



Petra Kelly STIFTUNG

Bayerisches Bildungswerk für Demokratie
und Ökologie in der Heinrich-Böll-Stiftung e. V.

Warten auf die nächste Katastrophe? Gewaltprävention nach "Erfurt"

Ursachen - Probleme - Konzepte

Dokumentation der Tagung
am 6. Juni 2003
in Nürnberg

PETRA-KELLY-STIFTUNG, Reichenbachstr. 3A, 80469 München

Fon: 089/242267-30 ● Fax: 089/242267-47 ● Mail: info@petra-kelly-stiftung.de

Internet: <http://www.petra-kelly-stiftung.de>

0. Begrüßung und Einführung Dr. Gerd Rudel

Gewaltprävention nach „Erfurt“ ist heute unser Thema. „Erfurt“, das vor etwas mehr als einem Jahr die Schlagzeilen beherrschte, ist so etwas wie ein Synonym für jugendliche Gewalt geworden. Empörung und Betroffenheit waren damals wie heute die vorherrschenden Vokabeln in der veröffentlichten Meinung. Vor kurzem war nun der erste Jahrestag der Erfurter Gewalttat. Es hat sich gezeigt: Die Empörung ist abgeklungen, die Betroffenheit weitgehend verschwunden. Geändert hat sich – so gut wie nichts. Halt, fast hätte ich es vergessen: Das Waffengesetz wurde verschärft, immerhin.

Aber hat sich seither wirklich jemand die Mühe gemacht, nach den Ursachen dieser und anderer Gewalttaten zu fragen? Sicher: Der fast schon reflexartige Hinweis auf den Konsum von Gewaltvideos und seine eventuellen Folgen hat auch nach „Erfurt“ nicht gefehlt.

Aber reicht das aus? Müsste man nicht ganz andere Fragen stellen? Z.B.: Wieso eigentlich war für den Erfurter Täter der Gedanke des Tötens anderer Menschen ein so nahe liegender? Könnte dies – zum Beispiel – damit zu tun haben, dass der Wert menschlichen Lebens in unserer Gesellschaft gar nicht so hoch angesetzt ist, wie dies in den vielfältigen Betroffenheitsbezeugungen immer zum Ausdruck kommt? Könnte dies – zum Beispiel - damit zu tun haben, dass wir in einer Gesellschaft leben, die es für gerechtfertigt hält, Menschen in Länder abzuschieben, in denen ihnen der Tod droht? Könnte es damit zu tun haben, dass wir in einer Gesellschaft leben, in der Krieg und damit das Töten von Menschen zunehmend wieder als legitimes Mittel der Politik akzeptiert wird? Könnte es auch damit zu tun haben, dass in unserer Gesellschaft der Wert eines menschlichen Lebens auch davon abhängt, welche Hautfarbe ein Mensch hat und ob er einen deutschen Pass besitzt?

Die Petra-Kelly-Stiftung befasst sich nun schon zum zweiten Mal mit dem Thema Gewaltprävention – nicht zuletzt deshalb, weil ihr Antworten auf diese Fragen am Herzen liegen. Unsere erste Tagung fand hier in Nürnberg im Oktober 200 statt – ich darf mir in diesem Zusammenhang den Hinweis erlauben, dass die Dokumentation dieser Tagung nach wie vor erhältlich ist.

Auch diesmal wollen wir in mehreren Workshops konkrete Projekte und Maßnahmen zur Gewaltprävention vorstellen und den Erfahrungsaustausch der in diesem Bereich engagierten Menschen (aus Kommunalverwaltungen, Schulen, Kinderbetreuungs- und Politik) fördern.

Bevor wir uns den konkreten Projekten widmen, wollen wir jedoch am Vormittag ganz bewusst auch dem durch meine Fragen umrissenen Komplex der Ursachenanalyse nachgehen. Vor zwei Jahren hatten wir dafür eine eher psychologische Perspektive gewählt und in einem interessanten Vortrag Hinweise für mögliche Risiko- bzw. Schutzfaktoren in Bezug auf Jugendgewalt bekommen. Heute werden wir die Fragen nach den Ursachen der Jugendgewalt eher aus einer sozialwissenschaftlich-gesellschaftstheoretischen Perspektive beleuchten. Ich bin sicher: Mit Prof. Huisken haben wir dafür einen Referenten gewinnen können, der uns mit seinen – für manche vielleicht provokativ erscheinenden – Thesen zahlreiche Denk- und Diskussionsanstöße geben wird.

1. Warum „Jugendgewalt“ eine Ideologie ist und vernünftige „Gewaltprävention“ nicht geht

Prof. Dr. Freerk Huisken

a. Über die Gleichgültigkeit gegenüber den Ursachen von und den Zwecken der Gewalt

„Gewaltbereitschaft“ – eine Fiktion

Wer Gewalt unterbinden will, die von Kindern und Jugendlichen ausgeht, wer sich der Gewaltprävention, Gewaltintervention oder Gewalt-„postvention“ verschrieben hat, der wird mit der Frage konfrontiert, woher „die Gewaltbereitschaft“ von Kindern und Jugendlichen rührt. Und wer dieser Frage nachgeht, der wird mit einer Fülle von disparaten Erklärungen konfrontiert, die sich z.T. gar widersprechen: da ist vom Aggressionstrieb die Rede, von einem sozialdarwinistischen Verhaltensmuster oder von einer Frustrationsverschiebung; da wird die Gewaltbereitschaft auf Imitation zurückgeführt, auf widrige soziale Umstände oder auf Manipulation. So sehr sich diese Erklärungen auch wechselseitig durchkreuzen oder ausschließen, ihnen ist eines *gemeinsam*: Immer werden die gewalttätig gewordenen Kinder und Jugendlichen als *Produkt* innerer oder äußerer Verhältnisse vorgestellt; immer wird behauptet, sie würden *getrieben*, seien *determiniert* oder durch diese Verhältnisse auf Verhaltensmuster *festgelegt* - so als würde sie irgendetwas zu Gewalttaten *drängen*, als würde sich *inhalts- und grundloses Gewaltbedürfnis* bei ihnen Bahn brechen und sich „unschuldige“ Opfer suchen.¹

Diese Konstruktion behauptet einen Sachverhalt, den es *nicht gibt*. Nicht nur bei Erwachsenen, sondern auch bei Kinder und Jugendlichen ist Gewalt nie *für sich* der Zweck, sondern immer ein *Mittel*, das sie mit ihren *Gründen* einsetzen und das sie zur Durchsetzung bestimmter - zwangsläufig roher - *Anliegen* benutzen. Wenn Erwachsene Kinder mit Schlägen bestrafen, wenn sie eine Bank überfallen, wenn Männer Frauen Gewalt antun, wenn Polizisten Demonstranten mit Schlagstöcken auseinanderreiben und Ausländer abschieben, oder wenn Soldaten zum Töten in den Krieg geschickt werden - immer gilt es als selbstverständlich, dass Gewalt für gebilligte oder nicht gebilligte *Zwecke* eingesetzt wird. Und immer ist der Zusammenhang

von Ursache, Zweck und Mittel eindeutig erkennbar: Wenn Eltern etwa ihre Kinder mit Prügel für Ungehorsam bestrafen, dann war der Ungehorsam die *Ursache* der Strafaktion, die Bestrafung für Ungehorsam der *Zweck* und die Tracht Prügel das dafür von Eltern für passend erachtete *Mittel*. Wenn eine Bank überfallen wird, dann ist Geldarmut die *Ursache*, Aneignung von fremdem Geld der *Zweck* und die Drohung mit bzw. der Einsatz von Gewalt das eingesetzte *Mittel*. Und wenn die USA den Irak militärisch überfallen, dann weiß jedermann ebenfalls den Krieg als *Mittel* für den *Zweck* der Absetzung von Saddam Hussein anzugeben; und auch die *Ursache* des Krieges - die irakische Führung hat einfach nicht freiwillig Land, Leute und Öl an die USA ausgeliefert - ist inzwischen kein Geheimnis mehr.

Und das soll bei gewalttätigen Kindern und Jugendlichen anders sein? Kinder sollen für ihre Rohheiten weder einen Grund haben, noch einen Zweck wissen? Zwar mag es manchmal sein, dass Anliegen bzw. Zweck irgendeines gewalttätigen Übergriffs nicht unmittelbar erkennbar sind. Wenn etwa ein Jugendlicher „aus heiterem Himmel“ einen anderen anrempelt und die bewusst provozierte Gegenreaktion zum willkommenen Anlass nimmt, den Gerempelten zu verprügeln, dann wird nicht selten die „Sinn- und Grundlosigkeit“ daran festgemacht, dass der andere ihm doch nichts getan hat. Dabei ist dieser Zusammenschluss gänzlich unzulässig. Als ob Gewalt immer nur die „gerechte Strafe“ oder zumindest die „verständliche Gegenreaktion“ auf irgendeine Schädigung ist, die der Schläger zuvor erlitten hat. Was hat denn die Frau dem Manne „getan“, der sie vergewaltigt? Natürlich nichts. Sie ihm nur nicht zu Willen. Und – um gleich drei Etagen höher zu springen – was hat der Saddam Hussein den USA „angetan“? Ebenfalls nichts, abgesehen davon, dass er nicht freiwillig den Irak unter USA-Aufsicht gestellt hat. Eine *Unterlassung* kann also ebenso der Grund für den Einsatz von Gewaltmitteln sein; sogar eine solche Unterlassung, die deswegen freiwillig gar nicht vollzogen werden kann, weil sie gar nicht als Anspruch formuliert worden ist. So verhält es sich nämlich bei dem angerempelten Jungen: Getan hat der dem „Schlägertypen“ wirklich nichts. Nur hat er es unterlassen, dem Rohling per Unterwer-

¹ Wo in diesen Theorien von Gründen die Rede ist, da werden sie nicht selten ebenfalls als solche verstanden, die sich sozusagen hinter dem Rücken des bewusst Handelnden durchsetzen.

fungsgesten mitzuteilen, dass er ihn für den Größten, Coolsten und Stärksten hält. Er hat es unterlassen, besser: er konnte gar nicht anders, als es zu unterlassen, weil er gar nicht wusste, was da für ein Anspruch auf ihn zukommt (und wahrscheinlich wusste dies sein Gegenüber bis kurz vor dem Zusammentreffen selbst noch nicht). Das ist kein Zufall, denn um ihn und seine Person ging es gar nicht. Er selbst war für den anderen nur *gleichgültiges* Material für den Zweck, für sich selbst und für andere per Einsatz seiner überlegen Physis den Beweis anzutreten, dass es sich bei ihm einfach um einen coolen Siegertypen handelt.

So gesehen geht es also bei gewalttätigen Kindern und Jugendlichen nicht anders zu als in der gewaltträchtigen Welt der Erwachsenen. Da wird mit Schlägen in der Schulklasse eine Beleidigung gerächt, für neue „Machtverhältnisse“ auf dem Schulhof oder auf der Straße gesorgt; Skins sehen in Ausländern und in „undeutschem Gesindel“ eine Gefahr für ihre deutsche Heimat, Gangs türkisch-stämmiger Jugendlicher kehren denselben Spieß um und Hooligans erkämpfen stellvertretend für ihre Fußballheimat Siege gegen fremde Fans.

Sprachdenkmal „Jugendgewalt“

Die Erfindung grund- und zweckloser Gewalt von Kindern und Jugendlichen hat im Begriff „*Jugendgewalt*“ ihr Sprachdenkmal gefunden. Dieser Begriff will zwischen den Gründen und Anliegen von Schülern, die vom Anerkennungswahn „angetrieben“ sind, von Skins, deren Rassismus gewalttätige Formen annimmt, und von Hooligans, die ihren Lokalfaschismus im Namen ihres Heimatvereins betreiben, nicht mehr unterscheiden. Alles ist eben „Jugendgewalt“ und interessiert die entsprechenden Wissenschaftler bzw. Praktiker allein als *Abweichung* von dem, was sich hierzulande für Kinder und Jugendliche *gehört*. Dieser theoretische (Polizei-)Standpunkt entdeckt immer nur das gleiche: Diese Kinder und Jugendlichen *entsprechen nicht* dem Idealbild von - deutscher - Jugend, unterwerfen sich *nicht* den Normen für Ordnung und Anstand und halten sich *nicht* ans Gesetz. Doch was weiß man eigentlich über das Tun und Treiben solcher Kinder und Jugendlichen, wenn über sie nur vermeldet wird, dass sie etwas Gewünschtes *nicht tun*? Über ihr *positives* Handeln weiß man nichts! *Was* diese Kinder und Jugendlichen anstellen, *welche Gründe* sie dafür haben, *welche Zwecke* sie damit verfolgen, *wie* sie auf diese ihre Anliegen gekommen sind und *warum* ihnen die Gewalttat als Mittel zur Interessendurchsetzung so einleuchtet – all das lässt der Begriff „Jugendgewalt“ im Dunkeln. Offensichtlich ist also auch nur

von Interesse, am Verhalten von Jugendlichen die „Abweichung“, die „Devianz“, die „soziale Auffälligkeit“ festzuhalten. Jugendforschung verkommt damit der Sache nach zur Polizeiwissenschaft, die in wissenschaftlicher Form allein dem Interesse zuarbeitet, dass die Jugend sich gefälligst den für sie gültigen Regeln zu unterwerfen hat.

Auch der in der einschlägigen Literatur vorgeschlagene Gewaltbegriff belegt diese Gleichgültigkeit noch einmal eindrucksvoll. Wenn es etwa heißt, das „Gewalt eine Verhaltensform ist, die zu persönlicher Schädigung führt“², oder wenn D. Olweus über Gewalt nur noch tautologisch zu vermelden weiß, dass sie dann vorliegt, wenn jemand „über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer“³ ausgesetzt ist, dann ist man sich nicht sicher, ob da von Steuereintreibung die Rede ist, vom Verlust des Geldbeutels, von der Verteilung schlechter Noten durch den Lehrer oder von einem Unfall. Jede Erinnerung daran, dass Gewalttaten irgendetwas mit *unversöhnlichen Anliegen* - welcher Art auch immer - zu tun haben müssen, dass folglich Gewalt das Mittel dafür ist, *rücksichtslos* gegenüber dem *fremden Willen* den *eigenen* zur Geltung zu bringen, ist von geringem Interesse. Wie sollte es auch anders sein – wo es allein um die Unterbindung der gewalttätigen *Form* der Verfolgung eines *Anliegens* mit seinem brisanten *Inhalt* geht, letzterer aber von minderem Interesse ist.

Zwangsläufig *verfehlen* denn auch alle praktischen Handlungsanleitungen zur Unterbindung von Gewalt, die von diesen Erklärungsmustern ausgehen, die Sache.⁴

Fazit 1: Gewalt lässt sich nur unterbinden – soviel steht jetzt schon fest -, wenn man deren Ursachen ermittelt hat. Und den Ursachen der Rohheiten von Kindern und Jugendlichen kommt man nur auf der Spur, wenn man erstens die Gründe und Zwecke untersucht, für die Gewalt als Mittel eingesetzt wird, und wenn man zweitens der Frage nachgeht, wieso solche Kinder und Jugendlichen von der Legitimität und Tauglichkeit des Mittels Gewalt überzeugt sind - wo doch Gewalt gegen Personen hierzulande moralisch geächtet und per Gesetz verboten ist.

² H. Wehr, www.ph-heidelberg.de/org/phb/gewpraev.htm

³ D. Olweus, Gewalt in der Schule, Bern 1997

⁴ Siehe dazu die Anmerkungen am Schluss des Textes.

b. Der Gewalthaushalt von Nationen oder: Was der Bürger über Gewalt lernt

Wenn nun Kinder und Jugendliche, die wissen, dass es eigentlich verboten ist, andere zusammenzuschlagen, Ausländer zu drangsaliieren, Jacken zu „zocken“ oder Geld zu erpressen, dies aber dennoch tun, dann ist folgender weiterführender Schluss fällig: *Ächtung* und *Verbot* von Gewalt, die Androhung der moralischen Dequalifizierung („Du bist ein schlechter Mensch“) oder die Drohung mit Strafe, die paradoxerweise selbst immer auf den Gewalteinsatz hinausläuft, scheinen bei Kindern und Jugendlichen – und wie man weiß, trifft auch dies auf Erwachsene zu – so wirksam nicht zu sein. Und etwas Drittes neben Ächtung und Verbot, nämlich die *Kritik* von Gewalt, nebst der Kritik von Verhältnissen, die immer wieder den Einsatz von Gewaltmitteln (in der Politik natürlich nur als „letztes Mittel“) hervorbringen, steht selten auf der Tagesordnung aller Betreuungseinrichtungen, die sich die Unterbindung von Gewalt zum Anliegen machen. Verwundern kann beides nicht, weder die nur bedingte Wirksamkeit von Ächtung und Verbot noch die fehlende Befassung mit bzw. Geltung von Gewalt-Kritik.

Gewaltkritik

Dabei ist Letzteres, die Gewaltkritik, leicht zu haben, wenn man sie denn leisten möchte: Der Einsatz von Gewalt setzt auf das *Brechen* eines *fremden Willens*, weil der sich dem eigenen *nicht gefügig* zeigt. Und da der fremde Wille nur gebrochen werden kann, indem das dem eigenen Willen *entgegengesetzte Handeln* unterbunden wird, ist die Androhung oder Ausübung *physischen Zwangs* angesagt. Jeder anderen möglichen Umgangsweise mit dem konträren Anliegen wird eine Absage erteilt: Dem *argumentativen* Austragen des Gegensatzes, dem *Kompromiss* oder dem freiwillige *Verzicht* einer Seite auf die Durchsetzung seines Interesses – und das sind nun einmal drei von vier alternativen Formen⁵, die vom Gewalttäter ausgeschlagen werden. Er setzt auf – möglichst - überlegene Physis nebst einigen Hilfsmitteln, folglich darauf, dass derjenige, der dem anderen mehr Schmerz androhen oder zufügen kann, sich mit seinem Anliegen, seinem Willen gegen den anderen durchsetzt. Das ist die schlichte Logik der Gewalttat. Und selbstverständlich muss man kein Wort darüber verlieren, dass dies immer und in jedem Fall verwerflich ist – übrigens auch in dem Fall, wo der

⁵ Diese Benennung von Alternativen darf nicht als Liste konstruktiver Gegenvorschläge verstanden werden. Auf die noch nicht erwähnte vierte „Variante“ komme ich später zu sprechen.

Einsatz von Gewalt eine *Not abwehrt*. Dass ein Mensch zur Notwehr *gezwungen* ist, adelt keineswegs die zum Zwecke der Befreiung aus der Notlage zum Einsatz gekommene Gewalt. Die war dann schlicht notwendig, aber bleibt doch Gewalt und unterliegt folglich der genannten Kritik.

Ergänzt werden soll diese Kritik durch den immanenten Hinweis, dass der Gewalteinsatz in der Regel deswegen zudem sehr „unvernünftig“ ist, weil er sich selbst regelmäßig *perpetuiert*. Da der *Gegensatz der Anliegen*, die sich ins Gehege kommen, so gar nicht aus der Welt geschafft wird, ja auch gar nicht werden soll, kommt es zur *Gewalt-Eskalation*. Der Kontrahent ist bemüht, sich überlegene Mittel zu verschaffen, was den ursprünglichen Angreifer gleichfalls zu verstärkten Anstrengungen an dieser Front führt usw. Folglich ist gar nicht abzusehen, wer schließlich der „Sieger“ und wer der „Verlierer“ ist; nicht selten gibt es dann auf allen Seiten nur „Verlierer“ – zumal wenn es sich um jugendliche Gewalttäter handelt, die anschließend immer von der überlegenen Schul- oder Staatsgewalt gemäßregelt werden.

2.Fazit: Richtige Gewaltkritik kann folglich nie bei der moralischen Verurteilung oder Ächtung der Gewalt stehen bleiben, sondern muss neben der Kritik der Gewalt zwangsläufig die Frage nach gesellschaftlichen Ursachen der Entstehung von antagonistischen Interessen, Anliegen, Wünschen, Zwecken usw. aufwerfen, die jeder Gewalttat zugrunde liegen. Denn die liegen nun einmal nicht in der Menschennatur begründet, sondern haben immer etwas mit Herrschaft, Eigentum und Konkurrenz zu tun.

Gewaltverbot und –ächtung

Warum moralische Ächtung und Strafandrohung die Gewalt nicht aus der Welt schaffen, liegt gleichfalls auf der Hand. Denn in beiden Fällen wird das Urteil, Gewalt ist *ungehörig* und *nicht erlaubt*, von denen, die es in die Welt setzen und ihre Einhaltung durchsetzen, immer wieder und gleich mehrfach eindrucksvoll durchbrochen, also *widerlegt*.

Zum *ersten erlaubt* sich die *Staatsgewalt selbst* sehr wohl den Einsatz von Gewaltmitteln und zwar im Bewusstsein, dass sie natürlich immer nur „gute Gründe“ für die Gewalt besitzt, die sie ihren Bürgern untersagt und welche sie bei Zuwiderhandlung mit ihren Staatsgewaltmitteln sanktioniert. Sogar drei – angeblich – getrennte Gewalten hat sie sich eingerichtet; und der Gewaltapparat selbst, über den sie verfügt, stellt alles vollständig

in den Schatten, was gelegentlich Bürger an Gewaltmitteln aufbringen. Nur in ganz seltenen Fällen macht der Staat von seinem ausschließlichen Recht auf den Einsatz von Gewalt eine Ausnahme und stattet auch solche Bürger, die als Staatsdiener nicht direkt seinen Gewaltapparat bedienen (wie z.B. Polizei-, Militär-, Grenzschutz-, Gefängnispersonal), mit dem Recht zur Gewaltanwendung aus: Dazu gehören interessanterweise *Erzieher*, die von Rechts wegen über eine Erziehergewalt verfügen; was schon den Schluss zulässt, dass Lehrer und Eltern angehalten sind, ein Stück Staatsräson am Nachwuchs durchzusetzen.

Es gibt noch einen *zweiten* Grund, warum Verbot und Ächtung der Gewalt nicht irreversibel Einhalt gebieten. Offensichtlich wissen nämlich Staatsvertreter sehr genau, dass ihre Bürger in der normalen Verfolgung ihrer Alltagsgeschäfte ständig in Interessenkollisionen untereinander oder mit der Staatsgewalt geraten; und zwar in solche Kollisionen, die sie glauben nicht anders als mit Fäusten, Messern oder Pistolen lösen zu können. Und weil das die Staatsvertreter wissen, geben sie dem Ruf der Bevölkerung nach gewaltsamer Durchsetzung ihrer Interessen gegen andere *nach*. In der Tat: Die Bürger werden aufgefordert, auf das Mittel der Gewalt zu *setzen*. Das klingt erst einmal paradox, ist es aber gar nicht. Denn natürlich sagt der Staat *nicht*: „Tragt Eure Gegensätze in Sachen Eigentum, Eigentums Grenzen, Kinder und Frauen, Erfolge und Niederlagen in der Konkurrenz usw. *selber* gewaltsam aus!“ Vielmehr ruft er seine Bürger auf, auf die Staatsgewalt, die dritte Gewalt, die *Judikative*, zu setzen und diese aufzufordern, mit ihrer Rechtshoheit und deren unerbittlicher Exekution über solche Kollisionen zu befinden. Der Bürger selbst soll gerade *nicht* Gewalt ausüben, dies soll er der Staatsgewalt überlassen, die dann mit ihren Gerichten über die Berechtigung von Interessen befindet und deren Richterspruch per Gewalt Gültigkeit verleiht. Jede andersartige Regelung von Interessenkoalitionen ist damit verboten und durch den *hoheitlichen Gewaltakt* des Rechtsspruchs ersetzt. Und der, das lehrt die Erfahrung, gilt faktisch auch nur, insofern sich das Recht per Gewalt durchzusetzen *in der Lage* ist.⁶

⁶ Was es mit dem Verhältnis von Recht und Gewalt auf sich hat, lässt sich zur Zeit an den Plünderungen im Irak studieren. Per Gewalt eignen sich Iraker fremdes Eigentum an. Das Urteil über dieses Plünderungswesen heißt: Es herrsche dort ein *rechtloser* Zustand; was jedoch die Sache nicht ganz trifft. Das Recht, das das Staats- oder Privateigentum schützt, das *gibt* es weiterhin im Irak. Und die Bürger wissen auch sehr gut, dass sie lieber ihr Gesicht verhüllen, wenn sie bei Plünderungen gefilmt werden. Es fehlt

Inwieweit den großen wie den kleinen Bürgern dieses, auch *Herrschaft* genannte Verhältnis nun *einleuchtet*, nach der der Staat sich - im Idealfall – sogar ein *Gewaltmonopol* zulegt und damit den Gewaltverzicht der Privatleute durchsetzt, ist eine andere Sache.⁷ Denn es liegt im Wesen des Rechts begründet, dass in der Regel vor Gericht immer einer Recht bekommt und der andere erfahren muss, dass er mit seinem Anliegen im Unrecht ist, folglich sein Interesse vor dem Recht keinen Bestand hat, er also von seiner Verfolgung ablassen soll. Das zu akzeptieren stellt eine gewisse Härte dar. Um sich dem Richterspruch locker zu unterwerfen, da muss man sich daran gewöhnt haben, bereits selbständig die eigenen Anliegen nicht etwa auf ihre *Güte* und *Vernunft*, sondern auf ihre *Rechtmäßigkeit* – was eben ganz und gar nicht dasselbe ist – zu überprüfen. Weswegen sich der Bürger gelegentlich auch vom *Recht ungerecht* behandelt fühlt und sich privat im Recht wähnt, wenn die staatliche Judikative das ganz anders sieht. Wie dieser Dissens in solchen Rechtsfragen, in denen die private Rechtsauslegung gegen das Staatsrecht steht, ausgeht, ist hierzulande erst gar keine Frage: *Zu überlegen* ist die Staatsgewalt und lässt dies solche aufmüpfigen „Kohlhasen“ auch spüren.⁸ Sie erklärt das privat angemessene Recht einfach zum Wahn, obwohl der Bürger gar kein anderes Urteil bemüht hat als der Staat. Auch er erklärt nur, dass sein Interesse mehr als ein *partikulares* Interesse ist, es vielmehr ein höheres und allgemeines Gut auf seiner Seite hat, nämlich die *Rechtmäßigkeit* desselben. Weswegen denn auch in diesem Streit – Recht wider Recht – jene Rechtsauffassung siegt, die die größeren Kanonen hinter sich hat.

etwas ganz anderes: Es fehlt an der zum Recht dazugehörigen *Gewalt*, es durchzusetzen. Es herrscht also kein rechtloser Zustand, sondern ein Zustand, in dem sich nach dem Sturz Saddam Husseins noch keine neue Gewalt als die das Leben der Bürger beherrschende und das Eigentum schützende Gewalt etabliert hat.

⁷ Warum die Staatsmacht sich heute so aufstellt und per Gewaltherrschaft dafür *sorgt*, dass Bürger gar nicht erst auf die Idee kommen, ihre Interessen anders zu verfolgen, als sie bei Parteien abzugeben, die das Wohl der Nation im Auge haben, wird etwas mit dem höchst merkwürdig verteilten Nutzen zu tun haben, mit dem die Bürger in diesem „System“ gesegnet sind. Dass die Mehrheit der „braven Leute“ ein Leben lang in fremden Diensten Geld verdienen muss, ist schon eine Härte; dass dieses Angebot billiger Dienstleistung heute von vielen gar nicht verlangt wird, macht das Leben auch nicht gerade einfacher, da ohne Arbeit bekanntlich kein Einkommen fließt.

⁸ Es gab einmal Zeiten, in denen das anders aussah und in denen eine ganze Klasse sich nicht so ohne weiteres „entwaffnen“ ließ, wie das die wehrhafte Demokratie nach 1945 fertig gebracht hat.

Es darf, weiß der Staat, gar nicht einreißen, dass sich Bürger anmaßen, das Recht auf ihre Weise zu definieren und gegen das gültig gemachte Recht in Anschlag zu bringen. Zu sensibel ist so ein Gemeinwesen, wie das kapitalistische, das zu seinem Funktionieren – im Unterschied zu seinen feudalen Vorgängern – eben den *Bürger* braucht, der sich aus *freien Stücken* den Sachzwängen der Verhältnisse akkomodiert. Genau deswegen wird auch das Gewaltverbot um die *Gewaltächtung* ergänzt⁹: D.h. es wird schwer daran gearbeitet, dem Bürger *zusätzlich* zur Strafdrohung *Gründe* mitzuteilen, die ihm die freiwillige Unterwerfung unter das Recht aus Überzeugung von dessen Güte und Notwendigkeit nahe legen sollen.

Diese Überzeugungsarbeit fällt jedoch *drittens* auch nicht sehr überzeugend aus. Denn ob sie mit dem 5. Gebot, dem Kant'schen Imperativ und seiner Übersetzung in die Volksweisheit „Was du nicht willst, was man dir tu', das füg' auch keinem anderen zu!“ operiert oder mit klugen politologischen Theorien, denen zufolge etwa *der Mensch* von Natur aus ein Wolf ist, der die Staatsgewalt zu seiner Zügelung braucht - immer ist dem Bürger ziemlich klar, dass er dazu aufgefordert wird, die Ausübung der Gewalt anderen zu überlassen. Und für die *gelten* dann plötzlich alle Argumente und Gebote *nicht mehr*.

Für *Kriege*, in denen das Totschlagen als Beruf zu Ehren kommt, bedarf es übrigens - das sei aus dem aktuellem Anlass des Irak-Krieges noch eingefügt - deswegen immer einer besonderen Propaganda, weil im Krieg dem uniformierter Bürger alles erlaubt ist, was sonst unter Strafe steht. Die allerhöchsten moralischen Werte wie Frieden, Freiheit, Schutz der Heimat, Ehre der Nation usw. müssen es dann schon sein, die da wie immer nur *verteidigt* werden. Auf jeden Fall müssen die vorgestellten Zwecke die mörderischen Mittel *heiligen*, wenn die zu praktischem Kriegsdienst oder geistigem Beistand aufgeforderten Bürger ihrem Vaterland „in solchen schweren Stunden“ die Treue halten sollen. Das sollte man sich dringend merken: Mit Berufung auf hohe und höchste Werte wird also ebenso für *Gewaltverzicht* wie für die Zustimmung zu staatlichen *Gewaltorgien* geworben. Merkwürdig ist das schon und spricht weniger für die Überzeugungskraft von Moral als vielmehr für ihre Legitimationsfunktion.

⁹ Und genau so ist übrigens das Verhältnis zwischen Moral und Gewalt beschaffen, nicht etwa umgekehrt.

3. Fazit: Der Bürger lernt also von Kindesbeinen an über Gewalt folgendes: Erstens ist Gewalt nicht erlaubt; zweitens gilt das nicht für die Staatsmacht, die hat sich die Gewalt erlaubt; denn drittens kennt sie dafür gute Gründe, von denen viertens der Beste darin besteht, dass sie die Gewalt rechtmäßig ausübt, was sie fünftens im Ernstfall immer damit beweist, dass sie die überlegene Gewalt ist: dann ist es der Erfolg im Einsatz der Gewalt, der Recht gibt.¹⁰

„Gewalt kommt von der Gewaltimitation“

Es kann nach diesem kurzen Blick auf den national und international einsetzbaren Gewalthaushalt des bürgerlichen Staates also wirklich keine offene Frage mehr sein, wieso Erwachsene, Kinder und Jugendliche zur Gewalt greifen. Folgendes haben sie nämlich bei und von ihm gelernt: Es bedarf der guten Gründe, am besten der Berechtigung, um dann möglichst überlegene Gewalt im privaten Bereich als Mittel für die eigenen Anliegen exekutieren zu können. Dass der auf die Unversehrtheit seines Gewaltmonopols bedachte Staat jedoch in all diesen Fällen einschreitet, Strafen androht, straft, wegsperert oder hier und da noch die Todesstrafe verhängt, zeigt nur eines: Was und wer tatsächlich berechtigt ist, entscheidet nicht die *Überzeugung*, im Recht oder berechtigt zu sein, sondern ganz allein und immer wieder die *überlegene*, d.h. erfolgreich eingesetzte Gewalt, die letztlich *allein recht gibt* und *Recht verleiht*.¹¹

Es ist deswegen wissenschaftlich auch fahrlässig bis zynisch, dass immer noch die Theorie im Umlauf ist, die „Jugendgewalt“ käme daher, dass Kinder und Jugendliche die Gewalt, mit der sie in den „Medien“ (Videos, Game-boys, PC-Spiele und Action-Filme werden da genannt) konfrontiert werden, imitieren würden. Als ob es nur die virtuelle, fiktive Plastik- und Pixel-Gewalt gäbe! Als ob die Kids nicht von der realen Gewalt umgeben wären, mit der Politik ihre Zwecke gegen Ausländer, Demonstranten, „Kriminelle“, „Terroristen“,

¹⁰ Dass dieser real existierende Zirkel - siegreiche Gewalt setzt das Staatsinteresse als Recht, das dann per Gewalt beglaubigt wird - nie so erscheint, liegt u.a. daran, dass viele Bürger einfach von dem Irrglauben nicht lassen wollen, dass am Anfang jedes staatlichen Handelns die hohen Werte stünden, die Recht begründen, welches gelegentlich ohne Gewalt nicht auskommt.

¹¹ Die „Einsicht“ in diesen Zusammenhang ist es denn auch, die die meisten Bürger, die schon mal anders wollen als sie dürfen, davon abhält, das Recht in die eigenen Hände zu nehmen. Sie wissen, dass hierzulande der Vorteil eines gewaltsam durchgesetzten Interesses allemal nicht den Nachteil staatlicher Verfolgung aufwiegt.

„Schurkenstaaten“ etc. durchsetzt! Als ob nicht jede Tagesschau von solchen Gewalt- und Blutorgien ausführlichst und in Farbe berichtet! Aber das ist für die Mehrheit der Jugendgewaltforscher eigentlich keine Gewalt, zumindest keine, die ihrer Auffassung nach in den Nachahmungshorizont der Kinder fällt; denn dabei handelt es sich um die Politik der Friedenssicherung und Ordnungsstiftung. Man hat sich ja schon fast selbst daran gewöhnt, nur das als Gewalt zu bezeichnen, was von der politischen Führung als *nichtberechtigte Gewalt* *verurteilt* wird. Staatlich legitimierte Gewalt, das ist eigentlich keine Gewalt, dagegen ist nichterlaubte Gewalt schwer als Ordnungsverstoß zu kritisieren. Oder noch einmal zugespitzt: Ausgerechnet an jener Gewaltinstanz, die ihre Gewaltausübung nur deswegen als legitim bezeichnen kann, weil sie über die *überlegenen* Gewaltmittel verfügt, ausgerechnet an der soll man nicht die Gewalt, sondern nur noch „gute Zwecke“ wahrnehmen.

c. Anliegen und Zwecke, die Kinder und Jugendliche gewaltsam verfolgen

Auch für die *Anliegen*, die Kinder und Jugendliche heute gewaltsam verfolgen, gilt, dass es sich dabei um Angelegenheiten handelt, mit denen sie von Kindesbeinen an *konfrontiert* werden, die nicht selten explizit zum *Lernstoff* in Schule und Familie gehören, die in der Öffentlichkeit Gegenstand permanenter *Belehrung* sind und die ihnen *eingeleuchtet* oder sich bei ihnen sogar zu einer *Haltung* verfestigt haben, wenn sie sie schließlich ganz gegen den gültigen Anstand und die geltende Ordnung mit Gewalt verfolgen. Natürlich ist mit jedem dieser Bestandteile des gesamtgesellschaftlichen Lehrplans das glatte Gegenteil beabsichtigt. Immer geht es letztlich nur um das eine: Es geht darum, den Jugendlichen die freiwillige Zustimmung zum gesamten Programm der Gesellschaft, um die sie nun einmal nicht herumkommen, abzuverlangen; und deswegen müssen sie mit Argumenten und geistigen Techniken vertraut gemacht werden, die sie in Stand setzen, auch dann an ihrer Heimat festzuhalten, wenn die es weniger gut mit ihnen meint.

Wenn nun das Resultat solcherart Erziehung und Volksbetörung immer wieder zu „Auffälligkeiten“ und „Aufsässigkeiten“ von Kindern und Jugendlichen führt, dann sind – so muss man schlussfolgern – *in diesem Lehrstoff* offensichtlich einige Minen und Sprengsätze enthalten, die es unkalkulierbar machen, ob die praktische Anwendung des

Gelernten zu dem erwünschtem oder ob es zu unerwünschtem Tun führt.

Dies soll im folgenden an Schülergewalt, Skinheads und Hooligans gezeigt werden.

Schülergewalt

Schüler erfahren in Familie und Schule, im Verein oder auf der Straße immer wieder, dass von ihnen Durchsetzungsqualitäten verlangt werden, weil die Verfolgung ihrer Neigungen oder die Erfüllung von Pflichten die Beteiligung an offiziellen oder privaten *Konkurrenzveranstaltungen* erfordert. Da geht es in der Schule nicht ums Lernen, vielmehr muss man *besser* sein als andere, um höhere Schulziele zu erreichen; da reicht es nicht, im Beruf einfach seine Aufgaben zu erfüllen, sondern da muss man schon zwecks Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes andere mit Sonderleistungen austechen; da zählen bei Freundschaften häufig nicht Sympathie und gleiche Neigungen, sondern da braucht es schon mal mehr Geld, Attraktivität und modischen Habitus, um Freunde zu gewinnen; nicht selten wollen die Geschwister in Sachen Gehorsam, Höflichkeit und häuslicher Hilfsbereitschaft ausgestochen werden, wenn man der Elternliebe teilhaftig werden will; und da gilt im Sportverein in der Regel nicht das Interesse am schönen und spannenden Spiel, sondern nur der *unbedingte* Erfolg im Wettkampf.

Vom Bestehen in der *staatlich eingerichteten und kontrollierten Konkurrenz* - in Schule, auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf – hängt ab, wie man durchs Leben kommt, ob man auf lebenslange Lohnarbeit festgelegt wird oder nach dem Studium in die höheren Ränge der Gesellschaft aufsteigen kann. Und an der Behauptung in den *privaten Rivalitäten* hängt für viele Menschen zusätzlich ihr Seelenheil. Dieses Konkurrieren und Abgleichen, dieses Austragen von Rivalitäten, das bis in die absurdesten Abteilungen des privaten Alltags geht, stellt keineswegs eine Randerscheinung in Leben des bürgerlichen Individuums dar. Als Kind und Jugendlicher und erst recht als Erwachsener befindet man sich bzw. begibt man sich permanent in Konkurrenzlagen. Immer ist diejenige, der Geld verdienen muss, darauf angewiesen, sich in diesem gesellschaftlich organisierten Hauen und Stechen zu bewähren, d.h. Konkurrenten auszustechen. Und selbst im Privatleben gibt es – wie schon erwähnt – selten Erholung davon, eher schon die Fortsetzung: Wenn Eltern Kinder gegeneinander ausspielen, wenn das Geschlechtsleben als Vergleichsveranstaltung („Wie war *ich?*“) stattfindet, das Biertrinken als Wettsaufen veranstaltet wird

und in der Nachbarschaft der Kampf um den gepflegtesten Vorgarten und das sauberste Auto entbrennt, dann zeigt sich daran, dass die Bürger sich vielfach selbst privat keinen anderen Umgang untereinander vorstellen können als jenen, zu dem sie in der Konkurrenz verdonnert werden: Besser, schöner, stärker, imposanter, trinkfester, modischer, beliebter als andere sein, wird dann bei nicht gerade wenigen zum Lebensinhalt.

Zwangsläufig bringt diese Dauerbewährung im Vergleich mit den kleinen oder großen Mitmenschen nach Reichtum und Kraft, nach Schönheit und Schick, nach Noten und Punkten oder Mut und Risikobereitschaft immer *Sieger und Verlierer* hervor. Besser gesagt: Es ist gerade die perfide Eigenart von Konkurrenz, dass es Verlierer geben muss, dass sich folglich jedermann anstrengen muss, mit eigener *Anstrengung* dazu beizutragen, dass andere verlieren. Bei denen bleibt dann der *Frust* über den eigenen Misserfolg nicht aus, der – gleichfalls einem Wesensmerkmal der Konkurrenz folgend – vielfach auf die eigene Kappe genommen wird, denn immerhin – so geht dann die Logik – war es die *eigene* Bemühung, die im Vergleich nicht den gewünschten Erfolg gebracht hat. Deswegen liegt der Fehlschluss bei Siegern und Verlierern gleichermaßen nahe, dass fehlender Erfolg den *Versager* ausweist. So wird schnell aus dem Urteil, das beispielsweise die Schule über den Schüler fällt, wenn sie ihm eine Fünf nach der anderen verpasst, ihn sitzen bleiben lässt oder ihm den Zugang zu Gymnasium oder Abitur verwehrt, eine *Eigenart* des Schülers. An *ihm*, seinem (fehlenden) Willen, seiner (mangelhaften) Begabung, seiner (defekten) Natur etc. soll es dann liegen, wenn die *Schule* beschlossen hat, ihn nicht weiter lernen zu lassen, ihn also von höherer Bildung auszuschließen.

Entscheidend ist nun für die hier anstehende Frage folgendes: Wie gehen die betroffenen Schüler und wie gehen die Mitschüler mit einem solchen Befund der Schule um? Mitschüler können sich den Fehlschluss zu eigen machen und ihn praktisch noch radikalieren, indem sie z.B. den „Versager“ ausschließen, verspotten oder quälen. Sie können sich ihn aber auch zum neuen Helden erwählen, etwa wenn der ganz „cool“ so tut, als würde ihn der Schulbefund nichts angehen oder wenn er von den Mitschülern kompensierend Anerkennung einfordert, indem er mit allen ihm zu Gebote stehenden Angebereien aufwartet und z.B. ankündigt, es den Lehrern heimzahlen zu wollen.¹² Oder

¹² Das reicht von der Benutzung der Gossensprache über demonstrativen Ungehorsam bis hin zum Ange-

vielleicht kommt die Schule dem zuvor und legt Programme zur Einübung von *Frustrationstoleranz* auf, damit der Heranwachsende lernt, jeden Frust, den sie ihm verschafft, gegen *sich* statt gegen die *Verursacher* zu kehren und ihn eventuell gar in *unerwünschten* Formen abzureagieren. Auf solche widerlichen Programme kommen Lehrer, die etwa mit W. Heitmeyer der Auffassung sind, „dass niemand mit mangelnder Anerkennung leben kann“.¹³ In solchen Veranstaltungen soll die Seele wieder ihren Frieden finden, ohne dass diese Lehrer jemals auf die Idee kämen, am *Grund* des Seelenunfriedens etwas zu ändern.

Natürlich verfängt so etwas nur bei solchen Schülern, die bereits den *materiellen Gehalt* des Schadens, den ihm die Schule mit einer ihrer Sortierungsmaßnahmen zugefügt hat, in eine - psychologische - *Anerkennungsfrage* verwandelt haben. Der Verdacht oder die Gewissheit, jetzt als *Person* von anderen weniger oder gar nicht geschätzt zu werden, weil die *Schule* einem übel mitgespielt hat, zählt dann mehr als der Umstand, dass mit dem schlechten Zeugnis, der verweigerten Versetzung oder dem Beschluss, ihn der Hauptschule zuzuweisen, schon so einiges über seine gesamte zukünftige Lebensperspektive negativ vorentschieden ist.

Wer sich bis zu dieser Sorte Unvernunft vorgearbeitet hat, das Urteil über die eigene Person ganz von der Anerkennung abhängig zu machen, die ihm z.T. wildfremde Menschen aus seiner Umgebung erweisen; wer daraus gar abzuleiten gewillt ist, wie viel man als Person *wert* sei („Selbstwert“), der gibt sich nicht damit zufrieden, wenn seine Angebertouren mal nicht oder nicht mehr verfangen und ihm die gewünschte Anerkennung folglich *nicht* zuteil wird. Dann lässt man es nicht mehr darauf ankommen, dass andere einem *von sich aus* die Reverenz als „cooler Typ“ erweisen, sondern *erzwingt* sie. Dann *radikalisiert* sich schon mal die Unvernunft zur Gewalttat und der „Mangel“ des Anerkennungswahns, dass man sich mit dem Selbstwertbefund ganz in die *Abhängigkeit* von anderen begeben hat, wird auf brutale und äußerst selbstbewusste Weise korrigiert. Dann tritt man den Beweis, doch ein Siegertyp zu sein, dadurch an, dass man physische Stärke ausübt, sie als „Macht“ wertet und die physische Unterlegenheit des Opfers als Beweis eigener Überlegenheit und Siegfähigkeit genießt.

ben mit Stehlen, Modeklamotten oder ausgedehntem Geschlechtsleben.

¹³ Vgl. etwa W. Heitmeyer, in: Zeitdossier „Dresche von Herzen“, Nr.10, S.15

Wenn das Versagerurteil gar *existenziell* genommen und zu einer - moralisch eigentlich hoch im Kurs stehenden - *Ehrfrage* erhoben wird, kann es schon mal zu Littleton oder Erfurt kommen. Dass Erfolg adelt, Misserfolg zur Ausgrenzung führt und dass diese den Menschen stigmatisiert - egal wie das eine oder das andere zustande gekommen ist -, das wussten nicht nur der Schüler Robert S. vom Gutenberg-Gymnasium in Erfurt und die Schüler aus Littleton, das hat z.B. auch der Familienvater beherzigt, der seine Familie ausgelöscht hat, weil er sich und ihr die *Schande* der Armut ersparen wollte. Gewalttat das eine wie das andere – einmal gegen die Familie, das andere mal gegen die Lehrer, denen der Erfurter Schüler seinen Ehrverlust angekreidet hat. So etwas liegt in der Logik der Ehre, deren Protagonisten nicht umsonst im Ruf stehen, über Leichen zu gehen – wie dies in den zum Bildungskanon der höheren Bildungsanstalten gehörenden deutschen Dramen nachzulesen, im Duell zu sehen und auf dem Feld der Ehre nach der Schlacht zu besichtigen ist.

4. Fazit: Dreierlei gilt es bis hierher festzuhalten. Erstens ist diese Schülergewalt weder schüler- noch jugendspezifisch, weder ist sie typisch für Jungen noch eine Eigenart von Hauptschülern. Der Anerkennungskult und Selbstbewusstseinswahn erfasst Alt und Jung, Frau und Mann, selbst Arm und Reich¹⁴. Zweitens beginnt die Rohheit und Brutalität dieses Treibens nicht erst dort, wo Blut fließt, Messer zum Einsatz kommen und Schülertaten zum öffentlichen Skandal werden. Es sind die Anliegen selbst, die von erlesener – geistiger - Rohheit sind, und zwar auch dann, wenn sich das Selbstbewusstsein in hierzulande noch oder gerade noch akzeptierten Formen austobt.¹⁵ Drittens handelt es sich dabei um gesellschaftlich durchgesetzte Formen des selbstdenunziatorischen oder selbstbetrügerischen Umgangs mit tatsächlichen oder eingebildeten Fehlschlägen, die alle gesellschaftlichen Ursachen von Misserfolgen in psychologisierte Werturteile über die eigene Person übersetzen. Da begreift sich der Mensch als Versager, lebt danach und greift zur Flasche; da bezichtigt er sich, zuviel gewollt zu haben, oder versucht mit seinem Selbstbild dadurch ins Reine zu kommen,

¹⁴ Da gibt es den Manager oder Börsenspekulanten, der sich die Kugel gibt, weil auch er mit dem Stigma des Misserfolgs meint nicht mehr leben zu können.

¹⁵ Was sind denn das für Anliegen, die da verfolgt werden? Ich bin der Größte beim Bierschlucken; meiner ist der Größte; ich bin die Größte im „Männervernaschen“; ich bin die Erste, die nach neuester Mode gekleidet ist?

dass er allerhand Kompensationsversuche - angeben, sich im Lichte von Siegern sonnen¹⁶, Starkult betreiben, einmal im Fernsehen auftreten etc. - anstellt. All das ist erlaubt oder geduldet; nicht geduldet ist es, wenn haargenau derselbe Wahn sich zur Ehrfrage radikalisiert und mörderisch wird; was natürlich, um es noch einmal zu betonen, nur bei Privatleuten stört - denn der Staat lässt keine Mörder, sondern seine Soldaten auf fremde Menschen los, wenn die Ehre der Nation auf dem Spiel steht – obwohl im Endeffekt in beiden Fällen ziemlich gestorben wird.

Hooligans

Hooligans sind die *radikalisierte* Erscheinungsform jenes *Sportnationalismus*, der noch bei jedem internationalen Sportgroßereignis von allen um deutsche Erfolge bangenden Deutschen eingefordert und von ihnen erfüllt wird. So gilt es als gänzlich selbstverständlich, dass bei Heimspielen das Publikum der 12. Mann auf dem Platz ist, weil in der Tat das Gegröle von zigtausend nationalisierten Sportfans Gegner einschüchtern kann und das Abrufen von Leistung zur reinen Nervensache macht. „Unterstützt unsere Mannschaft“, schreibt dann nicht nur die BILD, sondern ruft auch der eine oder andere hochrangige Politiker. Dass sie damit nicht etwa den vergleichsweise harmlosen Beifall meinen, den man gelungener Leistung spenden soll, sprechen sie selbst aus: Immerhin geht es allein um das Anfeuern der „Unseren“, also um deutsche Siege, die nicht nur politisches Repräsentationsmittel sind, sondern auf die ein Land wie „das unsere“ auch ein *Recht* hat. Wie sonst könnte bei Niederlagen von einer *Schande* die Rede sein, die irgendwelche kickenden Sportidioten über Deutschland gebracht hätten.

Die Radikalisierung, die bei Hooligans als Gewalt geächtet ist, fußt auf eben diesem Rechtsstandpunkt, den sie gegenüber einer Nationalmannschaft ebenso unerbittlich einnehmen wie gegenüber ihren Heimatvereinen. Das Chaos, inklusive eines Toten und einiger Verletzter, das deutsche Fußballfans vor einigen Jahren in einer französischen Kleinstadt angerichtet haben, ist die ganz getrennt vom Spielfeld praktizierte Botschaft, dass Deutschland, Schalke, Bayern etc. nicht etwa die besseren Kicker besitzt, sondern gewinnen *muss*, weil es sich immerhin um die Repräsentanten der nationalen oder lokalen Heimat handelt, und weil nun einmal der Beleg für das *nationalistische* Urteil, es auf jeden Fall mit *seiner* Heimat gut ge-

¹⁶ Vgl. weiter unten: „Hooligans“

troffen zu haben, gerade Abstand nimmt von jeder vernünftigen Bilanz in der Frage, wie man als Schüler, Lehrling, Arbeiter oder Arbeitsloser nun eigentlich da steht, welche Wünsche man sich längst abschminken musste und wie die eigene Zukunft als Teilzeitarbeiter und Rentner später aussieht. Es nimmt vielmehr Maß man *deutschen Erfolgen* - oder denen von Schalke, Werder, Bayern... - , feiert nationale bzw. lokale Siege wie die eigenen und reiht sich so in jene Kompensationsversuche ein, von denen gerade die Rede war. Der Schritt mehr, den Hooligans machen, besteht allein darin, auf Siege ihrer Heimat nicht zu warten, sondern sich selbst als einen Teil von ihr zu verstehen und die Beweise der Überlegenheit der Nation bzw. der Lokalmannschaft deshalb rund ums Stadium selbst dadurch herzustellen, das man fremden Hooligans oder der Polizei in der Fremde eine Straßenschlacht liefert.

Skinheads

Den Hooligans stehen Skinheads weder in Nationalismus noch in Rassismus viel nach.¹⁷ Sie machen, wenn sie Ausländer durch die Straßen jagen und anzünden, wenn sie Behinderte drangsalieren und Obdachlose tottreten, mit dem Grundprinzip des Nationalismus ernst. Die Sortierung zwischen deutsch und undeutsch ist ihr einziges praktisches Anliegen. Und auch sie haben sich das nicht selbst ausgedacht, sondern von der demokratischen Ausländerpolitik gelernt, die mit Sachnotwendigkeit immer und in all ihren Erscheinungsformen *ausländerfeindlich* ist. Als fanatische Schüler dieses Sortierungsgedankens geht ihnen die nationale Politik zur Ausweisung und „Ausmerzung“ von allem „Undeutschen“ nicht weit genug. Diese ihre Kritik bestimmt ihren Nationalismus so sehr, dass sie nicht nur in allen Ausländern und Undeutschen eine Gefahr für das *Deutschtum* erblicken und das nicht nur bei den nächsten Wahlen mit einem Kreuz für die DVU oder NPD ausdrücken, sondern der Gefahr selbst praktisch entgegen treten und zwar rücksichtslos gegenüber dem Leben von Ausländern und der Strafe, die ihnen selbst dafür droht.¹⁸

¹⁷ Warum die Übergänge zwischen Skins und Hooligans fließend sind, müsste gleich klar werden.

¹⁸ Dass ihre Gewalttaten sich immer noch vergleichsweise harmlos ausnehmen im Vergleich zu deutscher Abschiebungs- und Grenzsicherungspraxis relativiert die Kritik an Skins nicht, soll jedoch schon die Frage aufwerfen, warum die Glatzen öffentliche Empörung auslösen, die Abschiebungslager dagegen in derselben Öffentlichkeit als leider notwendige Maßnahme zu unser aller Schutz gelten. (s. dazu auch: F. Huisken: Brandstifter als Feuerwehr: Die Rechtsextremismuskampagne, Hamburg 2001)

d. Schlussfolgerungen zur Frage der „Gewaltprävention“

Was hat es nun mit Gewaltprävention, - intervention und –„postvention“ auf sich? All dies findet statt, aber zugleich gibt es auch die Feststellung - die wohl zur Wahl des Themas dieser Tagung geführt hat -, dass der Erfolg zu wünschen übrig lässt bzw. die gängigen Methoden unbefriedigend sind.

Jugendpolitik

Was gibt es in diesem Bereich? Da ist zunächst die *1. Abteilung*, die *Jugendpolitik*. Die lässt es durchaus nicht an Maßnahmen fehlen: Sie hat eine Kampagne gegen den Rechtsextremismus geführt. Dann gibt es das Jugendrecht, das gerade wieder einmal verschärft worden ist. In Hamburg ist jüngst der Zusammenhang zwischen Schule, Jugendfürsorge und Jugendknast ausgebaut und um die Einführung von geschlossener Unterbringung für Wiederholungstäter ergänzt worden. Die französische Innenpolitik ist auf die glorreiche Idee gekommen, Lehrerbeschimpfung und Schwänzen gleich als Straftatbestand zu werten und Eltern, die ihre Kinder nicht Mores lehren, mit Entzug von Sozialhilfe zu bestrafen. Kurz davor ist eine weitere Maßnahme Hamburger Behörden angesiedelt, die als eine Art Jugendüberwachungsorgan sofort bei den Eltern auffällig gewordener Kinder und Jugendliche vorstellig wird und klärt, ob den Eltern die Domestizierung ihres Nachwuchses noch zugetraut werden kann oder ob gleich der Staat einschreiten muss. Dass in Deutschland flächendeckend Ganztagschulen eingeführt werden sollen, verweist zusätzlich auf die Erkenntnis der Schulbehörden, dass ganztags kontrollierte Jugend eben weniger „auffällig“ werden kann. Und wenn Frau Buhlmann vorschlägt, mit der Einrichtung solcher Schulen an „sozialen Brennpunkten“ zu beginnen, dann tritt der behauptete Zusammenhang mit PISA etwas in den Hintergrund. Für randalierende Fans gibt es Fanprojekte, die sich des guten Kontaktes zur örtlichen Polizei rühmen und regelmäßig ihr das Feld überlassen, wenn die Fans mal wieder zeigen, dass sie keine allzu begeisterten Fans der Fan-Projekte sind.

All das gibt es, all das verfolgt die Logik der Androhung und des Vollzugs von Strafen vermittelt der probaten Mischung aus sozialem Psychoterror, Polizeipädagogik und Staatsgewalt und ist natürlich *wirksam*. Denn es überlegt sich bekanntlich jedermann, der zu der einen oder anderen Rohheit aufgelegt ist, drei mal, ob er die drohende Strafe in Kauf nehmen will. Wirksam allerdings nur in dem Sinne, dass keine nicht-legitimierte Gewalttat un-

verfolgt bleibt, Gewalttäter bestraft werden und deswegen die Drohung mit überlegener Gewalt „potenzielle Täter“ abschreckt. Dadurch wird daraus natürlich eine Dauerveranstaltung, da der Grund solcherart Interventionsbedarfs nicht angefasst wird. Deshalb sind all diese Maßnahmen zugleich auch völlig *unwirksam*.

Wundern kann man sich darüber nicht, denn die genannten *Gründe* für Gewalt, die auch Kindern und Jugendlichen bereits einleuchten, und die *Anliegen*, die sie mit Gewalt verfolgen, einschließlich deren *Ursachen* werden natürlich nicht aus der Welt geschafft werden, sollen bzw. dürften auch nicht aus der Welt geschafft werden – sofern denn jemand aus der Riege verantwortlicher Politiker von ihnen einen Begriff hätte. Sie sind nämlich konstitutiv für den hübschen demokratischen Kapitalismus: Ein *nationalistisch* erzogenes Volk wird gewünscht, den *selbstlosen* Einsatz von Bürgern für die Heimat sieht jeder Politiker gern; und wenn Menschen die chronischen Beschädigungen ihrer Lebensperspektive durch Schule und Beruf eher als eigenes Versagen oder als Frage des Selbstbewusstseins aufarbeiten, als dass sie auf die Idee kämen, dass hier vielleicht ein ziemlich schädliches System genauer unter die Lupe zu nehmen wäre, so ist das der hiesigen demokratischen Führung allemal recht. Natürlich darf keine dieser gewünschten und als Lernstoff verabreichten Tugenden, Einstellungen und Techniken aus dem Ruder laufen: Der ausländerfeindliche Nationalismus darf sich nicht gegen seine politisch durchgesetzte, demokratische Variante verselbständigen und damit politisch dysfunktional werden; der gern beim Sportsfreund abgerufene Sportfanatismus darf nicht zur Ordnungsstörung werden; und das zum Erziehungsziel avancierte Selbstbewusstsein hat sich auf seine Selbsttäuschungsfunktion zu beschränken, ohne dass die „coolen Typen“ auf die Idee kommen, der Welt per Gewaltakt praktisch Beweise ihrer eingebildeten wahren Größe liefern zu wollen.

Sozial- und Pädagogik

Und dann gibt es noch eine *2. Abteilung*. Die besteht in einer Fülle *gutgemeinter*, aber *selten gut durchdachten* Bemühungen, die nicht gleich auf Strafe oder Strafdrohung setzen möchten: Darunter fällt etwa die „Akzeptierende Jugendarbeit“, die rechtsextreme Jugendliche auf den rechten Weg zurückbringen will und dabei deren rechte Gesinnung ausblendet; da wird Anti-Aggressions-Training ausgerechnet für Leute angeboten, die „Aggression“ gerade „geil“ finden; da gibt es die Schüler-Lehrer-Eltern-Verträge, in denen sich alle

zum Gewaltverzicht verpflichtet, dabei aber zugleich einen hübschen Sanktionskatalog beschließen; da gibt es das Programm „Sport gegen Gewalt“, mit dem der Bock zum Gärtner gemacht wird; es gibt die Mediation, die gleich davon ausgeht, dass es eigentlich keinen Grund für irgendeine Gewalttat gibt; die Werteerziehung gehört dazu, die Moral predigt und sie für eine Grundkonstante der menschlichen Natur hält, ohne sich darüber Klarheit zu verschaffen, dass Moral immer nur das ins Ethische transponierte (Staats-)Recht darstellt; der Täter-Opfer-Ausgleich will etwas ausgleichen, wo nichts auszugleichen ist; die Konfrontationsmethode möchte ausgerechnet hartgesottene „Wiederholungstäter“, die übrigens immer den Märtyrerübergang parat haben, mit dem Verweis auf die Folgen ihres Tuns weich klopfen, so als wüssten oder wollten sie diese Folgen eigentlich nicht; die Erziehung zur Frustrationstoleranz will das Aushalten von Frust einüben, weil der Grund des Frusts bestehen bleiben soll usw. Sie alle und noch etliche Konzepte mehr sind entweder sowieso kontraproduktiv oder beziehen ihre „Überzeugungskraft“ letztlich doch weniger aus sich selbst als vielmehr aus der immer im Hintergrund stehenden, weil nie aufgehobenen Strafdrohung.

5. Fazit: Gewaltpräventionsmaßnahmen der genannten Art stellen also insofern ein falsches Anliegen dar, als sie bei den Gewalttätern allein Gewalt unterbinden wollen, ohne deren Ursachen in den Blick zu bekommen bzw. ohne sie auch nur ergründen zu wollen. Es geht ihnen nur um die Bekämpfung der rohen Form der Austragung ihrer – in der Regel – sehr ärgerlichen Anliegen, ohne diese jedoch selbst zum Gegenstand näherer Betrachtung zu machen. Dabei liegt allein in diesen Anliegen der Übergang zu gewalttätigen Übergriffen begründet.

Und da nun die Bürger in einer Gesellschaft leben, in der sie einerseits tagtäglich ebenso mit dem Gewaltverbot konfrontiert, wie zugleich von der Tauglichkeit und Legitimität des Gewalteinsatzes „überzeugt“ werden; und in der es andererseits zum festen Bestandteil des Zurechtkommens der Bürger in allen Konkurrenzveranstaltungen gehört, auf sich selbst als ehrenwerten Nabel der Welt und auf die eigene Heimat deswegen nichts kommen zu lassen, weil bzw. sofern sie ihnen übel mitspielt, mithin permanent die Anlässe für „Frustration“ geschaffen werden; wenn es den Menschen von Kindesbeinen an beigebracht wird: „Sage ja zu Dir!“, was ja nichts anderes heißt, als dass sie auch dann an sich als anständige und ehrenwerte Person glauben sollen, wenn die Gesellschaft längst auf

ziemlich unanständige Weise den Misserfolg ihrer Lebensplanung festgeschrieben hat, dann darf es nicht verwundern, dass immer wieder zur Überraschung der Umwelt „ganz normale Menschen“ ausrasten, die das *Missverhältnis* zwischen dem idealisierten und gänzlich psychologisierten Selbstbefund, den sie von sich selbst haben, und ihrer tatsächlichen gesellschaftlichen Lage weder einfach so aushalten („Frustrationstoleranz“) noch gegen sich wenden („Depression“ etc.), sondern es offensiv gegen die Gesellschaft wenden, um ihr – immer notwendigerweise *ohnmächtige* - Beweise des Gegenteils zu liefern.

Dies geschieht dann so wie in Erfurt oder Littleton, das geschieht in Straßenschlachten mit gegnerischen Fans oder der Polizei und das geschieht auch in den Übergriffen der Skins auf Ausländer. In all diesen Fällen – und das ist das Bindeglied zwischen den ansonsten disparaten Abteilungen von „Jugendgewalt“ – haben sie den gesellschaftlich produzierten Misserfolg zum Angriff auf ihre *Ehre* radikalisiert: Da ist der Schüler Robert S. in seiner Ehre getroffen, weil er sich *als Person* längst als Teil der gesellschaftlichen Elite wähnte; da sieht sich der Fan bei seiner Ehre *als Vereins-Anhänger* gepackt, der die Niederlagen seines Vereins nicht aushält, weil er ihm längst das Recht auf Sieg attestiert hat, und da weiß sich der Skin oder Neonazi in seiner Ehre *als Deutscher* angegriffen, wenn er auf Ausländer stößt.¹⁹

Folglich ist ein **6. Fazit** fällig: **Richtige Gewaltprävention kann es in einer solchen Gesellschaft nicht geben – und dieser Schlussfolgerung aus den genannten Überlegungen muss man sich einfach einmal stellen.**

All das heißt nun nicht, dass man nichts unternehmen kann. Aus der vorgelegten Argumentation folgt schon etwas. Warum versucht man es nicht einmal mit der Absage an alle Theorien, Konzepte und Methoden, die immer nur das friedliche und wohlständige Zurechtkommen mit solchen Verhältnissen propagieren, die es ihren Bürgern gegenüber an eben dieser Fried-

fertigkeit und Wohlanständigkeit fehlen lassen? Und warum teilt man Kindern und Jugendlichen nicht zur Abwechslung einmal die Wahrheit über die hiesige Gesellschaft mit, erklärt ihnen den Grund staatlicher Gewaltausübung, klärt sie auf über das Prinzip der Konkurrenz, über den Unfug des erzwungenen und freiwilligen Vergleichens, über die Lüge, dass jedermann hierzulande seines Glückes Schmied sei, über die Unwahrheit der Versager-Logik und über die Unsitte des Selbstbewusstseinskults und Anerkennungs-wahns? Das hilft zwar nicht beim Zurechtkommen, aber klärt wenigstens darüber auf, warum hierzulande ständig enorme Anstrengungen unternommen werden müssen, nur um irgendwie mit den jedermann vorgesetzten Verhältnissen zurecht zu kommen.²⁰ Und dass ist nicht nichts, sondern angesichts der dargelegten Umstände nicht einmal wenig!

¹⁹ Diese Ehrfragen machen vor keiner gesellschaftlichen „Charaktermaske“ halt: Da sieht sich ein türkische Familienvater bei seiner Väterehre gepackt, wenn die Tochter den „falschen“, nämlich deutschen Freund anschleppt; umgekehrt geht es schon mal einem deutschen Vater gegen die deutsche Väterehre, wenn der Sohn unbedingt eine gebürtige Türkin heiraten will; da wissen sich deutsche Arbeiter schwer in ihrer Arbeiterehre gekränkt, wenn nicht wenigstens ihre Leistung für Deutschland gewürdigt wird, wo ihnen schon das Einkommen zusammengestrichen wird usw.

²⁰ Damit ist denn auch die 4. Alternative im Umgang mit Gewalt, neben dem Versuch von Überzeugungsarbeit, Kompromiss und Verzicht angesprochen. Sie besteht in der zuende gedachten Kritik der Gewalt: Was folgt denn aus der Kritik? Doch wohl nichts anderes als sich einmal die Frage vorzulegen und konsequent zu beantworten, woran es denn liegt, dass diese Gesellschaft dauerhaft Gründe für Gewaltausübung von Privatleuten und vor allem von Staatseinrichtungen hervorbringt.

2. Bereich „Kindergärten“: Projekt „Faustlos“ Dr. Andreas Schick

Das Thema Gewalt und Aggression unter Kindern ist in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum der Öffentlichkeit und der wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Entgegen dem Eindruck, den spektakuläre Medienberichte vermitteln, legen Forschungsergebnisse eher den Schluß nahe, dass es keine generelle Zunahme von Gewalt gibt, sondern dass sich Qualität und Schärfe der Gewalttätigkeit von einzelnen erhöht hat (vgl. Bründel, 1994; Hurrelmann, 1992; Meier, 1997). Unter diesen Entwicklungen leiden nicht nur die betroffenen Kinder, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer und die Erzieherinnen und Erzieher, deren Toleranz- und Belastbarkeitsschwelle gegenüber dem Gewaltproblem inzwischen deutlich überschritten zu sein scheint (vgl. z.B. Schwind, Roitsch & Gielen, 1995). Erklärt wird die Entstehung von Gewalt und Aggression anhand verschiedener Modelle mit je unterschiedlichen Risikofaktoren. Insgesamt ist von einem multikausalen Bedingungsgefüge auszugehen, von einem Zusammenspiel gesellschaftlicher, interpersoneller und intrapersoneller Faktoren (vgl. Cierpka, 1999; Coie & Dodge, 1998; Dadds, 1997; Pepler & Slaby, 1994). Dabei muß der Ort der Konfliktentstehung (z.B. in der Familie) nicht identisch mit dem Ort sein, an dem aggressives und gewaltbereites Verhalten gezeigt wird (z.B. in der Schule). Die sich abzeichnende Entwicklung verlangt zunehmend nach Lösungen im Sinne von Intervention und vor allem in Sinne von Prävention, denn Präventionskonzepte scheinen sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen (vgl. Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby & Schuyler, 1997; Slaby, 1998; Thornberry, Huizinga & Loeber, 1995).

Obwohl Kindergärten und Schulen nicht die einzigen Orte sein können und dürfen, von denen Veränderungen ausgehen (vgl. Meyenberg & Scholz, 1995), bestimmen sie doch über einen langen und entwicklungspsychologisch entscheidenden Zeitraum das Leben von Kindern und Jugendlichen und haben dadurch einen starken Einfluß auf deren Entwicklung. Schulen und Kindergärten sind daher eine zentrale Instanz für die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen. So erreicht man mit Programmen, die an Schulen und Kindergärten durchgeführt werden, sehr viele Kinder und Stigmatisie-

rungsprozesse können vermieden werden. Zudem sind vor allem Schulen hervorragend für die Durchführung langfristig angelegter Curricula geeignet und ermöglichen ein direktes und permanentes Umsetzen des Gelernten auf konkrete soziale Situationen (vgl. Dryfoos, 1990; Henrich, Brown & Aber, 1999; Prothrow-Stith & Weissman, 1991; Walker et al., 1996; Weissberg & Greenberg, 1998). Mit FAUSTLOS (Cierpka, 2001; Cierpka, Schick, Ott & Egloff, 2002) liegt nun erstmals ein ausgearbeitetes, deutschsprachiges Curriculum zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen und zur Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens bei Kindern vor, das speziell für den Einsatz an Grundschulen und Kindergärten konzipiert ist und die für eine effektive Gewaltprävention zentralen Prinzipien verwirklicht: Das Curriculum setzt früh in der Entwicklung von Kindern an, es ist auf eine längerfristige Anwendung hin angelegt, es beruht auf einer entwicklungspsychologisch fundierten theoretischen Basis und wurde und wird kontinuierlich evaluiert. Die Inhalte von FAUSTLOS – der deutschsprachigen Version des vom Committee for Children entwickelten und evaluierten Curriculums Second Step (Beland, 1988a) – sind aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder abgeleitet. Demnach fehlen aggressiven Kindern Kompetenzen in den Bereichen *Empathiefähigkeit*, *Impulskontrolle* und *Umgang mit Ärger und Wut*. FAUSTLOS setzt an eben diesen Schlüsselkompetenzen an, um dadurch aggressivem und gewaltbareitem Verhalten präventiv entgegenzuwirken.

a. Inhalte und Aufbau des FAUSTLOS-Curriculums

Entsprechend der oben aufgeführten Kompetenzbereiche ist FAUSTLOS in die drei Einheiten Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut unterteilt (vgl. Tabelle 1). Diese Einheiten sind im Grundschul-Curriculum in insgesamt 51 Lektionen untergliedert während das Kindergarten-Curriculum in 28 Lektionen aufgeteilt ist.

Tabelle 1:
Der Aufbau des FAUSTLOS-Curriculums für Grundschulen

Einheiten	Lektionen		
	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse
Einheit I Empathieförderung	1 - 7	8 - 12	13 - 17
Einheit II Impulskontrolle	1 - 8	9 - 14	15 - 19
Einheit III: Umgang mit Ärger und Wut	1 - 7	8 - 11	12 - 15
Insgesamt	22	15	14

Empathie ist eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb prosozialer Fähigkeiten und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens (Eisenberg & Fabes, 1991; Mehrabian, 1997; Miller & Eisenberg, 1988). Unter Empathie wird die Fähigkeit verstanden, den emotionalen Zustand eines anderen Menschen zu erkennen, die Perspektive dieses anderen Menschen zu übernehmen und emotional auf ihn zu reagieren (Feshbach, 1975). Diese Fähigkeit entwickeln Kinder etwa ab dem 3. bis 4. Lebensjahr (Friedlmeier, 1993). Wie die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zeigen, ist Empathie keine Persönlichkeitseigenschaft, sondern kann erlernt werden (vgl. z.B. Meindl, 1998). FAUSTLOS fördert die Empathiefähigkeit der Kinder, indem sie lernen:

- Gefühle anhand von Mimik, Gestik und situativen Anhaltspunkten zu identifizieren,
- zu erkennen, dass Menschen in Bezug auf die gleiche Sache unterschiedliche Gefühle haben können,
- wahrzunehmen, dass Gefühle sich ändern können und welche Gründe es dafür gibt,
- Gefühle vorherzusagen,
- zu verstehen, dass Menschen unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen haben,
- beabsichtigte von unbeabsichtigten Handlungen zu unterscheiden,
- Regeln für Fairness in einfachen Situationen anzuwenden,
- ihre Gefühle unter Verwendung von „Ich-Botschaften“ und aktivem Zuhören mitzuteilen,
- Sorge und Mitgefühl für andere auszudrücken

Die Kontrolle impulsiven Verhaltens ist der zweite Baustein der Faustlos-Curricula. Häufig sind es ge-

rade impulsive Handlungen von Kindern, die - oft gar nicht böse gemeint - Konflikte heraufbeschwören oder in aggressives Verhalten münden. Dieser Prozess kann auf Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung (Dodge & Crick, 1990) und fehlende Verhaltenskompetenzen zurückgeführt werden. In der Einheit „Impulskontrolle“ werden deshalb zwei erfolgreiche Unterrichtsstrategien zur Reduktion impulsiven und aggressiven Verhaltens miteinander verbunden: Ein Problemlöseverfahren und ein Training von Verhaltensfertigkeiten.

Die Kenntnis und die Anwendung von Problemlösestrategien tragen wesentlich zur Festigung prosozialen Verhaltens bei. Das in den Faustlos-Curricula verwendete Problemlöseverfahren baut auf dem Ansatz von Spivack und Shure (1974) auf. Im wesentlichen wurde ein Problemlöseprozess, der ursprünglich zur Lösung intellektueller Aufgaben entwickelt wurde, auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen. Neben dem Brainstorming ist ein weiteres Schlüsselement dieser Einheit die Methode des lauten Denkens. Durch den Dialog mit sich selbst und verbale Selbstinstruktionen werden die zur Problemlösung wichtigen kognitiven Strukturen gefestigt und mehr und mehr in die individuelle Denk- und Handlungsweise des Kindes integriert.

Das Problemlöseverfahren umfasst (sowohl im Grundschul- als auch im Kindergarten-Curriculum) folgende aufeinander aufbauende fünf Schritte:

1. Was ist das Problem?
2. Welche Lösungen gibt es? (Was kann ich tun?)
3. Frage dich bei jeder Lösung:
 - Ist sie ungefährlich?
 - Wie fühlen sich die anderen?
 - Ist sie fair?
 - Wird sie funktionieren?
4. Entscheide dich für eine Lösung und probiere sie aus!
5. Funktioniert die Lösung? Wenn nicht, was kannst du jetzt tun?

Im ersten Schritt werden die Kinder dazu angehalten, die in der Problemsituation verfügbaren Hinweise wie Mimik, Gestik und situationsspezifische Aspekte in ihre Problemdefinition miteinzubeziehen. Auch soll erreicht werden, dass sie die Perspektive und die Problemsicht aller Beteiligten erfassen und verwerten. Der zweite Schritt basiert auf der Technik des Brainstorming. Die Kinder werden dazu angehalten, möglichst viele unterschiedliche Lösungen zu produzieren, ohne diese zunächst zu bewerten. Eine Bewertung erfolgt erst

im dritten Schritt. Im vierten Schritt wird anschließend entschieden, welche Lösung umgesetzt werden soll. Nach der Umsetzung des erarbeiteten Lösungsschrittes, wird im fünften Schritt geprüft, ob die Lösung erfolgreich war oder nicht. Wenn das Verhalten nicht zur erwünschten Lösung geführt hat, werden die Kinder dazu ermuntert, den Problemlöseprozess erneut zu durchlaufen.

Das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten ist eng verbunden mit dem Problemlöseverfahren. Ziel ist es, die Kinder darin zu unterstützen, sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu verhalten. Zu diesem Zweck werden die Kinder in Form von Rollenspielen, die wesentlicher Bestandteil aller Lektionen sind, an verschiedene soziale Situationen aus ihrem Alltagsleben herangeführt. Rollenspiele sind in dieser Einheit von besonderer Bedeutung, da sie den Kindern einen geschützten Raum zum Experimentieren und Umsetzen der erlernten Strategien bieten. Die Kinder üben in dieser Einheit z.B. wie sie Ablenkungen und Störungen ignorieren können, wie sie jemanden höflich unterbrechen können, wie sie damit umgehen können, etwas haben zu wollen, was ihnen nicht gehört oder wie sie dem Impuls, zu lügen oder zu stehlen widerstehen können.

In der Einheit „Umgang mit Ärger und Wut“ werden Techniken zur Stressreduktion vermittelt, um mit Gefühlen von Ärger und Wut konstruktiv umgehen zu lernen. An den Lektionen dieser Einheit wird besonders deutlich, dass Faustlos nicht darauf abzielt, elementare und situationsangemessene Impulse und vordergründig negative Emotionen wie Wut und Ärger zu unterdrücken und „wegzuerziehen“. Vielmehr soll unsoziales und schädigendes Verhalten korrigiert und in eine sozial verträgliche Richtung gelenkt werden. Nicht Wut oder Ärger sind das Problem, sondern das sich daraus möglicherweise ergebende destruktive aggressive Verhalten. Um das zu erreichen, werden in den entsprechenden Lektionen affektive Komponenten physischer Entspannung mit kognitiven Strategien der Selbstinstruktion und des Problemlösens verbunden. Somit lernen die Kinder, Auslöser von Ärger und Wut zu erkennen und mit dem Gebrauch positiver Selbst-Verstärkungen und mit Beruhigungstechniken zu verbinden. Auch den Lektionen dieser Einheit liegt eine ausgearbeitete Struktur zugrunde, die das oben beschriebene Problemlöseverfahren integriert, und beim Grundschul-Curriculum in die vier nachfolgend beschriebenen aufeinander aufbauenden Stufen unterteilt ist:

1. Wie fühlt sich mein Körper an?
2. Beruhige Dich:

- Hole dreimal tief Luft
 - Zähle langsam rückwärts
 - Denke an etwas Schönes
 - Sage: „Beruhige dich“ zu dir selbst
3. Denke laut über die Lösung des Problems nach
 4. Denke später noch einmal darüber nach:
 - Warum habe ich mich geärgert?
 - Was habe ich dann gemacht?
 - Was hat funktioniert?
 - Was hat nicht funktioniert?
 - Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?
 - Kann ich mit mir zufrieden sein?

Im ersten Schritt lernen die Kinder, auf ihre körperlichen Empfindungen zu achten, wenn sie ärgerlich oder wütend sind. Hier geht es vorrangig um eine Verbesserung der Selbstwahrnehmung. Der nachfolgende Schritt dient der Beruhigung, um so die Basis für eine gezielte Problemlösung zu schaffen. Diese wird in Schritt drei mit dem oben dargestellten Problemlöseverfahren erarbeitet. Schritt vier dient der abschließenden Reflexion des Prozesses und der Beurteilung des eigenen Verhaltens. Anhand dieser Struktur üben die Kinder z.B. den Umgang mit Hänseleien und Neckereien, mit Kritik, Enttäuschungen und Vorwürfen, aber auch, dass und wie sie Konsequenzen akzeptieren können und müssen.

Entsprechend der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen jüngerer Kinder sind die Schritte zum Umgang mit Ärger und Wut im Kindergarten-Curriculum weniger komplex und umfassen folgende fünf Schritte:

1. Wie fühle ich mich?
2. Hole dreimal tief Luft
3. Zähle langsam bis fünf
4. Sage „Beruhige Dich“ zu Dir selber
5. Sprich mit einem Erwachsenen über das, was Dich ärgert

b. Faustlos in der Praxis

Faustlos wird von den Expertinnen und Experten vor Ort, sprich, den Lehrerinnen und Lehrern bzw. den Erzieherinnen und Erziehern umgesetzt, die vorab an einer eintägigen Fortbildung durch entsprechend qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Heidelberger Präventionszentrums teilgenommen haben (vgl. www.f Faustlos.de). In diesem Fortbildungsseminar wird ein Überblick über das Curriculum gegeben, die Ziele des Programms werden erläutert, und Unterrichtsstrategien werden anhand von Videobeispielen demonstriert. Zentraler Bestandteil der Fortbildung ist die praktische Übung einzelner Lektionen in Form von

Rollenspielen und intensiver Kleingruppenarbeit, in denen ein besonderer Schwerpunkt auf die Anleitung zu und die Durchführung von Rollenspielen gelegt wird. Die für die praktische Umsetzung benötigten Materialien umfassen – für den Grundschulbereich – ein Handbuch, ein Anweisungsheft und Fotos bzw. Overheadfolien ("Faustlos-Koffer", vgl. Cierpka, 2001). Die Materialien für Kindergärten („Faustlos-Set“) beinhalten zusätzlich zwei Handpuppen: Den Wilden Willi und den Ruhigen Schneck. Das Faustlos-Set für Kindergärten kann – ausschließlich in Verbindung mit der Teilnahme an einer Fortbildung – über das Heidelberger Präventionszentrum bezogen werden.

Im Handbuch ist der theoretische Hintergrund von Faustlos beschrieben, es sind alle Informationen zur Anwendung des Curriculums aufgeführt und es umfasst einen umfangreichen Anhang mit ergänzenden Anregungen zur spielerischen Vertiefung verschiedener Inhalte. Im Anweisungsheft sind alle 51 (bzw. 28) Lektionen in der Reihenfolge der Durchführung zusammengefasst. Die Anweisungen sind durchgängig untergliedert in einen Vorbereitungsteil, einen Abschnitt „Unterrichten der Lektion“ und einen Vertiefungsteil mit Rollenspielen und anderen Übungen zur Übertragung des Gelernten (vgl. Abbildung 1).

- **Vorbereitung**
 - Allgemeine Zielsetzung der Einheit (nur zu Beginn einer neuen Einheit)
 - Konzepte (wichtigste Fähigkeiten und Kenntnisse)
 - Schlüsselbegriffe
 - Lernziele der Lektion
 - Sie benötigen (Unterrichtsmaterialien)
 - Anmerkungen für LehrerInnen
- **Unterrichten der Lektion**
 - Geschichte und Diskussion
 - Rollenspiele (oder andere Aktivitäten)
- **Vertiefung des Gelernten**
 - Rollenspiele
 - Rollenspiele für die SchülerInnen
 - Übertragung des Gelernten
 - Materialien für zu Hause (in einigen Lektionen)

Abbildung 1:
Der Aufbau der Faustlos-Lektionen

Das Anweisungsheft und die Fotofolien (bzw. die Fotokartons) sind die Grundlage für den Faustlos-Unterricht. Auf den Fotos sind passend zum Thema der jeweiligen Lektion soziale Situationen dargestellt, die zunehmend komplexer werden. Jeder Unterrichtsstunde liegt somit ein entsprechendes Foto zugrunde, anhand dessen schrittweise die jeweiligen Lernziele erarbeitet werden.

Nach einer vorwiegend kognitiven Auseinandersetzung mit dem Stundenthema (wobei diese in vielen Lektionen des Kindergarten-Curriculums vom Wilden Willi und der Ruhigen Schneck begleitet, illustriert und unterstützt wird), wird das Gelernte anschließend in Rollenspielen praktisch geübt, und abschließend werden Möglichkeiten der Übertragung auf den Lebensalltag der Kinder besprochen. Obwohl den Lehrkräften bzw. den Erzieherinnen und Erziehern somit eine klare Struktur vorgegeben ist, und auch die Reihenfolge der Lektionen eingehalten werden muss, bleibt ihnen dennoch genügend Raum, um ihre eigene Kreativität einzubringen und Faustlos an die Anforderungen verschiedener Gruppen individuell anzupassen. Nachfolgend wird am Beispiel von Lektion 7 „Gefühle mitteilen“ aus der Einheit „Empathie-training“ des Grundschul-Curriculums der Inhalt und der Aufbau einer Faustlos-Lektion illustriert.

Lektion 7: Gefühle mitteilen

Vorbereitung

Konzept

- "Ich"-Botschaften sind wirkungsvolle Äußerungen, um Gefühle mitzuteilen

Schlüsselbegriff

"Ich"- Botschaften

Lernziele

Die Schüler und Schülerinnen sollen lernen:

- "Ich"-Botschaften zu formulieren, wenn sie anderen ihre Gefühle mitteilen
- zwischen den Effekten von "Ich"-Botschaften und von weniger konstruktiven Möglichkeiten, Gefühle mitzuteilen, zu unterscheiden

Anmerkungen für Lehrer/innen

Es ist für Kinder oft schwer, physische und psychologische Hinweise zu interpretieren, um herauszufinden, wie sich jemand anderes fühlen könnte. Darüber hinaus ist es schwer, empathisch auf andere zu reagieren, wenn diese ihre Gefühle in einer aggressiven oder beschämenden Art und Weise zum Ausdruck bringen. Durch das Mitteilen von "Ich"-Botschaften, wie zum Beispiel "Ich bin traurig, wenn Du mich nicht beachtest", können Kinder für die Gefühle anderer sensibler werden. Diese Methode wird weniger konstruktiven Möglichkeiten der Kommunikation gegenübergestellt, wie zum Beispiel "Du"-Botschaften, dem Schmolzen oder dem Agieren körperlicher oder verbaler Aggressionen. Wenn Sie die Schüler und Schülerinnen auffordern, "Ich"-Botschaften zu gebrauchen, unterstreichen Sie Äußerungen wie "Ich fühle mich ..., wenn ... ". Bedenken Sie, dass die Angehörigen einiger Kulturen eher in der "Wir" - Form über sich sprechen als in der "Ich" - Form.

Das zentrale Konzept von Lektion 7 sind Ich-Botschaften. Im Vorbereitungsteil werden als Lernziele deshalb das Formulieren von Ich-Botschaften und die Unterscheidung dieser Kommunikationsform von anderen, weniger konstruktiven Möglichkeiten, Gefühle zu äußern, aufgeführt. Diese konkreten didaktischen Hinweise werden im Abschnitt „Anmerkungen für die Lehrer/innen“ ergänzt um einige zentrale theoretische und praktische Hintergrundinformationen zu Ich-Botschaften. Nachdem sich die Lehrerin bzw. der Lehrer so auf die Lektion vorbereitet hat, kann das Stundenthema anschließend, aufbauend auf der entsprechenden Fotofolie und den nachstehend aufgeführten Anweisungen, unterrichtet werden.

Unterrichten der Lektion

Geschichte und Diskussion

In der heutigen Lektion werdet Ihr lernen, jemand anderem zu erzählen, wie Ihr Euch fühlt.

☞ Zeigen Sie das Bild: **Leonie klebt Papier für ein Bild. Ihr Klebstoff ist ausgegangen, sodass sie Stefans Klebstoff dafür genommen hat. Stefan ist sauer. Er hat das Gefühl, Leonie anschreien zu müssen: "Du nimmst einfach meinen Klebstoff, das macht mich wütend!"**

1. **Warum ist Stefan wütend auf Leonie?** (Weil Leonie ihn nicht gefragt hat, ob sie sich den Klebstoff ausleihen kann)
2. **Wie fühlt Ihr Euch, wenn sich jemand etwas nimmt, ohne zu fragen?** (ärgerlich; von der Person enttäuscht)
3. **Glaubt Ihr, dass Leonie beabsichtigt hat, Stefan sauer zu machen oder ihn zu ärgern?** (Nein, sie hatte nicht die Absicht, ihn wütend zu machen; wahrscheinlich hat sie nicht darüber nachgedacht, wie Stefan sich fühlen könnte)
4. **Was würde passieren, wenn Stefan Leonie anschreien würde?** (Sie könnte wütend werden; sie könnte sich verletzt fühlen, einen Streit beginnen, usw.; Stefan würde Ärger bekommen)

Andere wissen zu lassen, wie Ihr Euch fühlt, kann dabei helfen, Probleme zu lösen. Anschreien, Knuffen, Boxen, Schimpfereien usw. helfen dagegen nicht, Probleme zu lösen. Jemand anderem zu erzählen, wie Ihr Euch fühlt, indem Ihr mit dem Wort "Du" beginnt, kann die andere Person wütend machen, wie zum Beispiel "Du bist blöd!" oder "Du nervst mich!". Von jetzt an solltet Ihr mal versuchen, Eure Sätze mit "Ich" zu beginnen, wenn Ihr jemandem sagen möchtet, wie Ihr Euch fühlt.

(Geben Sie Beispiele, wie „Ich bin ärgerlich, wenn

... und lassen Sie die Schüler und Schülerinnen die Sätze vervollständigen)

Heute habt Ihr gelernt, wie Ihr "Ich"-Botschaften formulieren könnt. "Ich"-Botschaften sagen anderen, wie Ihr Euch fühlt.

Unter Verweis auf die im Bild dargestellte Situation liest die Lehrerin bzw. der Lehrer den – durchgängig mit „☞“ gekennzeichneten – Text vor, erfragt dann, warum Stefan wütend ist und stellt anschließend einen direkten Bezug zum Erleben der Kinder her. Anhand der dritten Frage werden die Ursachenzuschreibungen der Kinder gesammelt, um schließlich mit Frage vier die Konsequenzen einer aggressiven Reaktion Stefans zu erarbeiten. Im Anschluß daran fasst die Lehrerin bzw. der Lehrer Sinn und Zweck von Ich-Botschaften zusammen und gibt einige Beispielsätze vor, die die Kinder vervollständigen. Abgeschlossen wird der Abschnitt „Unterrichten der Lektion“ durch eine kurze Zusammenfassung des in der Stunde Gelernten. Nach dieser verbalen Annäherung an das Thema „Ich-Botschaften“ wenden die Kinder ihr neues Wissen in Form von strukturierten Rollenspiel praktisch an, um das Gelernte so zu vertiefen.

Vertiefung des Gelernten

Rollenspiele

Wir werden nun einige Situationen im Rollenspiel nachspielen. Ich werde Euch jeweils paarweise eine Situation für das Rollenspiel vorgeben. Ihr werdet die Situation nachspielen, indem Ihr "Ich"-Botschaften gebrauch, um mitzuteilen, wie Ihr Euch fühlt. Zuerst werde ich mit einem/einer von Euch ein Rollenspiel vormachen.

- ☺ Sagen Sie modellhaft zu einem Schüler, der immer zu spät aus der Pause kommt: "Ich mag es nicht, wenn Du jeden Tag zu spät kommst."

Rollenspiele für die Schüler und Schülerinnen

(Wählen Sie aus den nachfolgenden Beispielen einige aus)

- Du stellst Dich beim Getränkekiiosk an, und jemand stellt sich vor Dich.
- Du leihst einem Freund Deine Filzstifte, und er gibt sie Dir ausgetrocknet zurück.
- Du hörst ein Kind etwas über Dich sagen, was nicht wahr ist.
- Ein Kind spricht Deinen Namen nie richtig aus.
- Deine Freundinnen machen wirklich gefährliche Dinge wie über die Straße laufen, ohne zu schauen.
- Du erzählst einem Kind, dass Du Dein Kätzchen

verloren hast, und es lacht nur.

- Ein Freund hat einige Teile/Steine von Deinem Lieblingsspielzeug verloren.
- Du hast gerade ein Spiel mit einem Freund/einer Freundin beendet und er/sie singt "Du hast verloren, du hast verloren!"
- Eine Freundin lädt Dich nie zu sich nach Hause ein, aber spielt oft bei Dir in der Wohnung.
- Du bist an der Reihe, den Schulcomputer zu benutzen, aber Dein Freund lässt Dich nicht.
- Deine Schwester/Dein Bruder verwüstet Dein Zimmer und will es nicht sauber machen.
- Deine Freundin setzt sich aus Versehen auf Dein Frühstücksbrot und findet es lustig.
- Deine Freundin sagt Dinge, die nicht wahr sind.
- Dein Freund möchte immer der Beste sein.
- Deine Freundin nimmt von Dir Abschied.

Übertragung des Gelernten

- Wenn Schüler und Schülerinnen Meinungsverschiedenheiten haben, fordern Sie sie auf, "Ich"-Botschaften zu gebrauchen.
- Wenn die Schüler und Schülerinnen "Ich"-Botschaften verwenden, helfen Sie ihnen, deren positive Auswirkungen zu bemerken, wenn diese auftauchen.
- Wenn Sie den Tag Revue passieren lassen, fragen Sie die Kinder, wann sie während des Tages "Ich"-Botschaften benutzt haben.

Vorab führt die Lehrerin bzw. der Lehrer modellhaft vor, wie Ich-Botschaften formuliert werden, indem sie/er einer Schülerin bzw. einem Schüler sagt, dass sie/er es nicht mag, wenn sie/er jeden Tag zu spät kommt. Für die Durchführung der Rollenspiele mit den Kindern sind viele Beispielthemen aufgelistet, aus denen die Lehrerin bzw. der Lehrer einige auswählt. Die Anleitung zu und die Durchführung von Rollenspielen erfordern ein hohes Maß an Strukturiertheit. Nur wenn die Lehrerinnen und Lehrer bzw. die Erzieherinnen und Erzieher zu einem schrittweisen Durchlaufen der verschiedenen Phasen eines Rollenspiels anleiten, ist die hohe Effektivität dieser Methode gewährleistet. In der Fortbildung wird deshalb ein besonderer Schwerpunkt auf diese für Faustlos so zentrale Methode gelegt. Neben der Vertiefung und Verfestigung des Gelernten durch Rollenspiele wird mit den Faustlos-Lektionen auch auf eine Übertragung des neuen Verhaltensrepertoires in den Lebens- und Schulalltag der Kinder hingearbeitet. Zu diesem Zweck sind im Abschnitt „Übertragung des Gelernten“ verschiedene Möglichkeiten aufgeführt, wie die Anwendung von Ich-Botschaften im Laufe der Woche gezielt verstärkt werden kann.

c. Evaluationsstudien und Ergebnisse

Second Step für Grundschulklassen wurde erstmals 1988 im Schulbezirk von Seattle evaluiert (Beland, 1988b). Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder, die mit Second Step unterrichtet wurden, empathischer waren und deutlich bessere Problemlösefähigkeiten hatten als Kinder, die nicht am Programm teilgenommen hatten (vgl. auch Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000). Grossman et al. (1997) verwendeten in ihrer Second Step Studie direkte Verhaltensbeobachtungen und zogen zur Bewertung des kindlichen Verhaltens auch die Angaben von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern heran. Anhand der Verhaltensbeobachtungen konnte gezeigt werden, dass Second Step-Kinder nach Abschluß der Lektionen signifikant weniger körperlich aggressiv waren und deutlich mehr neutrales bzw. prosoziales Verhalten zeigten, als die Kinder in einer Kontrollgruppe. Diese Effekte blieben auch sechs Monate nach Beendigung des Curriculums weitgehend stabil. Eine erste Version des Faustlos-Curriculums wurde 1996/97 im Rahmen einer einjährigen Pilotphase an 11 Göttinger Grundschulen erprobt. In dieser Studie zeigten die Faustlos-Kinder bereits nach vier Monaten eine deutliche Steigerung ihrer sozialen Kompetenz und eine verstärkte Ablehnung aggressiver Verhaltensweisen (vgl. Hahlweg, Hoyer, Naumann & Ruschke, 1998). Die jüngsten, in einer Drei-Jahres-Studie im Kontrollgruppen-Design erzielten, Evaluationsergebnisse zeigen, dass mit Faustlos vor allem auf der emotionalen Ebene positive Entwicklungen von Kindern angestoßen werden können. So wurden durch die Faustlos-Lektionen die Ängstlichkeit und die Internalisierungstendenz der unterrichteten Grundschul Kinder deutlich reduziert. Dies ergaben sowohl die Befragungen der Kinder als auch die der Eltern. Die CBCL-Einschätzungen der Eltern belegten einen Transfereffekt, weil die Eltern das außerschulische Verhalten ihrer Kinder beurteilten (Schick & Cierpka, 2003).

Diese positiven Entwicklungen im Verhalten der Kinder spiegelten sich auch in der abschließenden Gesamtbeurteilung des Curriculums durch die Lehrerinnen wider. So beurteilten die Lehrerinnen das Curriculum insgesamt als „gut bis sehr gut“, schätzten es als äußerst wirkungsvoll für die Förderung sozialer Kompetenzen ein und gaben zudem an, dass es auch den Kindern sehr gut gefallen habe, was folgende Briefe an uns illustrieren:

Liebe Frau Ott! Lieber Herr Schick!

Mit hat es beim Faustlos am meisten gefallen das wir viel lernen können das man mit einer Faust nichts anfangen kann.

Eure Samantha

Lieber Herr Schick! Liebe Frau Ott!

Mier gefeld an Faustlos das mann hier Forspielen kann.

Carmen

Liebe Frau Ott! Lieber Herr Schick!

Ich halte von Faustlos das mann was lernen tut. Was ich nicht gut finde ist das ich nicht immer trangenommen werde. Ich lerne dabei das ich nicht schlagen sol sondan iknorieren. Ich iknoriere. erst wen mich jemand ergern tut wen mich jemand schlagen tut dan gehe ich jemanden sagen.

deine Shantee

3. Bereich „Kindertagesstätten“

Lebenswelt: Konflikt. Gewaltpräventionsprogramm für Horts der Stadt Nürnberg

Karl-Heinz Bittl

a. Grundsätzlicher Zugang zu dem Thema

- A. Ali und Mila rennen auf die Erzieherin zu und beklagen sich gegenseitig, weil Ali dem Mila, und Mila dem Ali Die Erzieherin hört sich die beiden an und gibt zurück: „Wenn Ihr Euch schlagen wollt, macht das nur. Wenn Ihr Pflaster braucht, kommt dann. Ansonsten, wenn ihr lieber was anderes machen möchtet, spielen wir ...“ Die Kinder sind verduzt und fangen plötzlich an zu lachen.
- B. Memet fällt in letzter Zeit durch massiv schädigendes Verhalten auf. Er schlägt die anderen Kinder. Kürzlich wurde er mit anderen Kindern erwischt, wie er ein Fahrzeug des Hausmeisters zerkratzt. Durch eine vertiefte Reflexion in der Fortbildung kommen die Erzieherinnen auf die Hintergründe zu sprechen. Eltern sind gerade in einem Scheidungsprozess. Vater schlägt ihn, trinkt viel....Mutter nimmt ihn dauernd in Schutz.... In der Fortbildung wird herausgearbeitet, dass Memet ein starkes Bedürfnis nach Anerkennung hat. Das Team überlegt sich, wie es ihm im Bereich des Hortes Anerkennung geben kann. Sie entscheiden sich für eine gezielte Unterstützung im Sinne: „Ertappe das Kind beim Gut-sein“. Eine weitere Überlegung ist, ihm ein Amt zu geben, in dem er Verantwortung übernehmen kann. Nach fast drei Wochen kann festgestellt werden, dass sich sein Verhalten ändert.
- C. Eine Einrichtung stellt in der Fortbildung fest, dass es in der Raumverteilung einen „roten Bereich“ gibt. In diesem Bereich finden die meisten „Gewalttätigkeiten“ statt. In der Reflexion stellt sich heraus, dass dieser „rote Bereich“ für die Erziehenden selbst ein „rotes Tuch“ ist. Sie gehen nicht gerne in den Bereich, er ist zu laut und macht aggressiv. Im Rahmen der Fortbildung wurde überlegt, wie sie diesen Raum beleben wollen. Sie beginnen mit Angeboten und beginnen den Raum umzugestalten.

Dies sind drei herausgegriffene Beispiele, die aus der Fortbildung „Aggression und Gewalt in den Einrichtungen“ des Jugendamtes der Stadt Nürnberg stammen. Der Auftrag und Ziel der Fortbil-

dung lautete, die Mitarbeitenden zu gewaltmindernden Maßnahmen für die Kinder weiterzubilden und Projekte in dieser Richtung zu unterstützen.

b. Das Thema Aggression und Gewalt

Begriffe

In dieser Fortbildungsreihe wurde von folgendem Ansatz ausgegangen: Aggression wirkt als ein Antrieb in uns Menschen, der es uns ermöglicht mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, Beziehungen aufzubauen und diese auch zu gestalten. Aggression aktiviert auch die Kraft, sich vor Grenzübertreten zu schützen. Wichtig ist es, ein Bewusstsein für die eigene Grenze und für die Grenze des Gegenübers aufzubauen. Wenn Grenzüberschreitungen ohne Erlaubnisse stattfinden, kann es zu Schädigungen und somit zur Gewalt kommen. Mittels Konflikten regeln wir Menschen den Umgang mit unseren Bedürfnissen und Ängsten genau an dieser Grenze. Kinder sind in ihrer Entwicklung darauf ausgerichtet, an der Grenze Klarheit und den Kontakt zu erhalten. Erwachsene sind an der Grenze häufig diffus und lernen durch Konflikte mit den Kindern mehr Klarheit zu erhalten.

c. Ziele und Zielgruppe

Zielgruppe des Fortbildungsprojektes sind in erster Linie die Erziehenden in der Kindertagesstätte. Die Kinder werden durch diese erreicht und verändern somit durch gezielte Maßnahmen ihr Verhalten.

Ziele der Fortbildung sind

- im Bezug auf die Arbeit mit Kindern in einer lebensweltorientierten Kindertagesstätte:
 - Kinder zu unterstützen in einer konstruktiven Art und Weise miteinander in Kontakt zu kommen.
 - Kinder zu ermutigen, klare Grenzen zu setzen und Formen zu finden, diese ohne Gewalt zu bewahren.
 - Kindern konstruktive Werkzeuge zur Konfliktbearbeitung in die Hand zu geben und diese in der Austragung ihrer Konflikte zu unterstützen. Dies beginnt mit Selbsthilfe im

Konflikt bis hin zur Vermittlung im Konflikt (Mediation).

- Kinder eine Sicht ihrer Lebenswelt zu vermitteln, die es ihnen ermöglicht, sie zu verstehen und sich darin auch zu behaupten.
- im Bezug auf das erziehende Personal:
 - den Erziehenden Raum für Reflexion ihres eigenen Zugang zu Aggression, Gewalt und Konflikt zu ermöglichen.
 - die Erziehenden im Bereich der Gewaltprävention und konstruktiver Konfliktbearbeitung zu qualifizieren.
 - den Erziehenden Werkzeuge an die Hand zu geben, mit denen sie sich in Konflikten unter und mit den Kindern besser helfen können.
 - die Erziehenden zu ermutigen, den Kindern diese Instrumente konstruktiver Konfliktbearbeitung in den alltäglichen Konflikten zu vermitteln.
 - die Erziehenden zu unterstützen, gezielte gewaltmindernde Projekte zu entwickeln und diese in der Kindertagesstätte durchzuführen.

Auf der strukturellen Seite sollte die Fortbildung von Maßnahmen unterstützt werden, damit es zu einer Minderung von Gewalt kommt:

- Veränderungen der Räumlichkeiten und Zeiten;
- Veränderungen in den Angeboten für die Kinder;
- Teamentwicklung und Konfliktbearbeitung auf der behördliche Seite,

Die Fortbildung richtet sich in erster Linie an das erziehende Personal. Es sollen folgende Kompetenzen vertieft und ausgebaut werden:

- Personale Kompetenzen
 - Konflikte frühzeitig erkennen und unterstützend eingreifen,
 - sich selbst und den Kindern aufwertende Zuwendungen geben,
 - Gefühlsmitteilungen erlauben, ohne zu verletzen,
 - Interessen und Bedürfnisse klar ansprechen und zur Verhandlung bringen
- Soziale Kompetenzen
 - klare Regeln und Grenzen setzen und die Kinder unterstützen, dies auch zu tun,
 - Ausschlussysteme (Mobbing) wahrnehmen und die Kinder bei deren Auflösung unterstützen,
 - Diskriminierungen ansprechen und diese mit den Kindern thematisieren,

- Formen der Konfliktvermittlung offen anwenden und damit die Kinder ermutigen, es nachzuahmen.

➤ Kulturelle Kompetenzen

- Kultur umfassend als Quelle von Rechtfertigung des eigenen Handelns begreifen,
- Kultur als durchdringendes, nicht nationalitätsgebundenes Merkmal verstehen,
- kulturelle Unterschiede ansprechen lernen, ohne Bewertungen oder gar Abwertungen einzusetzen,
- trotz kultureller Unterschiede die Grundrechte und Menschenrechte als Maßstab einsetzen lernen.

d. Inhalte

Welche Inhalte werden vermittelt und vertieft?

- Eigene, persönliche Bezüge zu Gewalt schaffen, Verbindung zu Orten von Schädigungen suchen, Austausch im Team zu Wahrnehmung von Gewalt. Welche Haltung nehme ich bei schädigendem Verhalten der Kinder ein?
- Einführung in die Theorie der Aggression und die Praxis der Gewaltprävention
- Einführung in die Grundlagen der Konfliktbearbeitung
- Kennenlernen des Mediationsansatzes
- Einführung in die interkulturelle Thematik
- Spezifisches Betrachten von regelmäßig vorkommenden Konflikten, Konfliktanalyse. Wie können die Kinder unterstützt werden, ihre Konflikte selbst zu lösen?
- Wie kann ich als Erziehende bei Konflikten sinnvoll und effektiv eingreifen? Wo erlebe ich Schwächen? Wie kann mich mein Team unterstützen?
- Nein sagen lernen, sich Hilfe holen lernen.
- Kampf-Rituale für Streitregeln zur Sicherung des Alltagslebens entwickeln und einüben.
- Projekte und Methoden für die Arbeit im Hort – Einführung und Vertiefung von Projektarbeiten zum Thema Konflikt.
- Hilfen bei Projektentwicklung.
- Feedback zu Arbeit mit Kindern.
- Was können Kinder bei Diskriminierung tun?

Wie wurden die Inhalte vermittelt und vertieft? In den Blockveranstaltungen wurde mit Hilfe von Gesprächsrunden, systemischen Analysemethoden, Rollenspielen und vielen Übungen an den oben aufgeführten Inhalten gearbeitet.

e. pädagogische Grundsätze der Fortbildung

- Von den Erfahrungen der Mitarbeiter/innen ausgehen:
In den Einrichtungen gibt es eine wahre Fundgruppe an Erfahrung und Wissen im Umgang mit Konflikten und Gewalt. Ein erstes Ziel war, von diesem auszugehen und für die Kolleginnen verfügbar zu machen. Zu diesem Vorwissen wurden dann neue Ansätze hinzugefügt, die den Alltag im Hort erleichtern können.
- Von den strukturellen Möglichkeiten der Mitarbeiter/innen ausgehen:
Die strukturellen Rahmenbedingungen in den KiTa sind nicht die Besten. Es waren ausschließlich Brennpunkt KiTa mit einer sehr großen Anzahl von Kindern, die Verhaltensauffälligkeiten zeigten. Bei einer KiTa war während dieser Zeit eine halbe Stelle vakant, bei dem anderen Kindergarten gab es zusätzliche Belastungen durch „besondere Aufgaben“. Die größte Anzahl der Kinder in den Tagesstätten hatten vom Sprachniveau große Schwierigkeiten sich auszudrücken. Der erste Schritt war die Erweiterung der Selbsthilfekräfte im Konflikt, dem folgte der Ausbau von Klärungshilfen für Personal und Kinder, dem wurde die Vermittlung im Konflikt hinzugefügt. Wobei hier vor allem das Konfliktgespräch eine Rolle spielte. Mit dieser Herangehensweise wurden die Projektmüdigkeit der Erziehenden aufgefangen und nicht verstärkt.
- Die kulturelle Vielfalt der Mitarbeiter/innen einbeziehen
Fast alle Teams waren interkulturell zusammengesetzt. Da die Kinder ohnehin eine interkulturelle Gemeinschaft waren, konnten hier wichtige Methoden im Umgang mit kulturellen Unterschieden entdeckt und eingeübt werden.

f. Reflexion

Zum Ausgangspunkt

Im Vorfeld ging es bei dem im Jugendamt vorgedachten Fortbildungsprojekt „Aggression und Gewalt in den Einrichtungen“ um eine Gewaltprävention mittels Peermediation. Die war auch Grundlage der ersten Verhandlungen. Zu verstehen ist dies wohl unter dem Gesichtspunkt, dass Mediation allgemein im „pädagogischen Trend“ liegt. Mediation wird zur Zeit als das Allheilmittel in der Gewaltprävention propagiert. Manche Zeitgenossen versprechen von dieser Methode der Konfliktbearbeitung schnelle und nachweisbare Lösungen. Fatalerweise wird übersehen, dass es eine

Vielfalt von anderen Konfliktbearbeitungsformen gibt und dass Mediation Grenzen hat. Mediation bedarf klarer Artikulationsmöglichkeiten und eine kulturellen Wertvorstellung, dass Lösungen wichtig sind. Betrachtet man die kulturelle Vielfalt der Kinder in den KiTa, so finden wir dabei Kulturgruppen, die wenig Zugang zur individuellen Schuld oder zu schnellen Lösungen haben. Außerdem sind die Artikulationsmöglichkeiten äußerst eingeschränkt. Was diese Kinder brauchten, waren Grundkenntnisse der Selbsthilfe und Möglichkeiten, ihre Beziehungen gelingend zu gestalten. Sie brauchten die Akzeptanz, dass sie O.K. sind, wie sie sind und die Unterstützung im alltäglichen „Überlebenskampf“ in einer ihnen feindlich gesinnten Welt.

Dies war dann auch die Herangehensweise in der Fortbildung. Den pädagogischen Mitarbeiter/innen die „Erlaubnisse“ zu geben, klare Orientierungen zu setzen und dadurch den Kindern zu vermitteln, dass Grenzen setzen nichts mit Ablehnung zu tun hat. Ein weiterer Ansatz war die Entwicklung von Selbsthilfekompetenzen, die Erziehende wie Kinder anwenden können. Als Beispiel: Gefühle äußern, ohne verletzend zu werden.

Zum Projekt

Im Laufe des Projektes entwickelten sich die einzelnen KiTa recht unterschiedlich. Abhängig von den Außenbelastungen, Personalengpässen, zeitweilige Überforderungen durch Aktionen und den Urlaubsplanungen schlängelten sich die zweistündigen Fortbildungen durch das Jahr. Mittlerweile geht das zweite Jahr in einer anderen Region zu Ende. Grundsätzlich gab es ein starkes Interesse an den zwei Stundenblöcken, und alle Teams bemühten sich, vollzählig dabei zu sein. Entgegenkommend von Seiten des Jugendamts war die Anerkennung der Fortbildung als Dienstveranstaltung. In den ersten Einheiten wurde die Mitarbeiter/innen für das Thema „Aggression und Gewalt“ sensibilisiert. Die Vertiefung erfolgte in der Blockveranstaltung, die im Anschluss an diese Phase folgte. In den dann folgenden Einheiten wurden einzelne Inhalte der Blockveranstaltung vertieft. In dem zweiten Block wurde der Bereich Mediation vertieft. Die größere Gruppe erleichterte die Arbeit mit Rollenspielen und Übungen. Innerhalb der Teams war dies oft mit Widerständen verbunden.

In den „Inhouse-Fortbildungen“ waren die Teilnehmenden völlig offen. Sie schilderten ihre Grenzen und Schwierigkeiten. Sie experimentierten mit persönlichen Verhaltensänderungen und suchten

teaminterne Lösungsansätze zwischen den Blöcken zu verwirklichen. In den jeweiligen Anfangsrunden gab es viele Erfolge zu berichten, über gelungene Interventionen und Auseinandersetzungen mit einem speziellen Kind. Mit Hilfe einer Konflikt- oder Problemanalyse konnten die einzelnen Teams Projekte für ihren entsprechenden Bedarf entwickeln. Die Projektpalette spannte sich von Sinneswelten, zu Wellness für Mädchen, Kampfschule und kooperative Spiele. Die Projekte dauerten nicht länger als 6-8 Einheiten mit jeweils 45 Minuten. In diese Gruppen wurden auch die Kinder eingeladen, um die es in der Problemanalyse ging. Alle Beteiligten waren erstaunt über die Wirkung dieser Projekte für die gesamte Einrichtung. In einer Einrichtung veränderte sich der Status des einen „Rädelsführers“ und somit auch seine Kontaktaufnahmen. In der anderen Einrichtung fielen plötzlich die gesamten Machtkämpfe weg. In einer weiteren Einrichtung verringerten sich die Geschlechterrivalitäten.

Das Projekt „Rootswork“

Aus den Grunderfahrungen des obigen Projektes entsteht nun ein weiteres Projekt für den Bereich der Kindertagesstätten. Die Struktur ist verändert. Die beiden Kooperationspartner bieten eine Fort-

bildung für den Bereich der KiTta an. Im Grundkurs werden die Inhalte vermittelt, die für die Arbeit in der eigenen KiTa wichtig sind. Im Aufbaukurs werden die Teilnehmenden zu TrainerInnen ausgebildet. Im Rahmen des Projektes werden außerdem Module entwickelt, die dann in den KiTa-Teams durchgeführt werden können. Diese Module haben den Vorteil, dass in den Teams gearbeitet wird und die lange Zeit der Inhouse-Fortbildungen nicht anfällt. Wer Interesse an der Fortbildung und den Modulen hat, möge sich bitte bei Karl-Heinz Bittl melden.



4. Bereich „Elterntraining“: Elterntalk: kompetente Eltern – kompetente Kinder Ein Programm der Aktion Jugendschutz Claudia Sollmann-Lintzen/Ulrike Viel

ELTERNTALK ist ein neues Projekt der Aktion Jugendschutz in Bayern. Wesentlich ist dabei, dass wir neue Wege in der medienpädagogischen Elternbildung beschreiten und zu den Eltern gehen.

Im Multiplikatorensystem initiiert ELTERNTALK Gesprächsrunden von Müttern und Vätern in privater Atmosphäre. Diese werden von anderen Müttern und Vätern moderiert, die auf diese Aufgabe vorher mit Schulungen vor Ort vorbereitet wurden.

a. Ziele von ELTERNTALK

ELTERNTALK soll dazu beitragen, Mütter und Väter zu Gesprächen über das Thema Medien und Familie zusammen zu bringen. Dabei werden auch Fragen, wie beispielsweise „Gewalt in den Medien“, aufgegriffen. Die Eltern bringen ihre eigenen Interessen ein. Hier steht der Erfahrungs- und Gedankenaustausch im Vordergrund.

Eines unserer wesentlichen Anliegen ist die Wertschätzung der elterlichen Kompetenzen. Sie kennen die Schwierigkeiten am besten und sind mit den aktuellen Themen in den Familien vertraut. Frei von Leistungsbewertung und Fremdanforderungen können auch Erziehungs- und ähnliche Fragen besprochen werden. Gleichzeitig erfahren sie neue Aspekte durch die geschulten ELTERNTALK-Moderatoren sowie durch die gemeinsame Kommunikation in der Gruppe.

Die Teilnehmer erkennen, Konflikte gibt es überall und immer wieder; sie erleben sich als nicht alleine mit ihren Schwierigkeiten und werden in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt. Im angeleiteten Gespräch erarbeiten sie neue Sichtweisen und Lösungsansätze. Mit ELTERNTALK wollen wir so die Eltern - und deren Kinder - in ihrer Medienkompetenz unterstützen. Sie sollen einen kritischen Umgang mit den Medien und der familiären Auseinandersetzung mit dem Thema (weiter-) entwickeln und dabei unterschiedliche Verhaltensweisen erlernen können. Die Öffnung der Familie und die Kommunikation und Beziehung mit- und zueinander haben zudem gewaltpräventive Wirkung.

Bei den „Elterntalks“ werden die Kontakte zwischen den Eltern genutzt und auf einen größeren Kreis erweitert. Indem die Eltern sich kennen lernen und austauschen, beabsichtigen wir, die gegenseitige Beratung von Eltern und das soziale Netzwerk im Nahraum zu fördern. Schließlich soll eine Vernetzung der Familien erreicht werden.

b. Das „ELTERNTALK-System“

Die Koordination des Projektes gestaltet der Referat ELTERNTALK der Aktion Jugendschutz in Bayern. Hier werden auch die ELTERNTALK-Standortpartner ausgewählt. In der derzeitigen Phase sind das insgesamt 10 Regionen in allen 7 Regierungsbezirken Bayerns. Diese Standortpartner wählen sogenannte Regionalbeauftragte aus.

Die Regionalbeauftragten verfügen über strukturelle Kenntnisse in der Jugendhilfe ihrer Region und über eine pädagogische Ausbildung. Sie werden von uns mit Schulungen auf ihre Aufgaben bei ELTERNTALK vorbereitet. Das sind beispielsweise die Gewinnung und Betreuung der ModeratorInnen für ELTERNTALK.

Die ModeratorInnen erhalten eine Einführung in das Projekt und werden ebenfalls von uns geschult, zum Beispiel in Gesprächsführung. In jeder Region gibt es durchschnittlich 6 – 8 ModeratorInnen. Sie haben keine pädagogische Vorbildung, sind selbst Eltern von Kindern bis 12 Jahren und kommen aus unterschiedlichen Lebenswelten. Dadurch haben sie eine Schlüsselfunktion für die Erreichung der verschiedenen Zielgruppen von ELTERNTALK. Aus ihrem persönlichen Bekanntenkreis und ihrem näheren Umfeld sprechen sie die Eltern an, die sich als Gastgeber für die „Elterntalks“ zur Verfügung stellen. Die Einladung der Gäste übernimmt dann die Gastgeberin.

c. Ablauf von Elterntreffen

Bereits im Vorfeld wird ein gemeinsames Interesse und das Thema für das Treffen zwischen ModeratorIn, Gastgeber und den eingeladenen Gästen abgesprochen. Unsere Medienthemen sind derzeit Fernsehen sowie Computer- und Konsolenspiele.

Die Eltern-Gesprächsrunde, bestehend aus 6-8 Teilnehmern, trifft sich meistens bei der Gastgeberin bzw. dem Gastgeber. Der „Elterntalk“ dauert zwei Stunden, wovon nur die erste Stunde von den Moderatoren geleitet wird. Ihr Einstieg erfolgt üblicherweise durch Filmausschnitte aus einem sogenannten Einstiegsvideo, die sie den Eltern vorführen. Anschließend beginnen die Moderatoren mit dem Gespräch. Alles, was dann in der Runde gesprochen wird, wird vertraulich behandelt und dringt nicht nach außen. Am Schluss des ersten Teils überreichen die Moderatoren als Anerkennung den Gastgebern ein Geschenk. Bevor sie zum zweiten Teil überleiten, zeigen die Moderatoren den Teilnehmern medienpädagogische Materialien und bitten sie, die Gästekarten auszufüllen. Dann beginnt die gemütliche zweite Stunde, ohne Gesprächsführung, in der die Themen gemeinsam weiter besprochen werden können.

Maßgeblich für das Gelingen von ELTERNTALK sind vor allem die intensive Kommunikation und Zusammenarbeit sowohl auf der fachlichen als auch auf der Beziehungs-Ebene. Regelmäßige Austauschtreffen mit den verschiedenen Kooperationspartnern sind deshalb obligat. Ein wesentlicher Grund, weshalb ELTERNTALK so gut funktioniert, liegt jedoch in der Wertschätzung aller Beteiligten des Projektes.

5. Bereich „Schule“: „Komm, wir finden eine Lösung!“ Gewaltprävention und Konfliktlösung in der Grundschule. Ein Programm des Kinderschutzbundes München Brigitte Zwenger-Balink

Seit 1999 besteht das Grundschulprojekt des Kinderschutzbundes München unter der Trägerschaft des Kinderschutzbundes München. Gemeinsam mit den Lehrkräften und den Kindern werden in den Klassen von der ersten bis zur vierten Jahrgangsstufe Lösungsmöglichkeiten für Streit und Konflikte erarbeitet. Die Eltern sind durch themenzentrierte Elternabende und spezielle Eltern-Kind-Abende intensiv mit einbezogen. Das Projekt wurde von der Universität München wissenschaftlich begleitet.

Konfliktregelungen oder gar Lösungen geschehen aber nicht zufällig. Sie müssen gelernt, herbeigeführt und geübt werden. Mit verantwortungsvollen Bezugspersonen, gemeinsam mit den Kindern, die altersentsprechend partizipieren und eigene Verantwortung für ihr Handeln übernehmen sollen.

In diesem Workshop sollen neben der Projektkonzeption vor allem die Möglichkeiten der Kooperation der Schule und freien Trägern der Jugendhilfe sowie die praktische Streit- und Konfliktlösungsarbeit mit den Kindern und den Lehrkräften dargestellt und diskutiert werden.

a. Konzepte – Ziele – Zahlen

Aus jahrelanger Erfahrung in der Beratungsarbeit des Kinderschutzbundes München mit vielen Einzelfällen zu Konflikt- und Gewaltthemen entstand zunehmend die Notwendigkeit, die präventive Arbeit zu verstärken und weiter zu entwickeln. So haben wir 1999 in Zusammenarbeit mit Münchner Grundschulen das Projekt „Komm, wir finden eine Lösung!“ ins Leben gerufen, das nun seit über drei Jahren mit viel Erfolg in dritten und vierten Grundschulklassen durchgeführt wird. Gemeinsam mit den Lehrkräften, den Eltern und natürlich den Kindern arbeiten wir an Themen, die ein soziales und demokratisches Miteinander unterstützen und stärken. Konflikte gehören zum Alltag, für die Erwachsenen wie für die Kinder, und durch die Trainings in den Schulklassen vermitteln wir, wie sie fair und konstruktiv geregelt werden können und wie Lösungen gefunden werden, mit denen beide Konfliktparteien zufrieden sind.

Die Schulleitung, das Lehrerkollegium und besonders die Lehrkräfte der Klassen, die bei den Trainingseinheiten mitarbeiten, sind intensiv in den gesamten Prozess der Projektarbeit mit einbezogen. Die Eltern werden zu themenzentrierten Elternabenden eingeladen, über den Projektverlauf informiert und zu aktiver Mitarbeit motiviert.

Die vier Trainingseinheiten beziehen alle Kinder einer Schulklasse ein und bieten so die Chance, Kommunikations- und Teamfähigkeit zu üben, soziale Kompetenz zu verstärken und kreative Konfliktregelungen am konkreten Fall zu üben. In vier aufeinander folgenden Wochen in jeweils zwei Schulstunden bauen die Trainings inhaltlich aufeinander auf. Sie vermitteln Werte und Fertigkeiten, die sie zu einer Grundlage verknüpfen, auf der die Kinder ihre Konflikte konstruktiv, mit, aber auch ohne Hilfe Erwachsener offen lösen und akzeptieren lernen.

Das Projektteam besteht aus einer hauptamtlichen Projektleiterin und 15 freiberuflichen Fachkräften. Die Trainings in den Klassen werden jeweils von einem Trainerpaar durchgeführt, einer Frau und einem Mann, um die Identifikation mit den Geschlechtern zu ermöglichen.

Der Träger des Projekts ist der Deutsche Kinderschutzbund, Ortsverband München, und das Projekt wird außerdem gefördert von der Stadt München und der Stiftung „Bündnis für Kinder – gegen Gewalt“. 25 Schulen mit 2257 Kindern in 83 Klassen haben an 334 Trainingseinheiten teilgenommen. Weiterhin haben sich aktiv 84 Lehrkräfte und 1633 Eltern an 44 Elternabenden am Projekt beteiligt.

b. Inhalt der Trainingseinheiten

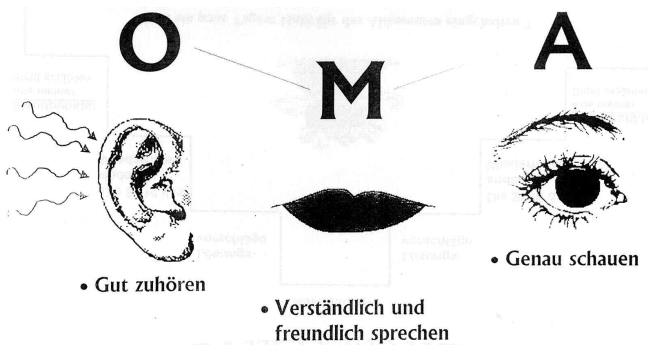
Erste Einheit: Gemeinschaft, Werte & Regeln

Im ersten Training geht es um die Analyse der Klassengruppe mit ihren Besonderheiten und um die Einstimmung in das Thema. Die Trainer beobachten und reflektieren die Beziehungen der Kinder untereinander, insbesondere zwischen Jungen und Mädchen, das Verhältnis zur Lehrkraft und allgemein das Klassenklima. Sie erinnern an be-

stehende Regeln, heben Dinge hervor, die in der Gemeinschaft schon gut laufen und nehmen Wünsche zur Veränderung und Verbesserung auf. Mit einem Gruppenrollenspiel können alle Kinder aktiv ihr Klassensystem erfahren.

Zweite Einheit:

Kommunikation & Wahrnehmung



Im zweiten Training geht es um genaues Wahrnehmen mit allen Sinnen und um die Fragen: Wie sprechen wir miteinander? Wie hören wir zu? In Rollenspielen erleben die Kinder die unterschiedlichen Qualitäten der Kommunikation, wenden Gesprächsregeln an und üben sensible Wahrnehmung in möglichen Konfliktsituationen. Aktives Zuhören, verständliches Sprechen, Ich-Botschaften, verbale und nonverbale Kommunikation und das Ausdrücken von Bedürfnissen und Wünschen sind ebenso Themen wie Alternativen zu Schimpfwörtern, Hänkeln und Auslachen und das gezielte Nachfragen, bevor man beschuldigt oder sich rechtfertigt.

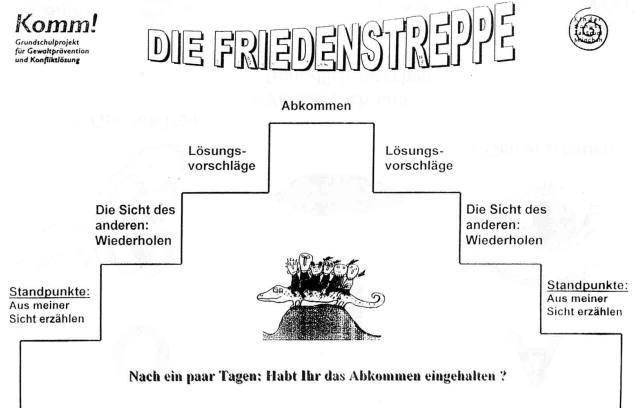
Dritte Einheit: Gefühle & Wünsche

Im dritten Training geht es um das Erkennen und Benennen von Gefühlen, und um die weitere Wahrnehmung, Sensibilisierung und den Umgang mit ihnen. Die Klasse wird in Mädchen- und Jungengruppen getrennt. In den geschlechtshomogenen Gruppen geht es um Stärken und Schwächen innerhalb der Gruppe, um Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und um Wünsche an die Gemeinschaft sowie um den eigenen Beitrag zu ihrer Erfüllung. Die Kinder lernen Respekt und Geduld aufzubringen, wenn andere ihre Gefühle ausdrücken und dass unterschiedliche Wahrnehmungen und Gefühle oft eine Quelle von Missverständnissen sind.

Vierte Einheit: Konfliktlösung & Verhandeln

Im vierten Training steht das Herbeiführen von akzeptablen Lösungen – für alle Beteiligten – in aktuellen Konfliktsituationen im Zentrum. Die Kinder verhandeln mit Unterstützung der Trainer und der ganzen Klasse freiwillig und auf Einhal-

tung von Regeln achtend ihren Streit. Auf der



Friedenstreppe wenden sie dabei Stufe für Stufe das neu erlernte Verhalten an und probieren aus, was für sie stimmig ist, denn es gibt immer mehrere Lösungen. Sie lernen, dass Konflikte oft Missverständnisse zugrunde liegen, die sie klären können.

Die Lehrkraft ist bei den Trainingseinheiten dabei, mal nur beobachtend, mal aktiv einbezogen. In der dritten Trainingseinheit, in den geschlechtshomogenen Gruppen, ist die Lehrkraft nicht anwesend, erst wieder zur Klassenzusammenführung.

c. Aktive Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Eltern und Erziehungsberechtigten sind von Anfang an aktiv in den Lernprozess der Trainings einbezogen: Sie werden umfassend informiert, dabei für die bearbeiteten Themen sensibilisiert, und sie erhalten konkrete Hinweise zur Weiterführung der in den Schultrainings erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten.

Dazu bieten wir zwei themenzentrierte Elternabende an: Mit einer umfassenden Projektdarstellung sowie genügend Zeit für Fragen und Diskussion informieren wir zunächst über Inhalte, Ziele und Methoden des Projekts. Weiter stellen wir den Prozess der Konfliktlösung auf der „Friedenstreppe“ vor und weisen auf Möglichkeiten der Verknüpfung und Umsetzung in der Familie hin. Am zweiten Elternabend, nach den durchgeführten Trainingseinheiten, folgt die Auswertung der einzelnen Klassen mit ausführlichem Erfahrungsaustausch und konkreten Hinweisen für den Alltag.

Die Einbeziehung der Eltern gewährleistet eine wirksame und nachhaltige Umsetzung der Ergebnisse aus den Trainingseinheiten auch in den familiären Lebensraum der Kinder. Zudem werden

Vernetzungen zwischen Elternhaus und Schule gefördert und Kontakte der Eltern untereinander gestärkt. Der Erfahrungsaustausch und die Kooperation zwischen den Eltern und den Lehrkräften ist bereits in einigen Schulen durch unsere Interventionen aktiviert und intensiviert worden.

Wichtige Themen der Elternarbeit sind:

- Kinder berichten von ihrem Schulalltag zuhause.
- Nachfragen und Gespräche mit den Kindern darüber
- Konstruktiv streiten: „die Friedenstreppe im Wohnzimmer“
- Umgang mit Stress und Wut – Wie lange bleibe ich ruhig? Wie werde ich wieder ruhig?
- Die Eltern als Modell – Wie versöhnen sich Papa und Mama?
- Unterstützung und Verständnis für schwierige familiäre und individuelle Lebenssituationen
- Wann und wo gibt es Beratung zu Schul- und Lernproblemen und familiären Problemen?

d. Geschlechtsspezifische Aspekte: unterschiedliche Bedürfnisse von Mädchen und Jungen

Die unterschiedlichen Interessen und Entwicklungsphasen von Mädchen und Jungen werden während der gesamten Trainings besonders berücksichtigt.

- In den Klassen arbeiten Trainerpaare, jeweils eine Frau und ein Mann, um Mädchen und Jungen gleichermaßen anzusprechen und geschlechtsspezifische Rollen- und Vorbildfunktionen zu übernehmen. Die Kinder beobachten das Verhalten der Trainer genau und können sich so identifizieren.
- In einigen Übungssequenzen erhalten die Kinder Gelegenheit, Gefühle zu benennen und darzustellen und dies im Rollentausch (Mädchen geben und verhalten sich wie Jungen und umgekehrt) noch zu verstärken. Dies schult die Eigen- und Fremdwahrnehmung der Kinder und macht Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen deutlich.
- Mit der bewussten zeitweisen Aufhebung der Koedukation versuchen die Trainerteams, für die Kinder Freiräume zu schaffen und diese in der geschlechtshomogenen Gruppe der Klasse zu nutzen.
- In der dritten Trainingseinheit wird deshalb die Schulklasse in eine Mädchen- und in eine Jungengruppe aufgeteilt. Die Trainerin und der Trainer arbeiten dabei ca. 45 Minuten lang mit

der jeweiligen Gruppe ohne Beteiligung der Lehrkraft. Die Trennung ist für die Kinder meist neu und zeigt für sie tiefergehende Einblicke in das jeweilige Gruppengefüge. Die Kinder haben im Schonraum der gleichgeschlechtlichen Gruppe eher die Chance, sich entspannter mitzuteilen und Konflikte offen zu benennen, als dies in der Gesamtgruppe möglich wäre.

- Die Ergebnisse der Arbeit mit den beiden Gruppen werden anschließend in der Klasse in Anwesenheit der Lehrkraft vorgestellt und daraus Wünsche an die Gemeinschaft der Klasse formuliert und mit Kärtchen am „Wünsche-Baum“ sichtbar gemacht. Unterschiedliche wie auch übereinstimmende Bedürfnisse werden deutlich und ein Prozess des fairen Umgangs miteinander wird initiiert.
- Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit, die eigenen Haltungen und Verhaltensweise zu Mädchen und Jungen zu reflektieren und Neues auszuprobieren.

e. Bericht aus den Interviews mit Schülern und Lehrkräften

Am Projekt nahmen im Jahr 2002 (Januar bis Juli) neun Schulen mit insgesamt 30 Klassen teil. Es wurden 30 Interviews mit Lehrkräften und 123 Interviews mit Schulkindern durchgeführt. Durch diese Interviews konnten sehr detailliert Anregungen und Wünsche der Kinder und Lehrkräfte aufgenommen werden, die wir nun in den Trainings berücksichtigen.

Die Ergebnisse der Interviews mit den Kindern zeigen, dass die Übungen und Spiele der Trainingstage nachhaltig gewirkt haben:

- Die Kinder werden sensibler, sie denken öfter erst nach, bevor sie handeln, reagieren bewusster und haben vor allem die Erfahrung gemacht, dass Gemeinschaft, Toleranz und freundliches Miteinander viel mehr Spaß machen.
- Sie sind sich ihrer Konflikte bewusster geworden und haben damit einen kleinen Schritt zur Reife getan. In allen im Interview angesprochenen Problemen oder Konflikten zeigt sich nach Aussage der Kinder, dass in der Klasse und im Umgang miteinander eine Verbesserung eingetreten ist. Es wird weniger geschlagen und geärgert, der Umgang ist freundlicher geworden und das Verhältnis der Mädchen und Jungen insgesamt toleranter.

Die Ergebnisse der Interviews mit den Lehrkräften zeigen, dass die Traininginhalte und die Erfahrungen damit sehr großen Anklang gefunden haben:

- Die Lehrkräfte haben durch das Projekt neue Methoden im Umgang mit Gewalt und Aggression kennen gelernt, die sie auch weiterhin in der Klasse anwenden können. Somit ist die Nachhaltigkeit der Inhalte der Trainings sicher gestellt.
- Die Lehrkräfte hatten auch die Chance, die Kinder ihrer Klasse als Zuschauer zu beobachten und haben bestimmte Reaktionen und Verhaltensweisen bemerken können. Eigenes Verhalten konnte somit reflektiert, neues ausprobiert oder u.U. geändert werden. Lehrkräfte sind toleranter und sensibler geworden und gehen mehr auf die Konflikte der Kinder ein.
- Die Lehrkräfte wünschen sich meist noch mehr Trainings, besonders auch für die 1. und 2. Jahrgangsstufe, um dadurch langfristig eine positive Kultur des Umgangs miteinander in den Schulen zu etablieren. Die Lehrkräfte wünschen sich weiterhin Fortbildung zu bestimmten Themen und ein umfassendes Angebot von Supervision.

6. Bereich „Schule“ „Wenn’s brennt...“ - Klassenklimakonferenzen Hilde Krasovic

a. Voraussetzungen

Was?

Die Klassenklimakonferenz (KKK) ist ein Instrument, um Streitigkeiten, Probleme, Schwierigkeiten in einer Klasse aufzudecken und sichtbar zu machen. Es geht dabei noch nicht darum, Lösungen zu finden, sondern Ansatzpunkte zu gewinnen. Oft ist die Analyse der Ist-Situation schon überraschend und neu. Mit dieser Methode wird die „schweigende Mehrheit“ in der Klasse aktiviert. Diese SchülerInnen meinen oft, sie hätten mit Streitigkeiten, Auseinandersetzungen, Mobbing nichts zu tun, dulden dies aber durch ihre Passivität. Bei der KKK müssen sie Farbe bekennen und sich mit den Gegebenheiten auseinandersetzen. Allein dadurch kann Bewegung in ein erstarrtes, ungemütliches Klima kommen und eine Neuentwicklung in Richtung auf ein faires Miteinander möglich werden.

Wer?

Ein gutes Gelingen ist dann gegeben, wenn **nicht** die Lehrkräfte der eigenen Klasse die KKK leiten, sondern außenstehende KollegInnen, im Idealfall ganz fremde Personen. Eine interessierte Lehrkraft aus der Klasse sollte teilnehmen um evtl. Nachbereitungen anleiten zu können. Schlüsselfunktion hat eine Gruppe begleitender SchülerInnen mit Ausbildung in Gesprächsführung, die die Kleingruppenarbeit mit den SchülerInnen aus der Klasse anleiten. Hierbei ziehen sich alle Erwachsenen komplett zurück. Die Klasse muss die KKK selber wollen und dafür Zeit investieren, z.B. eine zusätzliche 7./8. Stunde.

Wo?

Ideal ist ein neutraler Raum (z.B.: Kirchengemeinde, Schullandheim, Bibliothek), um den nötigen Abstand zur Alltagssituation zu bekommen. Zur Not kann ein Klassenzimmer getauscht werden.

Wie?

Die Klasse und alle betroffenen KollegInnen haben ein Recht auf Schweigepflicht. Es muss das Vertrauen da sein, dass sowohl im Vorfeld als auch nach der KKK nur die Beteiligten über die Klassenangelegenheiten Bescheid wissen. Klassen sind sehr empfindlich, wenn es um ihren Ruf geht, ebenso wie die KollegInnen. Es sind mindestens vier Zeitstunden einzuplanen, wobei Plenum und

Kleingruppenarbeit sich abwechseln. Administrative Begleiterscheinerungen an der Schule müssen berücksichtigt werden. Lehrkräfte, die teilnehmen, müssen in ihren anderen Stunden vertreten werden, Lehrkräfte, die in der Klasse unterrichten, müssen informiert sein, Raumänderungen geplant werden.

b. Ablauf

Vor der Arbeit ist es hilfreich, möglichst viele Verfremdungseffekte einzuplanen. Wir beginnen damit, dass jede(r) TeilnehmerIn ein Namensschild trägt und ein möglichst neutraler Raum gewählt wird, in dem ein Stuhlkreis vorbereitet ist.

Einführungsspiel

„Der hüpfende Hans“

Kennenlernspiel im Stehen. Jede(r) nennt der Reihe nach seinen Namen und dazu ein passendes Adjektiv, das mit dem gleichen Anfangsbuchstaben beginnt. Die Adjektive dürfen sich nicht wiederholen. Gegenseitige Hilfe durch die Gruppe ist erlaubt und erwünscht, jedoch entscheidet die Person, die dran ist, selber, welches Adjektiv sie aus dem Angebot annehmen möchte. Während des Vorstellungsspiels bekommen Sie als Konferenzleitung ein Gefühl für die Stimmung in der Gruppe und die Art und Weise des Umgangs miteinander. Wird viel ausgelacht, lächerlich gemacht, kommentiert? Wie gehen die SchülerInnen miteinander um? Welcher Umgangston herrscht? Wo sitzen die Wortführer? Wer sagt nichts? Werden Äußerungen ignoriert, unterdrückt? Das Vorstellungsspiel erleichtert es den Schülern und Schülerinnen in die ungewohnte Situation der Selbstreflexion hineinzufinden. Es zeigt: jetzt kommt was Neues, anders als Unterricht. Ich habe hier die Chance, eine andere Rolle als im Unterricht zu übernehmen.

Problemlandkarte

In Kleingruppen an Tischen wird mit Hilfe der begleitenden SchülerInnen darüber gesprochen, was an der Klassensituation angenehm, was unangenehm ist. Nach einer ersten Gesprächsrunde gilt es, die einzelnen Statements auf Karten zu schreiben, nach Themen zu ordnen und auf ein Poster zu kleben. Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass in den Kleingruppen wirklich „Tacheles“ geredet wird und nicht um den heißen Brei herumgeredet wird. Die begleitenden SchülerInnen hel-

fen dabei, Formulierungen zu finden, die handlungsorientiert und konkret sind und Beleidigungen vermeiden, z.B. „Max meldet sich in jeder Stunde ca. 10 mal und schreibt Einser“ anstelle von „Max ist ein Streber“. Es werden keine Verallgemeinerungen zugelassen (man, oft, immer). Es müssen Namen genannt werden, z.B. „Michi, Fritz, Hans hatten gestern und vorgestern eine Schlägerei“ anstelle von „es gibt Schläger in unserer Klasse“. Pro Statement muss eine Karte geschrieben werden, um sie nachher ordnen zu können. Entscheidend für ein brauchbares Ergebnis ist, dass die Kleingruppen sich selber zusammenfinden und nicht von der Konferenzleitung zusammengestellt werden. Da die Kleingruppen unterschiedlich schnell fertig sind, haben wir nach Fertigstellung der Problemlandkarten Tischspiele eingebaut, damit die SchülerInnen nicht umherlaufen und den anderen über die Schulter schauen. Die Problemlandkarten bleiben bis zur Vorstellung umgedreht auf dem Tisch liegen.

Vorstellung der Problemlandkarte

Die Ergebnisse werden im Anschluss an die Gruppenarbeit von den begleitenden SchülerInnen dem Plenum vorgestellt. Hierbei gibt es **noch keinen** Kommentar oder Diskussionen.

Gesprächsrunde

Hängen alle Problemlandkarten, gibt es in der Gesprächsrunde die Möglichkeit, deren Wirkung zu erspüren. Wichtig ist es, einen Sitzkreis zu bilden, in dem jeder jeden sieht. Der Reihe nach soll jedes Klassenmitglied die folgende Frage beantworten: „Wie geht es dir, wenn du die Problemlandkarte vor dir siehst?“ In dieser Kreisrunde gibt es auch **keinen** Kommentar, **keine** Diskussion; jede(r) soll ein Statement abgeben, das nicht in Frage gestellt wird. Bei schlechter Rededisziplin, Unterbrechungen, Reinschreien kann ein Redestein (-ball, -kissen) eingeführt werden. Nur wer den Gegenstand hat, darf sprechen. Diese erste Runde hat Entlastungsfunktion nach einer sehr angespannten Zeit, besonders für diejenigen in der Klasse, die mit ihren Auffälligkeiten konfrontiert werden und viel Angst vor dieser Situation haben. Nun entsteht erstmals ein Gespür für die Gesamtsituation in der Klasse.

Entlastungsspiel

„Rüttel-Schüttel-Hit“

Die Entlastung wird auf nichtverbalem Gebiet unterstützt von einem Kreisspiel im Innenstirnkreis. Eine Spielerin nennt den Namen eines Mitspielers, dem sie ein Kompliment machen will. „Markus, du hast dich während der Gruppenarbeit

bei Melanie entschuldigt. Das gefällt mir, mach mit mir den Rüttel Schüttel Hit.

Und (Hände zu den Füßen)

Oben Rüttel-Schüttel (Hände über den Kopf) und Unten Rüttel Schüttel (Hände nach unten) und Rechts Rüttel Schüttel (1/4 Drehung nach re) und Links Rüttel Schüttel /1/2 Drehung nach li“

Wer das Kompliment erhalten hat, setzt die Reihe mit einem neuen Namen fort. Es dürfen auch Komplimente über Äußerlichkeiten sein (schönes T-Shirt, schicke Brille usw.).

Bewertungsrunde

Parallel zur Vorstellung der Problemlandkarten durch die betreuenden SchülerInnen wurden die Statements nach Themen geordnet an der Tafel festgehalten. Nun wird eine Gewichtung vorgenommen, welches Thema das brisanteste ist. Dazu kann jede(r) zwei Punkte für die ihr(m) am wichtigsten erscheinenden Themen vergeben, (Häufeln oder einzeln ist möglich). Dies geschieht anonym, d.h., vor der Tafel ist ein Sichtschutz aus Pinnwänden errichtet. Jeweils nur ein/e SchülerIn darf ihre Striche machen. Die begleitenden SchülerInnen passen auf, dass kein Missbrauch betrieben wird (Striche auslöschen, hinzufügen usw.).

Pause

Erst jetzt und nicht früher kann eine Pause stattfinden. Zu jedem Zeitpunkt vorher ist die Angst noch zu groß und führt zu Aggressionen, Schlägereien oder Fluchtreaktionen. SchülerInnen, die für die nächste Runde befürchten müssen, im Zentrum des Gesprächs zu sein, werden von den begleitenden SchülerInnen im Auge behalten oder unterstützt.

Plenumsrunde

Die Bewertungsrunde hat deutlich gemacht, mit welchem Thema begonnen werden muss. Allerdings bleibt es danach im Ermessen der Konferenzleitung, andere Themen vorzuziehen, wenn z.B. deutlich wird, dass der Leidensdruck auch einzelner besonders groß ist oder andere Gründe für eine andere Reihenfolge sprechen. Die Plenumsrunde hat den Charakter einer offenen Diskussionsrunde. Gerade auffälligen SchülerInnen muss hier genügend Raum für die Darstellung ihrer Sichtweise der Situation gegeben werden. Die begleitenden SchülerInnen dürfen mit diskutieren und ihre Erfahrungen aus der Kleingruppenarbeit miteinbringen. Es kann sinnvoll sein, im Anschluss daran eine Brainstormingrunde zur Lösungssuche zu machen. Hierbei darf jeder Lösungsvorschläge machen, die die jeweils Betroffenen kommentarlos anhören und sich daraus aussu-

chen, was sie brauchen können. Beschlossen wird die Plenumsrunde mit einer Runde, in der jede(r) nochmals zu Wort kommt mit der Frage „Wie kann es weitergehen, was wünsche ich mir?“

Abschlusspiel

Hier kann nochmals Rüttel Schüttel Hit gespielt werden oder Tausendfüßler. Dabei steht die Klasse in einem engen Kreis, Schulter an Schulter. Alle derhen sich nach rechts um und legen die linke Hand auf die Schulter der(s) Vorderen. Das rechte Bein wird angewinkelt nach hinten gegeben, wo es von der(m) Hinteren mit der rechten Hand gehalten wird. Nun hüpfen alle gleichzeitig im Kreis. Ähnlich als Sitztausendfüßler. Jede(r) setzt sich auf den Schoß der(s) Hinteren. Auch das Abschlusspiel hat wichtige Funktion, den Übergang in den Alltag nach belastenden Gesprächen zu schaffen. Der Gruppenzusammenhalt der Klasse wird nochmals erlebt.

c. Mögliche Ergebnisse

- Es kann sinnvoll sein, das Gehörte erst einmal wirken zu lassen. Dieser Prozess ist nicht zu unterschätzen und braucht seine Zeit. Wir als Lehrkräfte sind es gewohnt, sichtbare, bewertbare Ergebnisse zu haben, und es fällt uns schwer, einen Prozess wirken zu lassen, ohne ihn kontrollieren zu können. Hier ist das Vertrauen in die Wirksamkeit der Methode und in die Selbststeuerungskraft der Jugendlichen hilfreich.
- Eine spätere Sitzung kann vereinbart werden, in der noch genauer hingeschaut wird, was in der Klasse los ist oder was sich verändert hat, z.B. mit Hilfe der Übung „In fremden Schuhen“ (Faller, 1996). Eine zweite Problemlandkarte nach einem halben Jahr kann helfen, Entwicklungen sichtbar werden zu lassen.
- Eine spätere Sitzung kann vereinbart werden, in der ein Vertrag ausgehandelt wird, wie die Klasse miteinander oder mit KollegInnen umgehen will. Hieran sollten alle beteiligt sein, für die der Vertrag gelten soll.
- Es kann sein, dass Einzelgespräche zwischen Streitparteien nötig sind, die eventuell mit einer Peer-Vermittlung geführt werden können. Dies kann auch schon während der Sitzung angebracht sein.
- Es kann sein, dass Gespräche zwischen SchülerInnen und LehrerInnen angebracht sind. Die Klasse kann eine Delegation bestimmen, die sich mit der Lehrkraft zusammensetzt. Auch

hier ist eine Vermittlung und Gesprächsleitung sinnvoll, sowie die Vorbereitung auf das Gespräch z.B. durch Übung „Nichtverletzender Ärgermitteilung“. Hierbei ist wichtig, dass möglichst kurze Zeit vergeht (höchstens zwei Tage) zwischen Planung und tatsächlichem Treffen, da beide Seiten sehr viel Angst aufbauen und sich mit Phantasien belasten, die gar nicht thematisiert werden sollen. Gut ist es auch, mindestens ein Problem im Vorfeld zu thematisieren, damit die Lehrkraft sich vorbereiten kann. Hilfreich sind auch vorbereitende Gespräche für beide Seiten, wenn dies gewünscht wird.

7. Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit: Zoffakademie in Mini-München Renate Grasse

a. Rahmen und Kooperationsvereinbarung

Alle zwei Jahre findet in den Sommerferien im Münchner Olympiaparkgelände die Kinderspielstadt Mini-München statt. In einer Veranstaltungshalle entstehen aus Kulissen, Messestellwänden und Möbeln die verschiedenen Einrichtungen einer Stadt. Dreieinhalb Wochen bespielen Kinder zwischen 7 und 15 Jahren die Spielstadt. Sie arbeiten, studieren, konsumieren, wählen, heiraten, fahren Taxi, machen sich selbständig und vieles mehr.

Mini-München fand 2003 zum elften Mal statt und ist inzwischen so bekannt, dass täglich weit über tausend Kinder mitmachen. Die Spielstadt wird überrannt von ihrem Erfolg, ihrer Beliebtheit bei den Münchner Kindern, die ca. 400 Arbeitsplätze der Spielstadt sind schnell vergeben. Die Kinder warten vor dem Arbeitsamt auf frei werdende Jobs. Kinder, die länger arbeitslos sind, haben schnell das Gefühl, nicht mitspielen zu können. Kinder, die zum ersten Mal in die Spielstadt kommen, versuchen die Spielregeln zu verstehen, um mitmachen zu können. Und längst nicht alle Kinder und Jugendliche, die Mini-München besuchen, kommen, um tatsächlich mitzuspielen. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich in den vergangenen Jahren ein zunehmendes Potenzial an Konflikten, die sich nicht ins Spielsystem integrieren ließen und den Betrieb der Spielstadt nachhaltig störten. Deshalb gab es bereits im Jahr 2000 eine Beteiligung der Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e. V. (AGFP) in Mini-München.

Der Veranstalter Kultur & Spielraum e. V. war an einer weitergehenden Kooperation mit uns interessiert. Dieses Mal sollte die Konzeption von *pro-Streitkultur* zum Tragen kommen. Das Thema Konflikte in Mini-München sollte nicht nur mit den Kinder bearbeitet werden. Auf verschiedenen Ebenen wollten wir Veranstalter, Mitarbeiter und Kinder dazu anregen eigenes Konfliktverhalten zu reflektieren, die Struktur des Spielsystems zu überprüfen, Kompetenzen zum Umgang mit Konflikten zu erwerben und so das Konfliktpotenzial in der Spielstadt zu verringern und gleichzeitig die Bearbeitung von Konflikten effektiver zu gestalten.

In ersten Absprachen mit dem Kooperationspartner Kultur & Spielraum e. V. wurden folgende Bausteine vereinbart:

- Unterstützung/Beratung in der Planungsphase von Mini-München
- Mitarbeiterschulung für MitarbeiterInnen von Mini-München
- Fortbildungsseminar „Streiten in den Ferien“
- „Zoff-Akademie“ als ständige Institution für Kinder in Mini-München
- „Zoff-Kurse“ für Kinder an der Hochschule von Mini-München

b. Unterstützung/Beratung in der Planungsphase von Mini-München

Mitte April 2002 fand ein Planungswochenende zusammen mit dem Veranstalter und den Projektleitern der einzelnen Bereiche der Spielstadt statt. An diesem Wochenende wurden die Konzeption und die Spielregeln überdacht und überarbeitet. Um den hohen Besucherzahlen gerecht zu werden und die zunehmenden Probleme mit Konflikten und Gewalt in den Griff zu bekommen, waren Veränderungen im Spielsystem notwendig geworden.

Wir moderierten den Arbeitsprozess, in dem die TeilnehmerInnen ihre Wahrnehmung für das Konfliktgeschehen in Mini-München schärfen sollten und zudem eine Zusammenstellung der verschiedensten Konflikte in Mini-München entstand. Die Konflikte wurden in verschiedene Kategorien geordnet und Hintergründe aufgezeigt. Die Teilnehmer waren sich einig, dass Konflikte zum Ablauf einer Spielstadt gehören bzw. teilweise sogar erwünscht sind. Konflikte und damit verbundene Interessenslagen schaffen Spielgeschehen und Lernräume, die erlebbar machen, wie Entscheidungsprozesse und Demokratie funktionieren. Entsprechend dem Partizipationsgedanken des Spielstadtkonzepts sollten auch weiterhin die meisten Konflikte durch Kinder und innerhalb des Spielsystems geregelt werden. Die verschiedenen Institutionen der Spielstadt - der Stadtrat, das Gericht, die Zoffakademie, das Aktionsbüro und die neu eingerichtete Polizeiwache - stehen für die Realisierung dieses Anspruchs.

Voraussetzung einer Konfliktaustragung im Spielsystem ist zweifellos die Anerkennung und Identifikation mit der Spielstadt durch alle am Konflikt Beteiligten. Sollte dies nicht der Fall sein, liegt es an den erwachsenen Mitarbeitern der Spielstadt durch ihr konsequentes und eindeutiges Handeln Grenzen aufzuzeigen und durchzusetzen. In vielen Fällen, wie die Erfahrungen zeigen, ist dieses Vorgehen wirksam genug, um weitere Regelverstöße zu verhindern.

Jedoch nicht alle Regelverletzungen lassen sich im Spiel regeln. Wir forderten die TeilnehmerInnen des Planungstreffen auf, in zwei weiteren Arbeitsschritten unter dem Titel „Schluss mit lustig“ zu formulieren, welche Grenzüberschreitungen das sofortige Eingreifen der MitarbeiterInnen erfordert und welche Unterstützung, Vereinbarungen und Strukturen dazu hilfreich wären. Diese Ergebnisse lieferten die Grundlage für einen Leitfaden für MitarbeiterInnen von Mini-München.

c. MitarbeiterInnenschulung für Mini-München

Im Rahmen der MitarbeiterInnenschulung wurde der Leitfaden lebendig und interaktiv den MitarbeiterInnen näher gebracht. Der Leitfaden und dessen Vermittlung gab eine klare Orientierung für das Handeln und Eingreifen in Konfliktsituationen. Darüber hinaus wurden verschiedene Aspekte des Eingreifens und die Angemessenheit von Sanktionen diskutiert.

d. Fortbildungsseminar „Streiten in den Ferien“

Zur weiteren Vertiefung haben wir für interessierte MitarbeiterInnen von Mini-München ein eineinhalb tages Fortbildungsseminar unter dem Titel „Streiten in den Ferien – Konflikt-Know-How für MitarbeiterInnen von Ferienmaßnahmen“ angeboten.

Ziel des Seminar sollte sein, die MitarbeiterInnen in ihren persönlichen Kompetenzen in Konflikten zu stärken. Die Teilnahme an dieser Fortbildung sollte nicht nur ein Gewinn für die Arbeit in Mini-München sein. Mit verschiedenen Elementen aus Konflikt-, Toleranz- und Zivilcouragetrainings konnten die TeilnehmerInnen ihr eigenes Konfliktverhalten reflektieren und ihre Wahrnehmung und ihr Handlungsspektrum für Konfliktsituationen erweitern.

Zusätzlich wurden die Grundzüge der Mediation vermittelt und praktisch eingeübt. Ein sehr verein-

fachtes Verfahren der Mediation sollte ein Modell dafür sein, wie in Konflikten unter Einbeziehung der Lösungsvorschläge der beteiligten Kinder vermittelt werden kann.

e. Zoff-Akademie



„Ansturm“ auf die Zoff-Akademie

In erster Linie – und das war wichtig – war die Zoff-Akademie ein ganz normaler Betrieb innerhalb der Spielstadt. Das bedeutete: Es gab erwachsene BetreuerInnen, eine Reihe von Arbeitsplätzen für Kinder, eine von den Kindern organisierte Verwaltung, und eine spezifische Aufgabe. So wie das „Wirthaus zur fetten Sau“ für das leibliche Wohl der Mini-MünchnerInnen zuständig ist, so sollte sich die Zoff-Akademie um ein friedliches Miteinander kümmern. In Mini-München sollte Gewalt nicht geduldet werden, es sollte ein konstruktiver Umgang mit Konflikten erfolgen. Die Zoff-Akademie war der Ort und die Institution in Mini-München, die dieses Ziel repräsentierte. Die Zoff-Akademie versuchte auf vielerlei Wegen, dieser Aufgabe gerecht zu werden:

- Konfliktbeobachter registrierten systematisch, wann und wo es in Mini-München heftig zugeht. Die Beobachtungen wurden festgehalten,

und es wurden auch Konsequenzen daraus gezogen.

- Damit die Gewalt in Mini-München keine Chance hat, sollten alle Vollbürger/innen wissen, wie man konstruktiv mit Konflikten umgeht. Voraussetzung für die Vollbürgerschaft war daher der erfolgreiche Abschluss eines Zoff-Kurses. Diese Kurse wurden über die Hochschule belegt, und die Zoff-Akademie führte sowohl die Kurse als auch die Prüfungen durch.
- Konfliktforscher und Zoff-Schriftsteller befragten die Mini-Münchner/innen laufend nach ihren Erfahrungen und Einschätzungen rund ums Thema Streit. Die Mitarbeiter/innen für Öffentlichkeitsarbeit kümmerten sich um die Veröffentlichung der Ergebnisse. Die Frage, ob und wie bei Konflikten Gewalt vermieden werden kann, war damit ständig präsent.
- Die Zoff-Akademie sahen wir als Teil unseres Projekts „Fass mich nicht an!“, v.a. der Internet-Arbeit. Ein wichtiges Ziel der Homepage www.fassmichnichtan.de ist es, die pädagogische Arbeit gegen Gewalt durch das Internet als Medium und Methode zu unterstützen. Wir wollten deshalb die Wichtigkeit und die Attraktivität der Umfragen und der Zoff-Geschichten dadurch unterstützen, dass die Ergebnisse und die interessantesten Geschichten gleich ins Netz gestellt werden.
- Aus den Erfahrungen und Einschätzungen der Kinder sollte ein „Konflikttragegeber für Eltern“ entstehen.
- An zwei Computern konnten die Kinder verschiedene CD-Roms zum Thema Konflikt – u.a. unsere eigene CD „Fass mich nicht an!“ – testen und anschließend Rezensionen verfassen, die auch gleich auf www.fassmichnichtan.de veröffentlicht werden.
- Interessierte Kinder sollten zu „Zoffies“ ausgebildet werden, die als Fachleute für Zivilcourage Gewalt unterbinden oder für rasche Hilfe sorgen, und die in der Lage sind, in aktuellen Konflikten nach Wunsch schlichtend einzugreifen.

Wie wir bereits bei der Planung befürchtet hatten, ließ sich die Idee der „Zoffies“ nicht realisieren. Allein die Ausbildung scheiterte daran, dass alle zur Verfügung stehenden Kapazitäten dafür benötigt wurden, dem Bedarf nach Zoff-Kursen nachzukommen. Außerdem ist es fast unmöglich, in einer Spielstadt einen Beruf einzuführen, der in der Erwachsenenwelt keine Entsprechung hat.

Auch das Ziel, einen Konflikttragegeber für Eltern zu erarbeiten, erwies sich als zu anspruchsvoll. Stattdessen entstanden immerhin zwei Ausgaben von „Zoff-Geschichten“. Die anderen geplanten Aktivitäten der Zoff-Akademie jedoch ließen sich realisieren.

f. Konfliktforschung in Mini-München

Die Konfliktforschung in Mini-München hatte zwei Schwerpunkte: Zum einen begleiteten wir die gewaltpräventiven Strukturveränderungen. Die Bürger der Spielstadt wurden zu den veränderten Spielregeln befragt. Außerdem fragten wir nach der Akzeptanz der Polizei, sammelten Vorschläge für neue Regeln und ließen sie bewerten. Konfliktbeobachter verfolgten aufmerksam das Geschehen auf den Straßen und Plätzen der Spielstadt und dokumentierten auf einem Stadtplan, wo Konfliktsituationen aufgetreten sind.

Einige Ergebnisse

Die Umfragen in den ersten Tagen zu erwünschten Regeln spiegelten zum einen die Probleme wider, z.B. viele Betrügereien und Rücksichtslosigkeit in den Warteschlangen vor dem Arbeitsamt. Viele Kinder erhofften sich Besserung durch die Überwachung und Durchsetzung seitens der Mini-München-Polizei.

Bei allen Umfragen zum Streiten haben wir uns bemüht, geschlechtsdifferenzierte Aussagen zu erhalten, zum Teil haben wir auch den Erwachsenen – Eltern und Betreuer/innen – dieselben Fragen vorgelegt. Dabei stellte sich heraus, dass sowohl Jungen als auch Mädchen glauben, Jungen streiten fairer. Erwachsene hingegen sind davon überzeugt, dass sich Mädchen im Streitfall fairer verhalten.

g. Zoff-Kurs

Die Zoff-Akademie sollte Bildungsangebote an der Hochschule durchführen. Angedacht waren Kurse zu Konfliktbearbeitung, Zivilcourage und Selbstbehauptung, auch eine Minimalausbildung in Mediation für die geplanten „Zoffies“.

In der Praxis stellte sich heraus, dass wir uns nur auf den Grundkurs zur Konfliktbearbeitung, den „Zoff-Kurs“ konzentrieren mussten. Das hatte verschiedene Gründe. Wollten wir mit dem „Zoff-Kurs“ wirklich etwas erreichen, war ein Training und keine Vorlesung gefragt, d.h. der Kurs musste sich auf eine überschaubare Teilnehmerzahl (18) beschränken. Um allen interessierten Mini-Münch-

nerInnen die Chance zur Vollbürgerschaft zu geben, mussten dann aber mehrere Kurse pro Tag stattfinden. Damit kamen wir mit unserem Ausbildungsangebot schnell an unsere personellen Grenzen. Insgesamt haben über 1300 Kinder an einem Zoff-Kurs teilgenommen.

Am Ende des Kurses mussten die Kinder eine schriftliche Prüfung ablegen, die in der Zoff-Akademie stattfand. Die Prüfung unterstrich die Bedeutung der Inhalte des Grundkurses als etwas, das alle richtigen Mini-MünchnerInnen einfach wissen und beherzigen müssen.

Ablauf der Zoff-Kurse

Die Kurse begannen damit, dass die Kinder „Zoff-Statuen“ bauten. Lautete die Aufgabe, eine Figur zu bauen, die Zoff zwischen zwei Jungen zeigt, wurde ausnahmslos immer eine Raufszene gestellt. Auch Zoff zwischen Junge und Mädchen und Zoff zwischen zwei Mädchen wurde meist als körperliche Auseinandersetzung dargestellt – unabhängig davon, ob ausschließlich Mädchen oder auch Jungen die „Bildhauer“ der Mädchen-Zoff-Figur waren. Während aber bei der Jungen-Zoff-Figur Fausthiebe und Tritte gezeigt wurden, sah man die Mädchen an den Haaren ziehen und kratzen. Die Kinder waren aufgefordert zu beurteilen, welche der dargestellten Konfliktsituationen am schlimmsten waren. Das wurde heiß diskutiert. Die Mädchen fanden meistens, dass körperliche Gewalt mehr weh tut als verbale Gewalt, bei den Jungen jedoch gingen die Meinungen auseinander. Viele vertraten die Auffassung, dass man sich an eine böse Beleidigung länger erinnert und der Wunsch nach Rache wächst.



Die „Zoff-Statue“ der Mädchen

Danach ging es um Konfliktverläufe und wie man das beeinflussen kann. Im Rollenspiel ging es um den Streit um ein Buch. Der Streit wurde mit viel körperlichem Einsatz gespielt, und das hatte positive didaktische Effekte: Es wurde unmittelbar nachvollziehbar, dass so ein Streit sinnlos ist, weil ein zeretztes Buch auch dem Sieger wenig nützt. Die Kinder waren also gefordert, einen Weg zu finden, wie sich die Streitenden über Verhandlungen über die Nutzung des Buches einigen.

Die nächste Einheit war dem Thema Selbstbehauptung gewidmet. Die Kinder sollten eine Idee bekommen, wie sie den Konfliktpartner stoppen und so sich selbst schützen können. Oft fragten wir nach, wer denn schon mal einen Kurs zur Selbstbehauptung mitgemacht hat. Fast immer gab es Kinder mit entsprechender Vorerfahrung, aber sie bezogen das, was sie gelernt haben ausschließlich auf übergriffige Begegnungen mit Erwachsenen. Vielleicht sind die gängigen Kurse zur Selbstbehauptung zu sehr auf das Feindbild der Sexualtäter fixiert. Dass Kinder gegenüber Gleichaltrigen Grenzen deutlich machen können, erscheint uns wesentlich alltäglicher in der Umsetzung und somit leichter zu erlernen.

Beim folgenden Baustein „Cool bleiben“ konzentrierte sich das Gespräch zunächst auf die Frage: Ist es zu schaffen, dass man cool bleibt, auch wenn man provoziert wird? Hier waren es oft die Mädchen, die über ihre Gedanken und auch über ihre Gefühle berichteten, wenn sie geärgert werden. Jungs gaben eher rationale Gründe an, die sie dazu bewegen, nicht zuzuschlagen, z.B. wenn der andere stärker ist.

Im letzten Teil des Kurses schließlich ging es um Zivilcourage. Wie erwartet, war es für die Kinder selbstverständlich, dass Aktivität gefordert ist, wenn man Zeuge einer Schlägerei wird, und den meisten Kindern war auch klar, dass sie nicht selber eingreifen dürfen, sondern Hilfe holen müssen. Nur manchmal bestanden einzelne Jungs darauf, dass sie sich einmischen sollen, wenn die Raufenden kleiner sind als sie selbst.

8. Bereich „Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit“: „Alltagshelden“. Trainingsprogramm zur Förderung von Zivilcourage bei Jugendlichen

Christina Zitzmann

a. Das Projekt „Alltagshelden“

„Ich wollte kein Zuschauer mehr sein...!“ Dieses Zitat von Martin Luther King beschreibt in treffender Weise die Intention des Projekts „Alltagshelden“. Seit dem Frühjahr 2002 bietet die CPH Jugendakademie in Nürnberg für Schüler (insbesondere für Hauptschüler/innen) und Jugendgruppen Seminare im Themenbereich Zivilcourage an.

Mit dem entwickelten Seminarangebot möchten wir jungen Menschen Mut machen, in ihrer Lebenswelt zivilcouragiert zu handeln und sich aktiv für Toleranz, Demokratie und Zivilcourage einzusetzen. Das Projekt „Alltagshelden“ wurde gemeinsam von Fachwissenschaftlern und Praktikern entwickelt. Pädagogische und didaktische Fragestellungen wie „Was ist Zivilcourage?“, „Was kann/muss Jugendbildung zum Thema Förderung von Zivilcourage leisten?“ und „Welche jugendspezifischen Vermittlungswege kommen in Frage?“ standen bei der Konzipierung des Projektes im Mittelpunkt.

Die Seminare wie „Richtig Zoffen“, „Feig’ sein gilt nicht“ oder „Hau drauf!“, werden je nach den Bedürfnissen der jeweiligen Gruppen von den Pädagogen des CPH zusammengestellt. Mit Methoden aus der Musik-, Erlebnis- und Spielpädagogik stellen die Kurse einen Bezug zum realen Alltag der Jugendlichen her, der es ihnen ermöglicht, die abstrakte Lernsituation in den eigenen Alltag zu transferieren. Das Thema Zivilcourage, das an sich für Jugendliche häufig nicht von besonderem Interesse ist, wird ihnen so „schmackhaft“ gemacht.

Pädagogische und didaktische Leitlinien des Seminarprogramms

- Lebensweltbezug
Ausgehend von der Erfahrungswelt der Jugendlichen, wird das Thema Zivilcourage beleuchtet. Denn nur durch das Erlernen von Verantwortungsübernahme in den eigenen „kleinen“ Bezugssystemen kann eine Übernahme von Verantwortung auf „größeren“ gesellschaftlichen Ebenen stattfinden.
- Teilnehmerorientierung

Im Zentrum der Veranstaltungen steht der offene Dialog mit den Jugendlichen. Unser Seminarangebot ist als Baukastensystem konzipiert. Ausgehend von einem Vorgespräch mit der betreuenden Lehrkraft wird das Seminar auf die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe ausgerichtet. Dabei kann aus einem Katalog von Seminarangeboten ausgewählt werden

➤ Methodenvielfalt

Je nach Vorerfahrung und Bedürfnislage der Jugendlichen werden unterschiedliche Zugangswege zur Förderung von Zivilcourage ausgewählt, u.a. theatrale Methoden, Erlebnispädagogik, Musikpädagogik, Spielpädagogik.

➤ Netzwerkarbeit

Die Zusammenarbeit mit Schulen (insbesondere Haupt- und Berufsschulen), Jugendgruppen, Vereinen für gewaltfreie Konfliktbearbeitung und zahlreichen Trägern der Jugendbildungsarbeit ist unabdingbar, um Jugendliche ganzheitlich in ihrem sozialen Nahraum zu unterstützen.

Verständnis von Zivilcourage

Eine demokratische Kultur entsteht nicht von allein und sie entwickelt sich nicht von selbst weiter. Sie bedarf der stetigen Pflege und ist das Ergebnis andauernden bürgerlichen Engagements. Zivilcourage ist ein wichtiges Element dieser demokratischen Kultur.

Der dem Projekt „Alltagshelden“ zugrunde liegenden Arbeitsdefinition zufolge ist Zivilcourage:

1. ein spezifischer Typus prosozialen, gewaltfreien Handelns von
2. einzelnen Menschen oder kleinen Gruppen (Minderheiten), das
3. erlernt und eingeübt werden muss,
4. sich in spezifischen Situationen und sozialen Kontexten vollzieht und auf
5. die Bekämpfung kritikwürdiger Zustände bzw. von Missständen abzielt
6. ohne Rücksicht auf eigene Nachteile,
7. wobei die Verletzung ethisch – moralischer Werte den zentralen Handlungsimpuls darstellt, der
8. auf humanen und demokratischen Grundwerten basiert und

9. gekennzeichnet ist durch ein Veröffentlichungsobligat.

Zivilcourage ist nicht nur in gefährlichen, gewalthaltigen Situationen gefragt, sondern in ganz alltäglichen Situationen. Zivilcourage beginnt damit – „genau hinzusehen und wahrzunehmen was wirklich ist – statt wegzusehen und Unrecht in Schweigen zu hüllen“ (Singer 2002). Um in schwierigen Situationen eingreifen zu können, müssen bestimmte Voraussetzungen vorhanden sein: Das Ereignis muss von der Person bemerkt werden und als Notsituation interpretiert werden. Anschließend muss eine Verantwortungsübernahme stattfinden und eine erfolgsversprechende Intervention ausgewählt und durchgeführt werden (vgl. Latane und Darley, 1969). Dieser Vorgang ist komplex, und vorhandene Abwehrmechanismen, wie z.B. erlernte Hilflosigkeitskognitionen, pluralistische Ignoranz und der „Glaube an eine gerechte Welt“ können aktives Eingreifen verhindern. Von zentraler Bedeutung ist aufgrund dessen die Förderung kognitiver (Wissen und Kenntnis von Rechten und Pflichten als Bürger) sowie personaler (moralische Sensibilität und Gerechtigkeitsempfinden, Selbstsicherheit und Verantwortungsbewusstsein, Reflektionsfähigkeit) und sozialer (Empathie, kommunikative Fähigkeiten, Konfliktfähigkeit) Kompetenzen. Die Intention des Projektes „Alltagshelden“ ist es, durch das Seminarangebot diese Kompetenzen bei jungen (benachteiligten) Menschen zu unterstützen und zu fördern. Die **Ziele** des Projekts „Alltagshelden“ sind der Abbildung auf der folgenden Seite zu entnehmen.

b. Das Seminar „Feig sein gilt nicht!“

Ein ausländisch aussehendes Mädchen wird in der U-Bahn angepöbelt. „Da müsste doch jemand was tun!“, denkt man sich und ist froh, an der nächsten Station aussteigen zu müssen. Klassenkameraden machen in der Pause einen Jungen aus der Parallelklasse fertig, bis dieser zu weinen beginnt. „Da sollte doch jemand eingreifen!“, denkt man, doch die Pause ist vorbei, der Unterricht geht weiter.

Wer kennt sie nicht, die Situationen, in denen doch „eigentlich schon jemand hätte eingreifen müssen“? Welche Werte haben wir, die uns dazu bringen, Situationen so zu bewerten, dass „da jemand was tun müsste“? Was hindert uns daran, selbst etwas zu tun? Kann man Angst und Unsicherheit überwinden? Kann man Zivilcourage lernen?

Ziele des Seminars

Praktisches Erleben und Reflexion sollen den Jugendlichen helfen, diese Fragen für sich selbst zu beantworten. Sie sollen ermutigt und motiviert werden, für sich selbst und für andere einzutreten,

wann immer individuelle Grenzen überschritten werden, wann immer persönliche Wertvorstellungen angegriffen werden oder bedroht sind. Die Jugendlichen müssen sich ihrer eigenen Werte bewusst werden, um Grenzüberschreitungen erkennen zu können, sowohl bei sich selbst als auch bei anderen. Die Jugendlichen sollen lernen, sich selbst mit ihren Wünschen, Ängsten, Wertvorstellungen und Grenzen wahrzunehmen und diese angemessen in einer Gruppe zu äußern. Sie sollen aber auch in ihrer Fremdwahrnehmung und Empathie geschult werden, um auch anderen beistehen zu können, deren Individualität unterdrückt wird.

Für diese beiden Arten zivilcouragierten Handelns (für sich/für andere einzutreten) braucht es Selbstvertrauen, den Glauben an die eigene Selbstwirksamkeit und Mut. All das soll bei den Jugendlichen gestärkt werden. Außerdem soll den Jugendlichen bewusst werden, dass sie für ihr Handeln oder Nicht-Handeln (ob nun für sich oder für andere) immer selbst die Verantwortung tragen. Im praktischen Tun und Ausprobieren (z.B. im Rollenspiel) sollen die Jugendlichen eigene Handlungsstrategien und Verhaltensalternativen erproben können. Sie sollen zum aktiven Eingreifen für sich und andere ermutigt und motiviert werden, wenn Grenzen überschritten oder Werte bedroht werden.

Standpunkt beziehen

Ziele: Die Jugendlichen sollen Stellung beziehen zu bestimmten Themen und sich dadurch ihrer eigenen Werte bewusst werden. Sie sollen ihren jeweiligen Standpunkt argumentativ begründen können. Je nach Anleitung können hierbei verschiedene Begründungsmuster hinterfragt bzw. zur Diskussion gestellt werden.

Durchführung: Die Jugendlichen sollen sich jeweils räumlich zuordnen, ob sie einer Aussage zustimmen oder nicht. Dazu werden zwei Seiten des Raumes mit „ja“ bzw. „nein“ gekennzeichnet. Nach jeder Zuordnung sollen die Jugendlichen in einem Satz ihren Standpunkt begründen: „Ich stehe hier, weil...“ Von der Moderation vorgelesene Aussagen könnten lauten:

- „Wenn sich zwei streiten, dann sollte man sich nicht einmischen.“
- „Probleme anderer Leute sind nicht meine.“
- „Außenseiter sind meistens selbst Schuld an ihrer Situation.“
- „Wenn jemand meine Freundin/meinen Freund blöd anmacht, dann stehe ich ihr/ihm bei.“
- „Bei einer Schlägerei auf der Straße sollte man sich raushalten, man weiß ja nicht, ob die Sache ernst ist oder alles nur Spaß.“

Projektziele

Hauptziel

Förderung von Zivilcourage bei Kindern und Jugendlichen im Sinne demokratischer Grundwerte

Grobziele

Förderung von Kompetenzen für zivilcouragiertes Verhalten

Training von zivilcouragiertem Handeln

Feinziele

Förderung von Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und des Glaubens an die eigene Selbstwirksamkeit

Stärkung persönlicher Verantwortung für demokratische Werte

Förderung der Wahrnehmung eigener Lebenseinstellungen bzw. Werte und Reflexion demokratischer Grundprinzipien und gesellschaftlicher Denkstrukturen

Förderung kognitiver (Wissen über Rechte und Pflichten, etc.) und sozialer Kompetenzen (u.a. Empathie, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit)

Aufzeigen und Einübung von gewaltfreien Einnischstrategien

Identifikationsübung²¹

Ziel: Die Jugendlichen sollen sich in andere Menschen einfühlen können (Ausbildung von Empathie). Sie sollen erkennen, dass es ganz unterschiedliche Sichtweisen und Interpretationen für ein und dieselbe Situation gibt. Außerdem sollen sie ihr Repertoire an Verhaltensmöglichkeiten erweitern und ermutigt werden, einzugreifen.

Durchführung: Ein Bild (z.B. ein Foto von einer Pöbelei auf der Straße, bei der Passanten untätig zugucken oder vorbeilaufen), wird je nach Gruppengröße auf Folie an die Wand projiziert oder als Plakat in die Mitte des Kreises gelegt oder an die Wand gehängt.

Die Jugendlichen sollen nun zunächst so genau wie möglich **beschreiben**, was sie sehen, ohne zu interpretieren oder zu werten.

Dann werden sie aufgefordert, das Bild zu **interpretieren**: Welche Situation könnte dargestellt sein? Wer könnten die Beteiligten sein? Wo könnte das Geschehen stattfinden? Was ist vorher passiert? Etc..

Als dritten Schritt sollen sich die Jugendlichen schließlich mit *einer* der abgebildeten Personen **identifizieren**. Auf verschieden farbigen Zetteln sollen sie dazu in Ich-Form einen Satz notieren, der ihnen – als diese Person – durch den Kopf geht, was sie in diesem Moment bewegt, was sie vielleicht auch gerade in diesem dargestellten Augenblick sagen. Anschließend werden die Aufzeichnungen vorgelesen und zu dem Plakat in die Mitte gelegt oder an die Wand gehängt.

Nun wird gemeinsam überlegt, was als nächstes passieren könnte. Welche Handlungsalternativen haben die Zuschauer/innen, welche hat das Opfer? Je nach Beteiligung der Klasse kann es nötig sein, hier einen Input zu geben und eigene Ideen einzubringen. Die Jugendlichen sollten aber auch eigene Vorschläge entwickeln. Die verschiedenen Handlungsalternativen werden auf Plakaten festgehalten. Die verschiedenen Ideen v.a. für das Verhalten der Zuschauer/innen sollten anschließend in Statuentheater/Rollenspiel ausprobiert werden (in Kleingruppen). Deshalb sollte sich die Leitung, die die Identifikationsübung nicht moderiert, die gesammelten Verhaltensmöglichkeiten mitnotieren, damit jede Kleingruppe anschließend den Katalog an Alternativen dabei hat.

Dauer ca. 30 min.

Statuentheater/Rollenspiel

Statuen- und Bildertheater ist eine der Methoden des „Theaters der Unterdrückten“, das Augusto Boal entwickelt hat. „Statuentheater ist die körperliche, bildhafte Darstellung von Unterdrückung. Dabei werden einzelne TN von anderen TN, die als Bildhauer fungieren, zu einem Statuenbild geformt und in der gewünschten Form verfestigt (eingefroren). Unterdrückung wird somit in einem Bild in einer Momentaufnahme festgehalten und fixiert, das Ausgangsbild ist entstanden“²² „Aus den Statuen und Bildern können z.B. mit Gegenbildern, Folgebildern, Vor-Bildern klarere Verläufe aufgezeigt werden (...). In Zeitlupe oder in Zeitraffer kann ein Verlauf in seiner Struktur verdeutlicht werden (...). Zu den Statuen und Bildern können die Teilnehmer/innen ihre Assoziationen äußern, den Figuren Sätze ‚in den Mund‘ legen, offene Fragen stellen.“²³

Ziele: Die Jugendlichen sollen durch praktisches Ausprobieren verschiedener Reaktionsmuster ermutigt werden, auch im Alltag nicht nur zuzusehen, sondern zu handeln. Durch Diskussion und Reflexion sollen ihnen sinnvolles und weniger hilfreiches Verhalten deutlich werden. Sie sollen dadurch ein Handlungsrepertoire gewinnen, aus dem sie im Alltag schöpfen können.

Durchführung: In Kleingruppen wird zunächst eine kurze Körperübung zum Warmwerden gemacht. Nun wird eine der von den Jugendlichen genannten Situationen als Statue dargestellt. Je nach Stimmung in der Gruppe baut entweder die Leiterin selbst, oder ein Jugendlicher übernimmt die Rolle des Statuenbauers. Die Statue dient der Verdeutlichung der Ausgangssituation. Anschließend wird die Statue wieder aufgelöst und die Gruppe überlegt gemeinsam, was nun passieren soll. Hat sich die Gruppe auf eine Möglichkeit geeinigt, wird diese im Spiel ausprobiert. Zu Beginn jeder Spielsequenz wird immer wieder die Statue aufgebaut (wobei die Darsteller/innen natürlich wechseln können). Von nun ab kann das Bild „ins Fließen kommen“ und ein Rollenspiel entstehen, oder es werden einzelne Sequenzen (wie bei einer Foto-Geschichte) als Statuen dargestellt. Es sollten in der Kleingruppe etwa drei verschiedene Varianten ausprobiert werden. Eine davon wird von der Gruppe ausgewählt und anschließend im Plenum vorgestellt.

Dauer ca. 60 min. (inkl. Anwärmen) – kann je nach Spiellaune aber auch länger dauern.

²¹ Diese Übung ist folgendem Aufsatz entnommen: Plett, Angelika & Spitzer, Michael: Gestaltpädagogische Arbeit im Haus der Wannsee-Konferenz. In: Ehmann u.a. (Hrsg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen 1995. S.163-172

²² Bittl-Drempit, Karl-Heinz: Gewaltfrei handeln. Ein Handbuch für die Trainingsarbeit. Hrsg.: Fränkisches Bildungswerk für Friedensarbeit e.V. und Regenbogen Bayern e.V., Nürnberg, München 1993. S.344

²³ Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings in Gauting: Theater macht Politik. Die Methoden des „Theaters der Unterdrückten“ in der Bildungsarbeit. Gauting 1999. S.15

9. Referent/inn/en

Karl-Heinz Bittl, Dipl.-Sozialpädagoge, Europäisches Institut Conflict-Culture-Cooperation, Hochstr. 75, 90522 Oberasbach, Fon: 0911/6996294; Fax: 0911/6996295, Mobil: 0170/8682458, Mail: bittl@eiccc.org, Internet: <http://www.eiccc.org> oder <http://www.fit-for-conflict.de>

Renate Grasse, Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik, Untere Weidenstr. 12, 81543 München, Fon: 089/6518222, Fax: 089/668651; Mail: grasse@agfp.de; Internet: <http://www.prostreitkultur.de> oder <http://fassmichnichtan.de>

Prof. Dr. Freerk Huisken, Professor für Erziehungswissenschaften, Universität Bremen, Südkampen 89, 29664 Walsrode, Fon/Fax: 05166/930309, Mail: huisken@t-online.de, Internet: <http://www.fhuisken.de>

Hildegard Krasovic, Dipl.-Sportlehrerin, Pädagogin M.A., Bibergerstr. 11, 83014 Hohenthann, Fon: 08065-909454, Mail: hi-kv@gmx.de

Dr. Andreas Schick, Pädagoge, Heidelberger Präventionszentrum, Keplerstraße 1, 69120 Heidelberg, Fon: 06221/914422, Mail: info@faustlos.de, Internet: <http://www.faustlos.de>

Claudia Sollmann-Lintzen, Projektleitung Elterntalk, Aktion Jugendschutz Bayern, Fasaneriestr. 17, 80636 München, Fon: 089/12157316, Fax: 12157399, Mail: csollmann@elterntalk.net, Internet: <http://www.elterntalk.net>

Christina Zitzmann, Dipl.-Sozialpädagogin, CHP Jugendakademie, Königstr. 64, 90402 Nürnberg, Fon: 0911/2346118, Fax 0911/2346163, Mail: zitzmann@cph-nuernberg.de, Internet: <http://projekt-zivilcourage.de>

Brigitte Zwenger-Balink, Dipl.-Pädagogin, Familientherapeutin, Mediatorin, Kinderschutz-Zentrum München, Pettenkoferstr. 10a, 80336 München, Fon: 089/555356, Mail: zwengerbalink@web.de

10. Literaturhinweise

- Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern (Hrsg.): Mediatoren statt Gladiatoren. Faire und gewaltfreie Konfliktlösungen durch (Peer-) Mediation in Jugendhilfe, Schule, Familie und Stadtteil, Dokumentation einer Fachtagung am 15.10.1998 in München, München 1998
- dies. (Hrsg.): Gemeinsam gegen Gewalt. Gewaltprävention und Konfliktmanagement in Regensburg. Tagungsdokumentation, München o.J. (2000)
- dies.: Wenn zwei sich streiten,... – Jugendliche vermitteln bei Konflikten, München 2000
- Babcock, D.E./Keepers, T.D.: Miteinander wachsen, Gütersloh 1993
- Bach, G.R./Goldberg, H.: Keine Angst vor Aggression, Frankfurt am Main, Fischer 1994
- Bach, G.R./Wyden, P.: Streiten verbindet. Spielregeln für Liebe und Ehe, Frankfurt am Main 1999 (15. Aufl.)
- Beland, K.: Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3. Seattle 1988a
- dies.: Second Step, grades 1-3: Summary report. Seattle 1988b
- Besser oder billiger? – Chancen und Grenzen von Peer-Education, Jugend und Gesellschaft, Heft 4/1999
- Bittl, K.-H.: Gewaltfrei handeln, Nürnberg 1993
- Bliesener, T.: Soziale Unterstützung im Jugendalter: Konstruktion und Validierung eines Instruments zu ihrer Erfassung. Psychologische Beiträge 33/1991, S. 434-462.
- Bründel, H./Hurrelmann, Kl.: Gewalt macht Schule; Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München 1994
- dies.: Gewalt in unseren Schulen - Gewalt in unserer Gesellschaft. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 41/1994, 232-237
- Bruene-Butler, L., Hampson, J., Elias, M.J., Clabby, J.F. & Schuyler, T.: The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project. In G.W. Albee & T.P. Gullotta (Eds.), Primary Prevention Works (pp. 239-267). Thousand Oaks: Sage Publications
- Döpfner, M./Schürmann, S./Fröhlich, J.: Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten – THOP, Weinheim 1997
- Cierpka, M. (Hrsg.): Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. Göttingen 1999
- Cierpka, M. (Hrsg.): FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen 2001
- Cierpka, M., Schick, A., Ott, I. & Egloff, G.: FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Heidelberg 2002

- Coie, J.D. & Dodge, K.A.: Aggression and Antisocial Behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). New York 1998
- Dadds, M.R.: Conduct disorder. In R.T. Ammermann & M. Hersen (Eds.), *Handbook of prevention and treatment with children and adolescents* (pp. 521-550). New York 1997
- Dodge, K.A. & Crick, N.R.: Social information-processing biases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1)/1990, 8-22
- Dryfoos, J.G.: *Adolescents at Risk. Prevalence and Prevention*. New York 1990
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A.: Prosocial behavior and empathy. In M.S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34-61). Newbury Park 1991
- Faller, K./Kerntke, W./Wackmann, M.: *Konflikte selber lösen. Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit*, Mülheim, Verlag a. d. Ruhr 1996
- Feshbach, N.D.: Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *Counseling Psychologist*, 5/1975, 25-29
- Franke, U.: *Aggressive und hyperaktive Kinder in der Therapie*, Berlin u.a. 1988
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K. & Guzzo, B.A.: Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2)/2000, 102-112
- Friedlmeier, W.: *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*. Konstanz 1993
- Gebauer, K.: *Turbulenzen im Klassenzimmer. Emotionales Lernen in der Schule*, Stuttgart 1997
- ders.: „Ich hab sie ja nur leicht gewürgt“. Mit Schulkindern über Gewalt reden, Stuttgart 1999
- Glasl, F.: *Selbsthilfe im Konflikt. Konzepte - Übungen - Praktische Methoden*, Stuttgart 1998
- Gordon, Th.: *Familienkonferenz; Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind*, Reinbek bei Hamburg 1980
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsel, T.D., Liu, P.-Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F.P.: Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277(20)/1997, 1605-1611
- Hahlweg, K., Hoyer, H., Naumann, S. & Ruschke, A.: *Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt "Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen"*. Abschlußbericht. Braunschweig 1998
- Hanewinkel, R./Knaack, R.: *Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie*. In H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer/K.J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 299-313), Weinheim 1997
- Henrich, C.C., Brown, J.L. & Aber, J.L.: Evaluating the Effectiveness of School-Based Violence Prevention: Developmental Approaches. *Social Policy Report. Society for Research in Child Development*, 13(3)/1998, 1-20
- Huisken, F.: *Brandstifter als Feuerwehr: Die Rechtsextremismuskampagne*, Hamburg 2001
- ders.: *Jugendgewalt. Der Kult des Selbstbewußtseins und seine unerwünschten Früchtchen*, Hamburg 1996
- ders.: z.B. Erfurt. Was das bürgerliche Bildungs- und Einbildungswesen so alles anrichtet, Hamburg 2002
- Hurrelmann, K.: Aggression und Gewalt in der Schule - Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. *Pädagogisches Forum*, 5(2)/1992, 65-74
- Jefferys, K. u.a.: *Streiten - vermitteln - lösen*, Lichtenau 1995
- Kasper, Horst: *Schülermobbing. Tun wir was dagegen. Der Smob Fragebogen*, Lichtenau 2001
- Kilb, R./Weidener, J.: Eine neue Methode im Aufwind? – Zu Qualitätsanforderungen für das Anti-Aggressions-Training (AAT) und das Coolness-Training (AAT/CT), in: *Sozialmagazin* 1/2000, S. 33-38
- Korte, J.: *Faustrecht auf dem Schulhof. Über den Umgang mit aggressivem Verhalten in der Schule*, Beltz-Praxis, 1993
- Krannich, S./Sanders, M./Ratzke/K./Diepold, B./Cierpka, M.: FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46/1997, S. 236-247.
- Krowatschek, D.: *Wenn Kinder rot sehen*, Lichtenau 2000
- Kuschel, A./Miller, Y./Köppe, E./Lübke, A./Hahlweg, K./Sanders, M.R.: *Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern: Triple P - ein Programm zu einer positiven Erziehung. Kindheit und Entwicklung*, 9/2000, S. 20-29.
- Mehrabian, A.: Relations Among Personality Scales of Aggression, Violence, and Empathy: Validational Evidence Bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, 23/1997, 433-445
- Meier, U.: *Gewalt in der Schule - Problemanalyse und Handlungsmöglichkeiten*. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46(3)/1997, 169-181
- Meindl, C.: *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendungen im Rahmen eines Empathietrainings*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Uni Regensburg, Fachbereich Psychologie. Regensburg 1998
- Meyenberg, R. & Scholz, W.-D.: *Schule und Gewalt. Erscheinungsformen - Ursachen - Lösungen*. Hannover 1995

- Miller, Reinhold: Das ist ja wieder typisch. Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung, Weinheim 2000
- Miller, P.A. & Eisenberg, N.: The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3)/1998, 324-344
- Olweus, D.: *Gewalt in der Schule*, Bern 1995.
- Pepler, D.J. & Slaby, R.G.: Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. In L.D. Eron, J.H. Gentry & S. Peggy (Eds.), *Reason to hope. A psychosocial perspective on violence and youth* (pp. 27-58). Washington 1994
- Petermann, F./Petermann, U.: *Training mit aggressiven Kindern*, München 1999
- Petra-Kelly-Stiftung (Hrsg.): *Wege aus der Gewalt. Aktuelle Ansätze kommunaler Gewaltprävention, Tagungsdokumentation*, München/Bamberg 2000
- Petri, H.: *Erziehungsgewalt*, Frankfurt 1989
- Prothrow-Stith, D. & Weissman, M.: *Deadly consequences*. New York 1991
- Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung, in: *Sozialmagazin* 1/2000, S. 14-21
- Schick, A. & Cierpka, M.: *Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule*. *Kindheit und Entwicklung*, 12/2003, 100-110
- Schmidt, R.: *Schule ohne Gewalt ist möglich! Was tun gegen Gewalt unter Kindern und Jugendlichen? - Analyse - Konzept – Hilfen*, Wings 1997
- Schulz von Thun, F.: *Miteinander reden 1-3*, Reinbek 2001
- Schwind, H.-D., Roitsch, K. & Gielen, B.: *Gewalt in Schulen. Die Bochumer Studie zur Gewalt in Schulen*. *Kriminalistik*, 49(10)/1995, 618-625
- Slaby, R.G.: Preventing youth violence through research-guided intervention. In P.K. Trickett & C.J. Schellenbach (Eds.), *Violence against children in the Family and the Community* (pp. 371-399). Washington, D.C. 1998
- Smith, Ch. A.: *Hauen ist doof. Miteinanderspiele - Anregungen und Tips für Eltern und Erziehende*, Freiburg 1997
- Spivack, G. & Shure, M.B.: *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco 1974
- Tennstädt, K.C.: *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung (2. Aufl.)*, Bern 1991
- ders./Dann, H.D.: *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 3: Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich (2. Aufl.)*, Bern 1992
- ders./Krause, F./Humpert, W./Dann, H.D.: *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Bd. 1: Trainingshandbuch (2. Aufl.)*. Bern 1994
- Thornberry, T.P., Huizinga, D. & Loeber, R.: The Prevention of Serious Delinquency and Violence: Implications From the Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency. In J.C. Howell, B. Krisberg, J.D. Hawkins & J.J. Wilson (Eds.), *Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders. A Sourcebook* (pp. 213-237). Thousand Oaks 1995
- Walker, H.M., Horner, R.H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J.R., Bricker, D. & Kaufman, M.J.: Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4)/1996, 194-209
- Walker, J.: *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule*, Frankfurt 1995
- ders.: *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I*, Frankfurt, Scriptor 1995
- Weissberg, R.P. & Greenberg, M.T.: School and community competence-enhancement and prevention programs. In E. Sigel & A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology (5th edition). Volume 4: Child psychology in practice* (pp. 877-954). New York 1998