktsbereichen stattfindet, die weniger der öffentlichen und insbesondere der polizeilichen Kontrolle unterliegen, als es bei Jugendlichen und Heranwachsenden der Fall ist.

Weitere Erklärungen für eine mögliche stärkere Belastung im Bereich von Straftaten bei Jugendlichen und Heranwachsenden werden im Zusammenhang mit der besonderen jugendtypischen Situation gesehen. Das Jugendalter ist seit jeher durch besondere Probleme und Konflikte gekennzeichnet.

Ein möglicher Erklärungsansatz für den Anstieg der registrierten Jugendkriminalität in den letzten 30 Jahren wird nun darin gesehen, dass sich die jugendtypischen Konflikte zunehmend in Bereichen abspielen, die vom Strafrecht „besetzt“ sind.

Damit ist gemeint, dass in früheren Zeiten häufiger abweichendes Verhalten von Jugendlichen nicht nur vom gesellschaftlichen Nahraum toleriert wurde, sondern sich auch in anderen Bereichen abspielte (Beispiel Obstdiebstahl), bei der die informelle soziale Kontrolle und die informelle Konfliktregelung es verhinderte, dass solche Taten angezeigt und mit einer formellen Reaktion bedacht wurden.

Mit zunehmender Beschneidung von jugendlichen Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Familie und zunehmender Verlagerung in gesellschaftliche Konsumbereiche (Beispiel Ladendiebstahl), findet nun eine zunehmende Definierung dieser Verhaltensweisen als „kriminell“ statt.

Die Konflikte, die der Jugendliche im Rahmen seines Erwachsenwerdens notwendigerweise durchleben muss, sind zunehmend durch die Kriterien Anonymität, Konsumorientiertheit, Mobilität (insbesondere Delikte „rund ums Moped und das Auto“) sowie durch das Stichwort Gewaltbereitschaft geprägt. Letzteres steht in starkem Zusammenhang mit der Tatsache, dass sich jugendliches Handeln und damit auch jugendliches Straffälligwerden, in steigendem Maße in Gruppen abspielt.

In diesen Gruppen scheint aus verschiedensten Gründen, auf die hier nicht eingegangen werden kann, gewalttätiges Handeln eine besondere Rolle zu spielen.

Damit haben die jugendkriminologischen Feststellungen aus dem In- und Ausland erneut Bestätigung gefunden, die davon ausgehen, dass 70 bis 80 % der wegen Strafnormverstöße behördlich bekannt gewordenen Jugendlichen und Heranwachsenden so genannte „Ein- bis Dreimaltäter“ sind, die nur in einer bestimmten Phase ihrer Entwicklung normabweichendes Verhalten zeigen, wobei kriminelle Tendenzen und Entwicklungen zu kriminellen Karrieren bei diesem Personenkreis weder zu erkennen noch nachzuweisen sind.

Diese Episodenhaftigkeit kriminellen Verhaltens hat zu der weit verbreiteten Einsicht geführt, dass strafjustizielle Reaktionen insgesamt bis zum dritten bis fünften Mal des Auffälligwerdens soweit zu minimalisieren sind, wie dies nur möglich ist.

Damit wird eine mögliche Stigmatisierung der betroffenen Jugendlichen verhindert, wobei sich diese Stigmatisierung sowohl im Selbstbild der Betroffenen äußern kann als auch in der Tatsache, dass sie aufgrund ihrer formellen Vorbelastung in weiteren Strafverfahren entsprechend behandelt werden.

Dabei lässt sich insbesondere zum letzten Punkt sagen, dass sich zwar der Beginn dieser Kontakte mit den Instanzen der sozialen Kontrolle meistens relativ eindeutig festlegen lässt, das Ende hingegen nur retrospektiv, also rückblickend, festzustellen ist. Es lässt sich im Zusammenhang mit einer konkreten Straftat und einem konkreten straffällig gewordenen Jugendlichen oder Heranwachsenden in keinem Falle eindeutig feststellen, ob diese Tat die letzte Straftat gewesen ist, die diese Person begangen hat oder ob sie die erste im Zusammenhang mit einer langen kriminellen Karriere ist.

Alle bislang unternommenen Versuche, entsprechende Prognosekriterien dahingehend zu entwickeln, so genannte Mehrfachtäter oder Intensivtäter, von den nur ein- bis dreimal auffällig werdenden Tätern zu trennen, haben nicht gegriffen.

Kolonnenstudien in den USA, in England und in der Bundesrepublik Deutschland haben versucht, entsprechende Kriterien für Mehrfachauffälligkeit sowohl im sozialen als auch im persönlichen, intellektuellen, schulischen oder in sonstigen Bereichen zu finden. Die Ergebnisse sind, alles in allem betrachtet, niederschmetternd. Man konnte trotz umfangreicher Bemühungen bisher kein einziges beweiskräftiges Einzelkriterium finden, das eine entsprechende Trennschärfe aufwies, um die entscheidende Grenze zwischen „Aufhören“ und „Weitermachen“ festzulegen.

Es schien sich lediglich ganz allgemein auf die soziale Lage der Betroffenen auszuwirken. Insbesondere hat sich gezeigt, dass der Umstand der Frühkriminalität oder Kinderkriminalität als solcher offenbar keine determinierende Kraft im Hinblick auf eine spätere kriminelle Karriere hatte. Weder die Art der Delinquenz noch die Intensität der Delinquenz erwiesen sich eindeutig als bestimmender Faktor.

Gestörte Familien, Milieuschäden, Auffälligkeit der Eltern und dergleichen spielen durchaus für die soziale Entwicklung eines Kindes und eines Jugendlichen eine Rolle. Aber das Vorliegen dieser Kriterien allein genügt keinesfalls, um jemanden zur Kriminalität zu determinieren. Es gehört zu den noch nicht bewältigten Aufgaben der Kriminologie, den vielleicht nur scheinbaren Widerspruch aufzulösen, dass man auf der einen Seite bei Straftätern immer wieder Defizite in der Persönlichkeitsentwicklung, in der Familie, in der frühen sozialen Umwelt usw. findet, dass es auf der anderen Seite jedoch Tausende von Kindern und Jugendlichen gibt, bei denen dieselben Defizite gehäuft auftreten und die dennoch weder straffällig geworden sind noch eine kriminelle Karriere begonnen haben.

Gerade bei jungen Tätern, die so genanntes „alltägliches“ kriminelles Verhalten zeigen, lässt sich zudem oftmals feststellen, dass sie sich des Kriminellen ihres Verhaltens nicht richtig bewusst sind. Es fehlt dabei weniger an der rationellen Einsicht, denn bei entsprechender Befragung geben die meisten zu, vom Verstand her gewusst zu haben, dass ihr Verhalten verboten war und bestraft werden konnte. Jedoch haben die betreffenden Kinder und Jugendlichen vielfach eine andere Definition der Situation vorgenommen.

Sie erleben das Verhalten, das von Polizei, Staatsanwaltschaft und Gericht als kriminell klassifiziert wird, als Spiel, als Abenteuer, als interessante Bewährungsprobe, manchmal schlicht als eine Gelegenheit, an Gegenstände zu kommen, mit denen man sich im Kreis der Bekannten, in der näheren Umgebung oder auch in der Schule Anerkennung oder Zuwendung erkaufen kann.

Bei Gewalttaten durch Gruppen von Jugendlichen ist außerdem zu bedenken, dass es keine notwendige Beziehung zwischen der Brutalität, der Tat und der eventuellen Gefährlichkeit des die Tat verübenden Täters geben muss. Auch hier ist es nicht von vornherein ein pathologisches Zeichen, wenn vor allem Gruppenmitläufer bei Gesprächen keinerlei Reue zeigen, kein Mitgefühl mit dem Opfer erkennen lassen und schließlich sogar sich selbst distanzieren gegenüberstehen.

Aus Untersuchungen wissen wir, dass gerade bei jungen Menschen die in einer Gruppe wirksame Eigendynamik außerordentlich stark ist, eine Dynamik, die dazu führt, dass man im Zusammensein mit anderen und bei entsprechender äußerer Anreizsituation Handlungen begeht, die man als Einzelner niemals in dieser Art und Weise begehen würde.

Konsequenterweise erlebt man diese Handlungen dann später, wenn die Situation entfallen ist, so, als hätte man sie gar nicht begangen, als hätte quasi eine andere Person gehandelt.

Auch in diesem Zusammenhang ist es für den Polizeibeamten wichtig zu wissen, dass für den Jugendlichen der Erstkontakt mit Vertretern der Instanzen sozialer Kontrolle nach seiner Tat von entscheidender Bedeutung ist. In der Regel ist der Polizeibeamte derjenige, der den Jugendlichen entweder direkt nach der Tat oder zumindest in relativ engem zeitlichen Zusammenhang mit dieser Tat trifft oder vernimmt.

Alle anderen Beteiligten, wie Staatsanwaltschaft, Jugendgerichtshilfe und Gericht sind häufig erst Monate später mit dem Jugendlichen befasst. Dies bedeutet zum einen, dass die Reaktion des Polizeibeamten auf den Jugendlichen eine wesentlich stärkere Wirkung ausübt als möglicherweise spätere Sanktionen von Staatsanwaltschaft oder Gericht.

Zum anderen bedeutet dies aber auch, dass der Polizeibeamte quasi eine „pädagogische“ Verantwortung dahingehend hat, dass er den Jugendlichen möglicherweise nicht tiefer in das deliktische Geschehen und in sein negatives Selbstbild verstrickt als dies notwendig ist.

Ein entsprechendes Fingerspitzengefühl beim direkten Kontakt mit dem Jugendlichen und möglicherweise sogar Versuche, die Konflikte zwischen dem Jugendlichen und den anderen Tatbeteiligten ohne weitere strafrechtliche Maßnahmen zu schlichten, werden von Polizeibeamten selbst auch immer wieder betont.

Man kann daher durchaus behaupten, dass bei den präventiven Wirkmöglichkeiten von Reaktionen auf die Straftat eines Jugendlichen (sofern diese überhaupt gegeben sind), die direkte polizeiliche Reaktion nach der Tat eine entscheidende, wenn nicht sogar die entscheidende ist. Gerade weil Jugendkriminalität sehr stark situationsbezogen ist, und weil Jugendliche in ganz anderen zeitlichen Dimensionen denken und leben als Erwachsene, treffen staatsanwaltschaftliche Reaktionen und jugendrichterliche Sanktionen den Jugendlichen zu einem ganz anderen Zeitpunkt als dies bei der persönlichen Reaktion des Polizeibeamten direkt nach der Tat der Fall ist.

Jugendrecht

Das Jugendgerichtsgesetz von 1923 wurde im Jahr 1943 durch das Reichsjugendgerichtsgesetz abgelöst. Der bereits 1940 per Rechtsverordnung eingeführte Jugendarrest wurde ebenso wie die unbestimmte Jugendstrafe Bestandteil des Gesetzes. Auch die Arbeits- und Wiedergutmachungsaufgabe entstammen diesem Gesetz.

Die Einrichtung besonderer Jugendgesetze hatte die Entstehung von „Jugend“ im Sinne einer von der Erwachsenenrolle unterschiedlichen Lebensphase zur Voraussetzung. Als jugendtypisch kann die Lebensphase gelten, auf die sich organisierte Sozialisationsbemühungen richten und die von den Betroffenen als Zeit der Unselbstständigkeit und Abhängigkeit erlebt wird.

Als Breitenphänomen trat Jugend erst im zweiten Industrialisierungsschub ab Mitte des 19. Jahrhunderts auf, gekennzeichnet etwa durch den Abbau der Kinderarbeit. Das Jugendrecht diente dann der Sicherstellung, Kontrolle und auch der zwangsweisen Durchsetzung organisierter Sozialisation, gleichsam der Durchsetzung des Jugendstatus.

Diversions

Der Begriff „Diversions“ bedeutet übersetzt: Umleitung/Ableitung von Strafverfahren. Diversions ist ein aus den USA stammendes kriminalpolitisches Konzept zur Vermeidung (und Verringerung) justizieller Verfahren und Verurteilungen.

Bisher ist es nicht gelungen, eine einheitliche, wissenschaftlich präzise Definition von Diversions zu erzielen. Dies liegt vor allem am unklaren theoretischen Konzept der Diversions. Insofern wird der Begriff meist so operationalisiert, dass er dem gerade zu implementierenden Programm die kriminalpolitische Legitimation verleiht.

Der Begriff „Diversions“ beschreibt zunächst nur eine verfahrensökonomische Strategie, die dann mit den unterschiedlichsten inhaltlichen Konzepten (Maßnahmen, wie z. B. Arbeitsauflagen, Betreuungsweisungen, Täter-Opfer-Ausgleich etc.) umgesetzt werden kann.

Diversions als kriminalpolitische Strategie entstand Ende der 60er-Jahre als Resultat einer extrem zunehmenden Fallbelastung der Jugendgerichte und Jugendgefängnisse in den USA.

Die Fallüberlastung wurde weniger durch einen Anstieg von Straftaten im klassischen Sinn als durch die immens steigende Zahl der Verfahren wegen sog. „status offenses“ herbeigeführt. „Status offenses“ sind Rechtsbrüche Jugendlicher, die in der Bundesrepublik als Verhaltensauffälligkeiten aber nicht als Straftaten gelten würden (z. B. Schulschwänzen, Alkoholgenuss in der Öffentlichkeit, Weglaufen etc.).

In den USA hingegen gibt es diese Trennung nicht.

Das amerikanische Jugendrecht ist ein eingeleisiges Jugendrechtssystem, innerhalb dessen der Jugendrichter als Zivilrichter über alle Fälle von Verfehlungen Jugendlicher in seinem Zuständigkeitsbereich entscheidet, in denen erzieherische oder vormundschaftsrichterliche Maßnahmen erforderlich sind. Maßnahmen, die in den USA gegen Jugendliche von Jugendrichtern angeordnet werden, sind immer zivilrechtliche Sanktionen. Für die Verfolgung solcher Handlungen und deren Aufklärung ist jedoch die Polizei zuständig.

Das ursprüngliche Diversionsziel bestand in der Vermeidung stationärer Unterbringung dieser Jugendlichen in geschlossenen Einrichtungen und nicht, wie dies innerhalb der Reformbestrebungen in der Bundesrepublik proklamiert wird, in der informellen Erledigung von Verfahren, die leichte bis mittlere Kriminalität zum Gegenstand haben. Anstatt in geschlossenen Einrichtungen sollten diese Jugendlichen in ambulanten Programmen betreut und behandelt werden, von denen eine weniger stigmatisierende, kostengünstigere und effizientere Form der Kontrolle erwartet wurde.

Begünstigt wurde eine schnelle Verbreitung dieses Konzepts durch seinen unpräzisen theoretischen Hintergrund und die immensen finanziellen staatlichen Zuschüsse, welche die zumeist privaten Betreiber dieser Programme erhielten.

Die ursprüngliche Zielsetzung von Diversions, der Abbau stationärer Maßnahmen, wurde von der Praxis relativ schnell hin zu einer verfahrensökonomischen Strategie verändert. Durch den massenhaften Anstieg registrierter Fälle von Bagatelldelinquenz (wie z. B. Ladendiebstahl), entschlossen sich viele Jugendrichter für solche Täter entweder private Programme zu nutzen, oder falls diese nicht vorhanden waren, eigene Programme einzurichten, so dass eine weitere Form von Diversions justizintern stattfand.

Durch diese justizinterne Diversion konnten förmliche Hauptverfahren vermieden werden, ohne dass ein Reaktions- und Kontrollverlust eintrat. Durch diese Praxis wurden jedoch de facto schwere Delikte und Wiederholungs- bzw. Rückfalltäter von der Diversion ausgeschlossen.

Auf diese Weise entwickelte sich Diversion in den USA zu einer Strategie der Veränderung justizieller Reaktion im Bereich der Bagatelldelinquenz und Verhaltensauffälligkeiten (status offenses).

In der Bundesrepublik existieren seit ca. 1978 Projekte, die sich die Diversion von bestimmten Tätern bzw. Delikten zum Ziel gesetzt haben. Diese Projekte werden überwiegend von privaten, gemeinnützigen Vereinen getragen und sind auf jugendliche Straftäter ausgerichtet. Sie nutzen entweder die Möglichkeiten der §§ 45 und 47 JGG zur Einstellung, oder bieten im Rahmen der §§ 10 und 13 JGG die Durchführung von jugendrichterlichen Weisungen (z. B. Erziehungskurse, Betreuungsweisung) oder Auflagen (z. B. Arbeitsauflage, Täter-Opfer-Ausgleich) an.

Gefördert werden diese Projekte durch ministerielle Gelder, Forschungsgelder oder Geldbußen seitens lokaler Gerichte. Auch in der Bundesrepublik beziehen die Diversionsprogramme nahezu ausschließlich (die einzige Ausnahme ist das Projekt in Uelzen) geringfügige Delikte oder „harmlose“ Täter ein (Ladendiebstahl, Beförderungserschleichung, Fahren ohne Fahrerlaubnis, leichte KV bzw. Ersttäter).

Mittlerweile haben auch viele Jugendämter im Rahmen der Jugendgerichtshilfe (§ 38 JGG) solche Programme amtsintern etabliert.

In jüngster Zeit wurde in Hamburg ein Diversionsprojekt innerhalb der Polizei eingerichtet. Angestrebtes Ziel des Modells ist, die Bagatell- und Massenkriminalität Jugendlicher – unter dem Aspekt der Normalität und Qualität von Abweichung – anhand konkreter Empfehlungen seitens der polizeilichen Sachbearbeiter, in informelle staatsanwaltschaftliche Erledigungsverfahren (§ 45 JGG), ohne weitere Sanktionen oder angeordnete Betreuungen enden zu lassen.

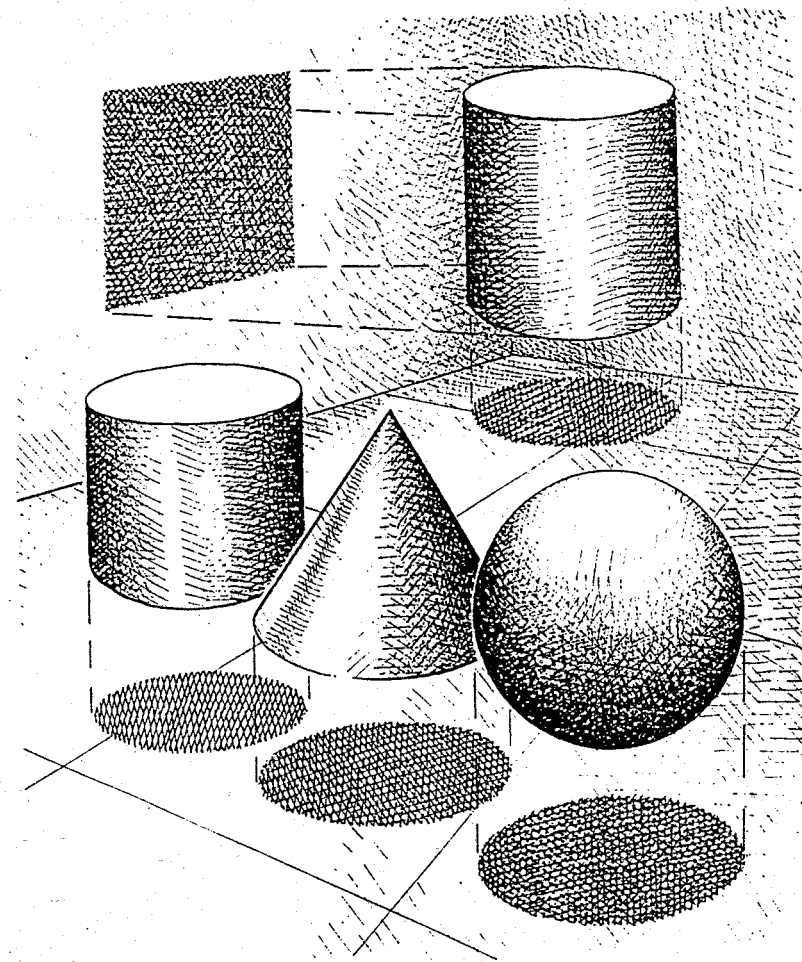
Prämisse der polizeilichen Überlegungen ist, dass bei einem Großteil der Bagatell- und Massendelinquenz sowie der Ersttäter der polizeiliche Zugriff (Anzeigenaufnahme, Festnahme und Ermittlungsverfahren) bereits als formelle staatliche Reaktion ausreicht, ohne dass weitergehende staatliche Zwangsmaßnahmen (auch seitens der Sozialarbeit) erforderlich sind.

Diese Art Modell kommt auch der Forderung der amerikanischen Diversion am weitesten entgegen, die heute die folgenlose Einstellung des Verfahrens gegenüber sozialpädagogischen und anderen staatlichen Zwangseingriffen favorisieren.

Für die betroffenen Jugendlichen könnte so ein Minimum an Stigmatisierung erreicht werden, ohne dass ein staatlicher Kontrollverlust einträte. Eine Erweiterung des Netzes sozialer Kontrolle würde hingegen bereits konzeptionell vermieden.

ZIELGRUPPE: Lehreraus- und Fortbildung / Schüler / Elternarbeit
AUFGABE: Hinführung zur Notwendigkeit von Toleranz und Konfliktlösung durch Kompromisse

Diese geometrischen Körper symbolisieren Probleme.
 Je nach Standpunkt werden Unterschiede sichtbar oder nicht.
 Je nach Standpunkt können sie sehr unterschiedlich wahrgenommen werden.



**JEDER, AUCH DER ANDERE, HAT EIN RECHT
 AUF SEINE EIGENE SICHT EINER SITUATION UND
 AUF SEINE EIGENEN GEFÜHLE!**

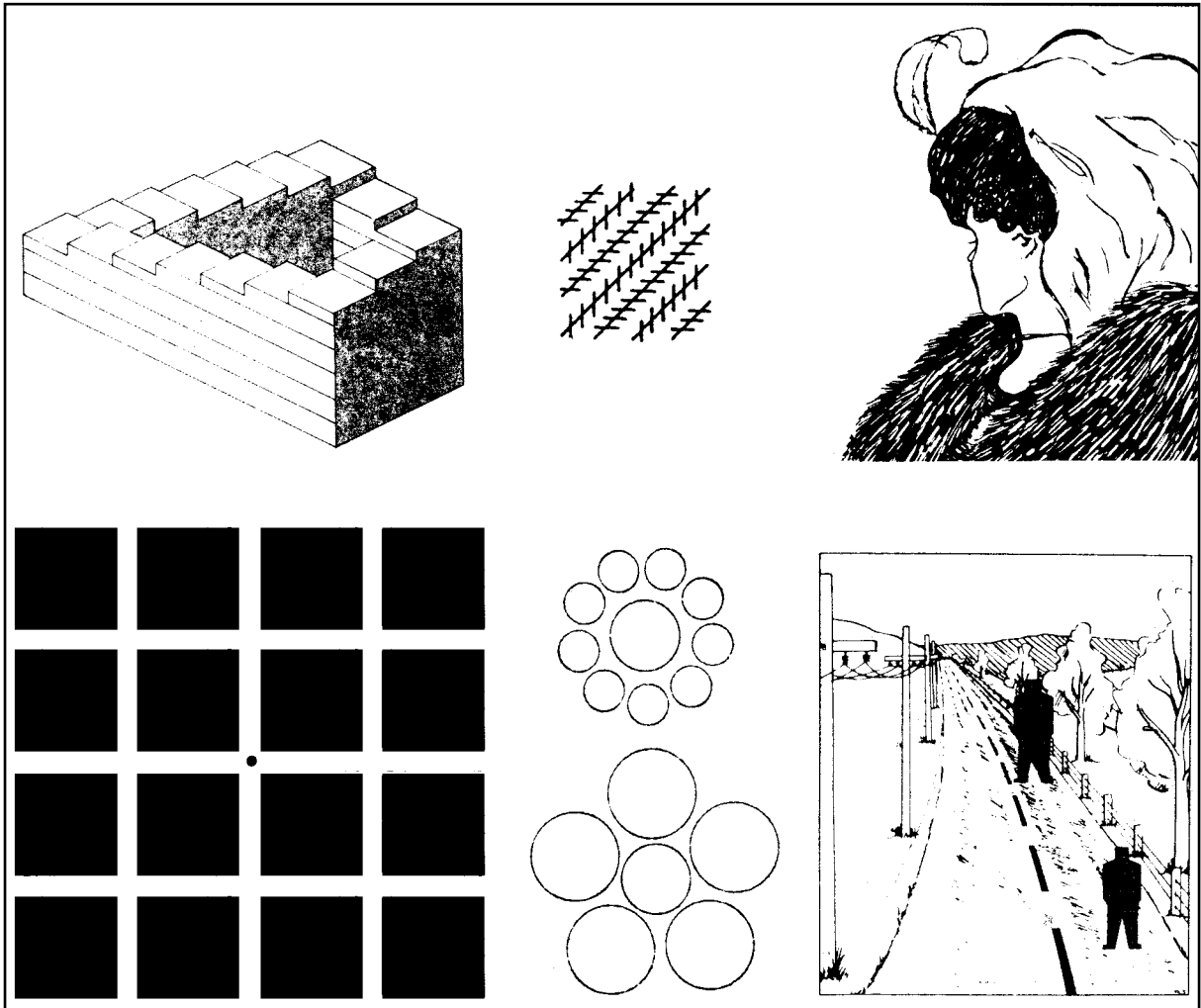
Konfliktlösung durch Erarbeitung eines Kompromisses

ARBEITSAUFGABEN:

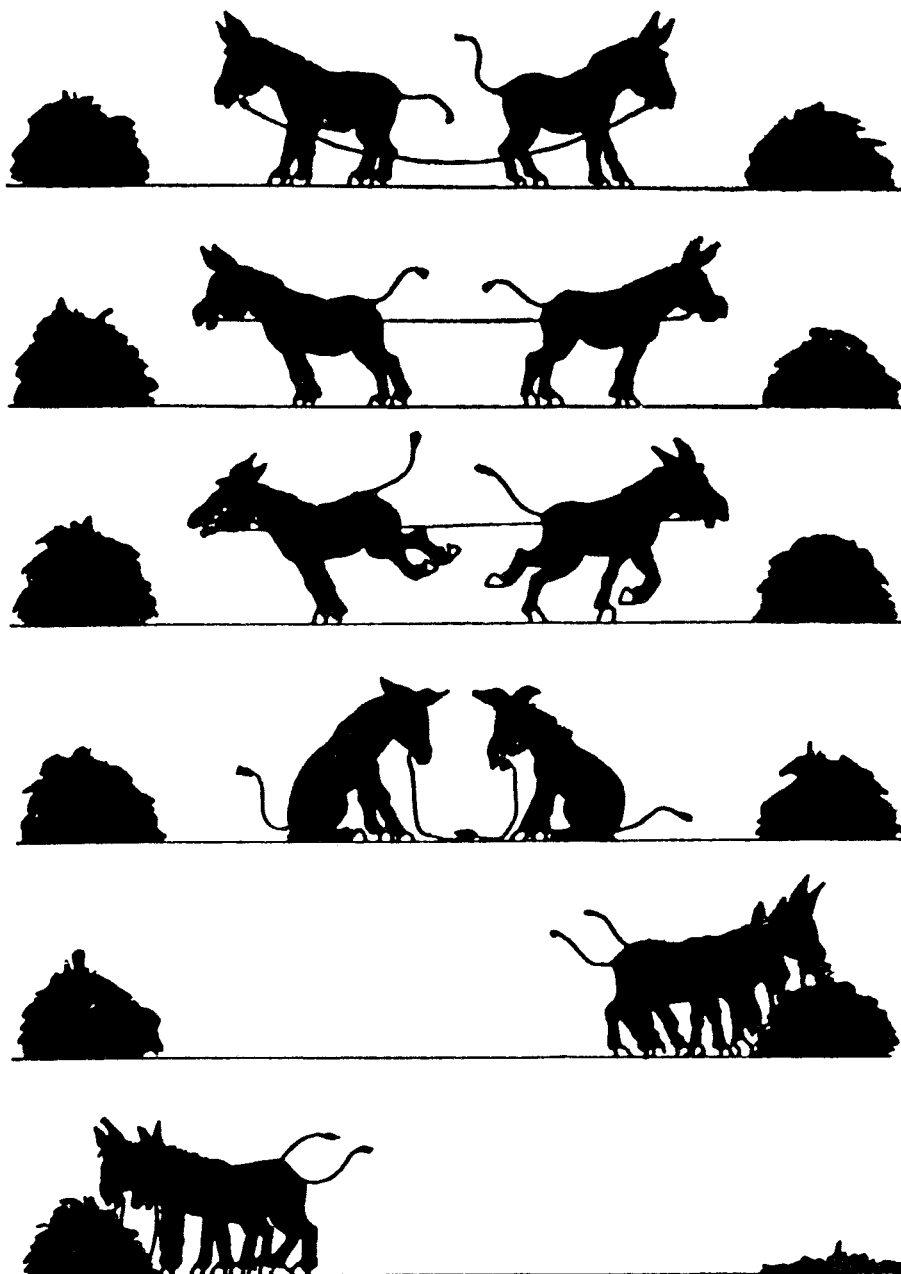
- Wie sehen andere vermutlich das Problem?
- Wie kannst du den anderen deine Sicht mitteilen, ohne Ablehnung zu provozieren?
- Wie könnte ein fairer Kompromiss aussehen?

ZIELGRUPPE: Lehreraus- und Fortbildung / Schüler / Elternarbeit
AUFGABE: Verdeutlichung der Vielfältigkeit subjektiver Täuschungen und Hinführung zur Toleranz

WAHRNEHMUNGSTÄUSCHUNGEN

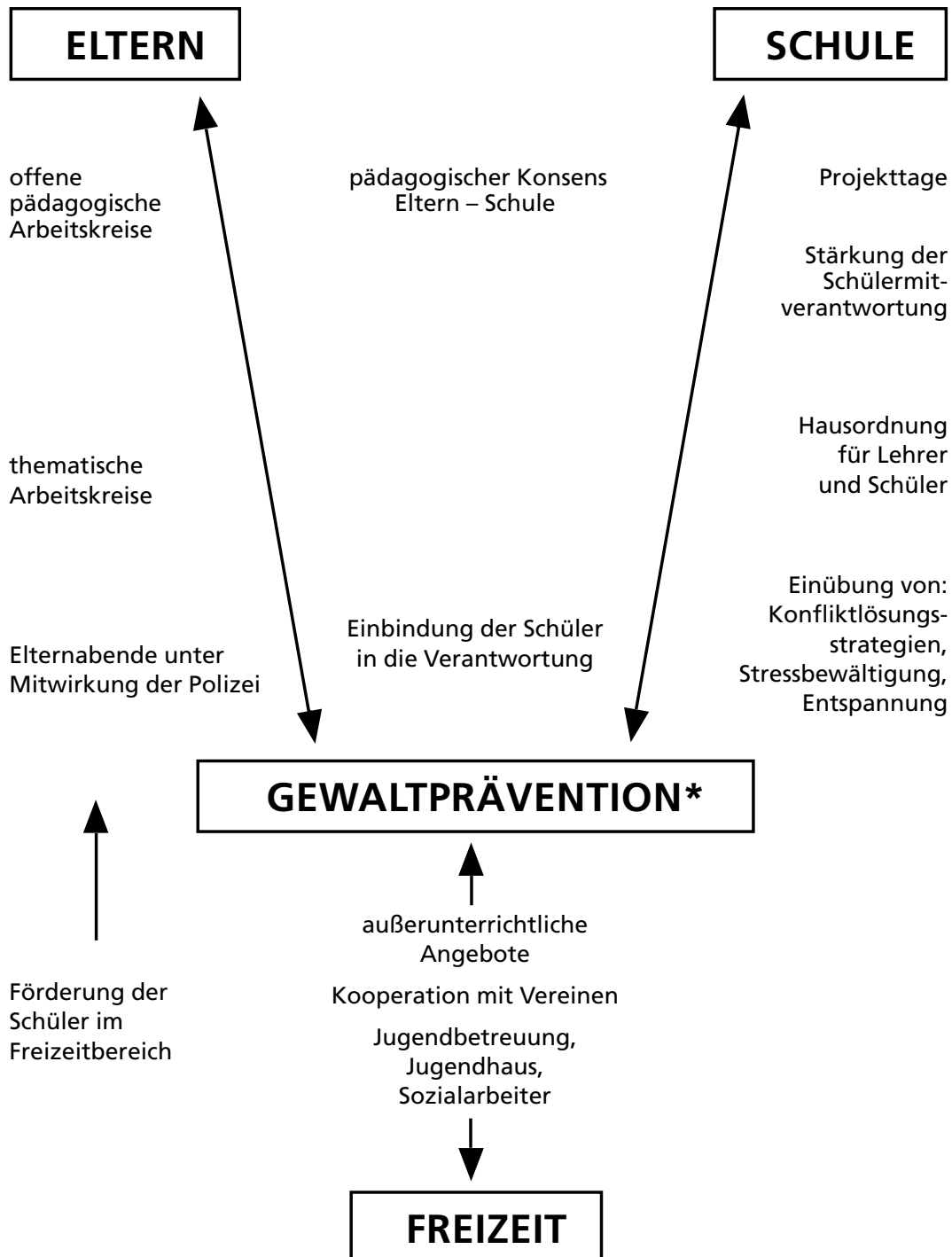


ZIELGRUPPE: Lehreraus- und Fortbildung / Schüler / Elternarbeit
AUFGABE: Bildliche Darstellung der Entwicklung zum Kompromiss



ZIELGRUPPE: Lehreraus- und Fortbildung / Schüler / Elternarbeit
AUFGABE: Überblick über die Gesamtproblematik

JE FRÜHER – DESTO BESSER
 (ab Klasse 1)



***Gewaltproblematik:**
 Verbale Gewalt – Körperverletzung – Vandalismus – sexuelle Belästigung –
 Eigentumsdelikte – Suchtproblematik

**PROGRAMM POLIZEILICHE KRIMINALPRÄVENTION
DER LÄNDER UND DES BUNDES**

Zentrale Geschäftsstelle
Taubenheimstraße 85
70372 Stuttgart
Telefon 0711/5401-2062
Fax 0711/2 26 80 00

**Wir wollen,
dass Sie
sicher leben.**



Ihre Polizei

www.polizei.propk.de