

Jugend mit und ohne Gewalt

Wie gewalttätig ist unsere Jugend?

Handlungsorientierte Ansätze der

Gewaltprävention in Schule und Jugendarbeit



Impressum

Herausgeber : SNJ ; SCRIPT

ISBN : 978- 2-9599740-2-1

Photos : SNJ

© Luxembourg : SNJ ; SCRIPT , 2010

Jugend mit und ohne Gewalt

Wie gewalttätig ist unsere Jugend?

Handlungsorientierte Ansätze der
Gewaltprävention in Schule und Jugendarbeit

Konferenzband mit den Beiträgen vom 28. und 29.10.2009

Inhaltsverzeichnis

Seite

1. Einleitung	5
2. Programm zur Konferenz „Jugend mit und ohne Gewalt“	9
3. Wie gewalttätig ist unsere Jugend? Kritische Betrachtung eines medienwirksamen Themas	13
<i>Cathleen Kappes und Werner Greve</i>	
4. Gewaltpräventive Projekte in luxemburgischen Sekundarschulen und Jugendhäusern – Eine Annäherung	37
<i>Jean-Paul Nilles</i>	
5. Aktuelle Befunde zur Gewalt und Gewaltprävention an Luxemburger Schulen	73
<i>Georges Steffgen</i>	
6. Workshops	87
6.1. Mädchenarbeit	88
6.1.1. Gewaltakzeptanz und Gewaltprävention bei Mädchen <i>Regina Rauw</i>	88
6.1.2. Protokoll Workshop „Gewaltakzeptanz und Gewaltprävention bei Mädchen“	95
6.2. Jungenarbeit	96
6.2.1. Junge sein im Spannungsfeld zwischen Cool sein und Gefühle zeigen <i>Erwin Germscheid</i>	96
6.2.2. Protokoll Workshop „Jungenarbeit“	104
6.3. Mobbing	106
6.3.1. Mobbing unter Kindern und Jugendlichen <i>Frank Schallenberg</i>	106
6.3.2. Protokoll Workshop „Mobbing unter Kindern und Jugendlichen“	110
6.4. Konfliktregelung im interkulturellen Setting	114
6.4.1. Konfliktregelung im interkulturellen Setting <i>Peter Dahmen</i>	114
6.4.2. Protokoll Workshop „Konfliktregelung im interkulturellen Setting“	119
6.5. Autorität durch Beziehung – Erziehung durch Beziehung	121
6.5.1. Neue Autorität – Autorität durch Beziehung <i>Martin Lemme</i>	121
6.5.2. Protokoll Workshop „Autorität durch Beziehung – Erziehung durch Beziehung“	126



1. Einleitung

Einleitung

Das 10-jährige Bestehen des Projekts „Peer-Mediation im Schulalltag“ an Luxemburger Sekundarschulen war Anlass für die beiden Träger des Projektes, den Service National de la Jeunesse (SNJ) und den Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT), am 28. und 29. Oktober 2009 eine Konferenz zum Thema „Jugend mit und ohne Gewalt – wie gewalttätig ist unsere Jugend?“ zu veranstalten.

Gewalt in Form von körperlichen und verbalen Aggressionen, Mobbing/Bullying, Cyberbullying sowie selbstgerichtete Gewalt und Vandalismus stellen auch an Luxemburgs Schulen und Jugendeinrichtungen ein Problem dar. So werfen die Resultate von internationalen Studien wie PISA und PIRLS oder die WHO Studie „Health Behaviour in School-Aged Children“ (HBSC) ihren Schatten auf das Schulklima an luxemburgischen Schulen. Schulverweise und Disziplinarverfahren an Sekundarschulen haben sich seit dem Jahr 2002 mehr als verdreifacht. Der Ruf nach effizienten präventiven Maßnahmen, nachhaltigen Interventionen bzw. Projekten sowie nach mehr sozialpädagogischem und psychologisch geschultem Fachpersonal wird immer lauter.

Doch wie sehen nationale und internationale Experten diese Entwicklungen? Über welche Studien, Erfahrungen und Lösungen können sie berichten? Dies war, neben dem informellen Austausch der TeilnehmerInnen, das zentrale Anliegen der Konferenz.

Die Tagung richtete sich dabei sowohl an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule, der Schulsozialarbeit als auch der Jugendarbeit. Aufgrund dieser Ausrichtung ist es gelungen, die Thematik aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen und einen regen Austausch von Erfahrungen, nicht nur innerhalb eines Berufsfeldes, sondern auch zwischen verschiedenen Berufsfeldern zu fördern. Die Wichtigkeit einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit konnte aufgezeigt und unterstützt werden, da die Thematik beide betrifft (diese interdisziplinäre Zusammenarbeit ist ebenfalls ein Kennzeichen des Projektes „Peer-Mediation im Schulalltag“).

Den Einstieg in die Konferenz gab – nach der Überreichung der Zertifikate an die im Schuljahr 2008/09 ausgebildeten Peer-MediatorInnen und Coaches – Prof. Dr. Werner Greve von der Universität Hildesheim mit seinem Vortrag: „Jugend und Gewalt -Wie gewalttätig ist unsere Jugend? Kritische Betrachtung eines medienwirksamen Themas“. Parallel hierzu wurde für die anwesenden Jugendlichen ein Aktionsworkshop zum Motto der Konferenz veranstaltet. Im Anschluss daran führte die Theatergruppe „Wilde Bühne“ das Stück „Drucksache“ auf, ein authentisches Theaterstück zum Thema Mobbing. Die Möglichkeit zum Gespräch der KonferenzteilnehmerInnen untereinander und zur Diskussion mit den SchauspielerInnen beendete schließlich den ersten Teil der Konferenz.

Am zweiten Tag gab Dr. Jean-Paul Nilles einen Überblick über Gewaltpräventionsprojekte in Luxemburg; der Schwerpunkt lag dabei auf Jugendlichen in Sekundarschulen und den entsprechenden betreuenden Jugendeinrichtungen. Prof. Dr. Georges Steffgen präsentierte in seinem anschließenden Beitrag aktuelle Studienbefunde zur Gewalt und Gewaltprävention an Luxemburger Schulen.

Danach begann die Arbeit in den Workshops. Nach den Impulsreferaten der ReferentInnen bestand das Ziel der Arbeitsgruppen darin, mit den TeilnehmerInnen praxisnahe und handlungsorientierte Ansätze zum Thema zu diskutieren und ggf. Lösungsvorschläge zu erarbeiten.

Es standen fünf Themen zur Verfügung:

- „Gewaltakzeptanz und Gewaltprävention bei Mädchen“ (Workshop geleitet von Regina Rauw)
- „Jungenarbeit: Jungen im Spannungsfeld zwischen Cool sein und Gefühle zeigen“ (Erwin Germscheid)
- „Mobbing unter Jugendlichen“ (Frank Schallenberg)
- „Konfliktregelung im interkulturellen Setting“ (Peter Dahmen)
- „Autorität durch Beziehung – Erziehung durch Beziehung“ (Martin Lemme)

Alle Vorträge und Impulsreferate der WorkshopleiterInnen sowie eine Zusammenfassung der wesentlichen Diskussionspunkte in den Workshops sind in diesem Konferenzband dokumentiert. In diesem Zusammenhang danken wir allen ReferentenInnen und ProtokollantInnen für ihre Beiträge. Herzlich bedanken möchten wir uns auch bei allen, die an der Organisation und Durchführung der Konferenz beteiligt waren.

Mit der erklärten Absicht der beiden Träger der Konferenz, weitere themenspezifische Veranstaltungen in den kommenden Jahren folgen zu lassen, endete die Konferenz.

Die Thematik wird sicherlich auch künftig bedeutsam bleiben und sollte vor allem sachlich und praxisnah betrachtet werden. Der vorliegende Konferenzband möchte hierzu beitragen, indem die aktuellen Forschungsergebnisse, Präventionsprojekte und die zentralen Themenkreise dargestellt werden.

Luxemburg, im Juli 2010

Astrid Schorn

SCRIPT

Claude Bodeving

SNJ



2. Programm zur Konferenz

„Jugend mit und ohne Gewalt“

jugend

mit und ohne **gewalt**

Wie gewalttätig
ist
unsere
Jugend?

**Handlungsorientierte Ansätze
der Gewaltprävention
in Schule und Jugendarbeit**

28. + 29. 10. 2009

Centre Convict Luxembourg



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
Service de coordination de la recherche
et de l'innovation pédagogiques et technologiques



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de la Famille et de l'intégration
Service National de la Jeunesse



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
Centre de psychologie et d'orientation scolaires

Anmeldung

Anmeldung bis spätestens 01.10.2009 senden an
**Centre de Documentation pédagogique et
 de Formation continue**
SCRIPT - Formation continue
 21, boulevard de la Foire L - 1528 Luxembourg
 Secrétariat: tel.: 247-85 966
 Fax: 46 68 15

Anmeldung mittels beiliegendem Formular
 (Formular auch erhältlich unter www.peermediation.lu)

KEINE Teilnahmegebühr

Zielgruppe:

Interessierte Erwachsene, die im Kontext Schule und Jugendarbeit beruflich tätig sind.

ReferentInnen:

- Prof. Dr. Werner Greve
Diplom Psychologe; Dr. rer. nat.; Professor für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Hildesheim
- Dr. Jean-Paul Nilles
Kommunikationswissenschaftler; Dr.phil.; Lehrbeauftragter an der Universität Graz (Schulpädagogik und Kommunikation); Ass. Prof. assoc. Universität Luxemburg
- Prof. Dr. Georges Steffgen
Diplom Psychologe; Dr. rer. nat.; Professor für Sozial- und Arbeitspsychologie an der Universität Luxemburg
- Regina Rauw
Diplom Pädagogin und selbständige Dozentin für geschlechtsbezogene Bildung
- Erwin Gernscheid
Diplom-Sozialpädagoge; Lehrbeauftragter der Universität Koblenz-Landau (Konfrontative Pädagogik)
- Frank Schallenberg
Pädagoge (M.A.); Diplom-Sozialpädagoge (FH); Projektleiter Jugendarbeit (mobile Jugendarbeit/Streetwork) im Raum München; Referent „Offene Kinder- und Jugendarbeit“ beim Bayerischen Jugendring
- Peter Dahmen
Dipl. Theologe u. Pädagoge; Projektleiter Jugendarbeit Liechtenstein; Ausbilder von Jugendleiterinnen für grenzüberschreitende Jugendbegegnungen
- Martin Lemme
Diplom Psychologe; Dozent für Systemisches Elterncoaching am Institut für Familientherapie in Weinheim; Ausbildung und Entwicklung e. V.

mit und ohne gewalt
jugend

Wie gewalttätig
 ist
 unsere
 Jugend?

**Handlungsorientierte Ansätze
 der Gewaltprävention
 in Schule und Jugendarbeit**

28. + 29. 10. 2009

Centre Convict Luxembourg

LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
 ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
 Service de la formation des enseignants
 et de l'orientation pédagogique et technique

LE GOUVERNEMENT
 DE LUXEMBOURG
 Ministère de l'Éducation et de la Formation
 Service National de la Sécurité

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
 ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
 Centre de psychologie et d'orientation scolaires

Jugend mit und ohne Gewalt

28. + 29.10.2009

Centre Convict
 5, avenue Marie-Thérèse
 L-2132 Luxembourg
www.convict.lu

Programm 28.10.2009

- 16h00 Eröffnung
Ministerielle Grußworte
- 16h40 Zertifikatsübergabe im Rahmen des Projektes „Peer-Mediation im Schulalltag“
- 17h30 Eröffnungsvortrag:
Jugend und Gewalt -
Wie gewalttätig ist unsere Jugend?
Kritische Betrachtung eines medienwirksamen Themas (Prof. Dr. Werner Greve)
- 17h30 Aktionsworkshop für Jugendliche (parallel zum Eröffnungsvortrag)
- 18h30-20h00 Theateraufführung: „Drucksache“
Wilde Bühne
45 Minuten Theateraufführung

Anschließendes Gespräch in Kleingruppen mit den SpielerInnen der Wilden Bühne



10 Jahre „Peer-Mediation im Schulalltag“

Programm 29.10.2009

- ab 08h30 Einschreibung
- 09h00 Begrüßung
- 09h15 Vortrag: Gewaltpräventionsprojekte in Luxemburg (Dr. Jean-Paul Nilles)
- 09h45 Vortrag: Gewaltprävention: Was wirkt? (Prof. Dr. Georges Steffgen)
- 10h15 Pause
- 10h45 Workshops
 1. Gewaltakzeptanz und Gewaltprävention bei Mädchen (Regina Rauw)
 2. Jungenarbeit: Jungen im Spannungsfeld zwischen Cool sein und Gefühle zeigen (Erwin Gernscheid)
 3. Mobbing unter Jugendlichen (Frank Schallenberg)
 4. Konfliktregelung im interkulturellen Setting (Peter Dahmen)
 5. Autorität durch Beziehung - Erziehung durch Beziehung (Martin Lemme)
- 12h15 Mittagspause
- 14h00 Fortsetzung Workshops
- 15h30 Pause
- 16h00 Abschlussrunde
- 16h45 Ende

In den Workshops wird nach kurzem Impulsreferat an praxisnahen und handlungsorientierten Ansätzen zum Thema diskutiert und gearbeitet.

Nähere Informationen zu den Workshops:
www.peermediation.lu

Theateraufführung Drucksache

28.10.2009
 18h30
 Centre Convict
 Eintritt frei



Irgendwo leben Jugendliche - gehen zur Schule -
 mögen sich - hassen sich - streiten sich - verlieben sich -
 sind einsam - haben Spaß - haben Stress.
 Irgendwo steht jemand ganz gewaltig unter Druck.

Ein authentisches Theaterstück zum Thema Mobbing -
 entwickelt und gespielt von ehemaligen Drogenabhängigen

Anschließendes Gespräch in Kleingruppen mit den SpielerInnen der Wilden Bühne

www.wilde-buehne.de



3. Wie gewalttätig ist unsere Jugend?

**Kritische Betrachtung eines
medienwirksamen Themas**

Cathleen Kappes und Werner Greve

Wie gewalttätig ist unsere Jugend?

Kritische Betrachtung eines medienwirksamen Themas

Die Klage, die Jugend werde ja immer schlimmer heutzutage, ist vermutlich so alt wie die Menschheit. Einer solch dauerhaften Konjunktur muss ein stabiles menschliches Interesse unterliegen: Wir machen uns Sorgen um unsere Kinder, denn am Ende sind sie alles, was von uns bleibt. Und tatsächlich: Ob man in Wahlkämpfen Eltern gewinnen oder eines der umkämpften Aufmerksamkeitsfenster in den Medien besetzen will: Das Thema „Devianz“ in Verbindung mit „Jugend“ ist allemal spannend. Wenn wir dabei Aggressivität, sogar Gewalt oder Kriminalität in den Blick nehmen, kommt die Sorge um die Betroffenen hinzu (wir selbst werden das allerdings selten sein, denn von Jugendgewalt sind ganz überwiegend Jugendliche betroffen; Wilmers et al., 2002). Einigkeit ist leicht zu erzielen, über alle politischen, ideologischen und kulturellen Grenzen hinweg: Da muss man etwas machen, da muss man eingreifen, möglichst vorbeugen! Bei näherem Besehen ist das Thema freilich komplexer, und das gleich in mehrfacher Hinsicht. Wie sich zeigen wird, ist schon die Frage, ob die Jugend denn tatsächlich immer schlimmer wird, ob Jugendgewalt und -kriminalität wirklich zugenommen haben, nicht so einfach zu beantworten. Neben manchem Anlass zur Sorge gibt es auch – Schreckensmeldungen der Medien zum Trotz – Signale der Entwarnung. Vollends unübersichtlich wird es, wenn wir uns fragen, was man denn genau tun kann, um gewalttätigen oder kriminellen Jugendlichen zu helfen, auf einen klügeren Entwicklungsweg zurückzufinden, oder, besser noch, diesen erst gar nicht zu verlassen. Der folgende Überblick kann hierzu nur einige Aspekte exemplarisch ansprechen (ausführlicher dazu etwa Kappes & Greve, im Druck).

Konzeptuelle Vorüberlegungen

Vor diesen Fragen aber ist eine erste Schwierigkeit des mit den Begriffen „Aggression“, „Gewalt“ oder „Kriminalität“ grob umrissenen Themenbereichs schon die Frage, was denn damit jeweils genauer gemeint sein könnte. Auch ein Ausweichen auf weniger umgangssprachliche Begriffe (vielfach verwendet wird etwa „antisozial“) hilft da nicht weiter, denn ein Blick in die einschlägige wissenschaftliche Literatur macht deutlich, dass es durchaus unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, welche Verhaltensweisen als „antisozial“ verstanden werden. Unter antisozialem Verhalten kann ein breites Spektrum von Verhaltensweisen mit zumeist aggressiver Komponente verstanden werden, welche soziale Regeln in nicht tolerabler Weise verletzen (Petermann & Scheithauer, 1998). Die Schwierigkeit an dieser Definition besteht darin, dass die Bewertung von Verhaltensweisen als sozial abweichend von ihrem historischen und sozialen Kontext abhängig ist. Zahlreiche Verhaltensweisen werden auch innerhalb einer Kultur im Laufe der Zeit immer wieder neu und anders bewertet; beispielsweise hat sich die Bewertung von Züchtigungsverhalten von Kindern in Schule und Elternhaus oder des Beischlafrechts in der Ehe im 20. Jahrhundert deutlich gewandelt, mit Folgen für die jeweiligen gesetzlichen Regelungen (weitere Beispiele sind etwa Homosexualität oder Abtreibung). Auf der anderen Seite sind einige Regelverletzungen erst durch technische Entwicklung möglich wie z.B. das Kopieren von Musik-Cd's und deren Weitergabe. An diesem Beispiel wird zugleich deutlich, dass die normative Bewertung („Diebstahl“) unter Umständen nicht „sozial abweichend“ bedeuten muss – es könnte sich auch um ein sozial weit verbreitetes Verhalten handeln (andere Beispiele: Versicherungsbetrug, Steuerhinterziehung). Soziale Regeln können zudem explizit (Strafgesetzbuch, Bürgerliches Gesetzbuch, Verordnungen), aber auch implizit gelten (Etikette, Konventionen). Hinreichend unkontrovers dürfte es sein, als deviant (sozial abweichend) solche Verhaltensweisen zu bezeichnen, die von expliziten oder impliziten sozial geteilten Normen abweichen, als delinquent oder kriminell darunter insbesondere solche, die (straf)rechtliche Regelungen verletzen.

Aggressiv sind solche Verhaltensweisen, die in der Absicht ausgeführt werden, anderen zu schaden (Baron & Richardson, 1994, S.7); sie sind also durch die zugrunde liegende Motivation definiert, nicht durch ihre Konsequenzen. Das bedeutet, dass der Schuss mit der Waffe auch dann als aggressiv bezeichnet wird, wenn der Schütze die andere Person verletzen wollte, aber sein Ziel verfehlte, jedoch nicht, wenn eine Person eine andere Person versehentlich verletzt (etwa durch einen unabsichtlichen Stoß beim Stolpern) oder in guter Absicht und mit ihrem Einverständnis (etwa beim Zahnarzt). Wir werden dieser Terminologie im Weiteren folgen und dabei vor allem aggressive Verhaltensweisen (als besonders wichtige Form antisozialen Verhaltens) untersuchen, aber es wird überraschenderweise kaum darauf ankommen: Definitionen können bestenfalls Missverständnisse vermeiden, niemals Sachverhalte klären, und die meisten Beispiele sind in diesem Feld ohnehin unstrittig.

Wie viel Antisozialität gibt es?

Das Beispiel Jugendkriminalität

Vielleicht ist es sinnvoll, vor einer Diskussion psychologischer Erklärungsansätze antisozialen Verhaltens zunächst eine deskriptive Perspektive zu verfolgen: Wie viel und welche Formen antisozialen Verhaltens gibt es, wer begeht es, inwieweit verändert es sich über die Zeit oder variiert regional? Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, dies umfassend tun zu wollen, aber wichtige Probleme und Fragen können anhand einer exemplarischen Betrachtung der Jugendkriminalität in Deutschland gut verdeutlicht werden; auch hier werden wir nur einige ausgewählte Aspekte ansprechen, aber sie sollen zum einen die Konturen des Phänomens etwas klären, von dem hier die Rede ist, und zum zweiten deutlich machen, dass schon eine bloße Beschreibung dieses Phänomens eine höchst anspruchsvolle wissenschaftliche Aufgabe ist (selbst dann, wenn wir die im vorangegangenen Abschnitt angesprochenen normativen Fragen der begrifflichen Einordnung außer Acht lassen).

Die Frage nach einer Zunahme der Jugendkriminalität und der damit verbundenen Gefahren steht in der öffentlichen Debatte hoch im Kurs. Dies führte so weit, dass zum Ende des 20. Jahrhunderts „die“ Jugendkriminalität vielfach als „das“ Problem der Kriminalität in Deutschland betrachtet wurde (vgl. Walter, 2001) und beispielsweise polarisierend im hessischen Wahlkampf 2007/08 eingesetzt wurde. Betrachtet man die Tatverdächtigenbelastungszahlen (TVBZ) der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS), zeigt sich ein heterogenes Bild. Die Gruppe der 14- bis unter 21-Jährigen fällt relativ zu ihrem Bevölkerungsanteil stärker durch Körperverletzungsdelikte auf als ältere Personen (Abb.1). Darüber hinaus lässt sich auch ein Anstieg der TVBZ im Zeitverlauf für diese Altersgruppe nachzeichnen (Abb. 1). Den stärksten relativen Zuwachs in der TVBZ verzeichnen jedoch die unter 14-Jährigen, allerdings ist deren absolutes Niveau (noch?) nicht beunruhigend, verweist jedoch auf die Dringlichkeit früher Präventionsarbeit. Die TVBZ für Gewaltdelikte bei den Jugendlichen und Heranwachsenden ist im Vergleich zu 1993 um 150 bis 200 % gestiegen. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass die Delinquenz abnimmt. Dazu passt auch, dass die Gerichtsstatistiken den Anstieg der registrierten Gewalt nicht widerspiegeln. Bis 1998 steigt – parallel zur TVBZ – auch die Zahl der Verurteilten. Nach 1998 zeigt sich hier jedoch – anders als bei der TVBZ – nur noch eine moderate Zunahme, wahrscheinlich weil der Anstieg der TVBZ eher auf minderschwere Delikte zurückgeht, die dann im weiteren Verlauf der Strafverfolgung mit informellen Sanktionen in Verbindung mit der Einstellung des Verfahrens beantwortet werden. (Hinweise aus Strafvollzugsstudien belegen, dass die Strafhärte der Gerichte in diesem Zeitraum eher gestiegen ist.)

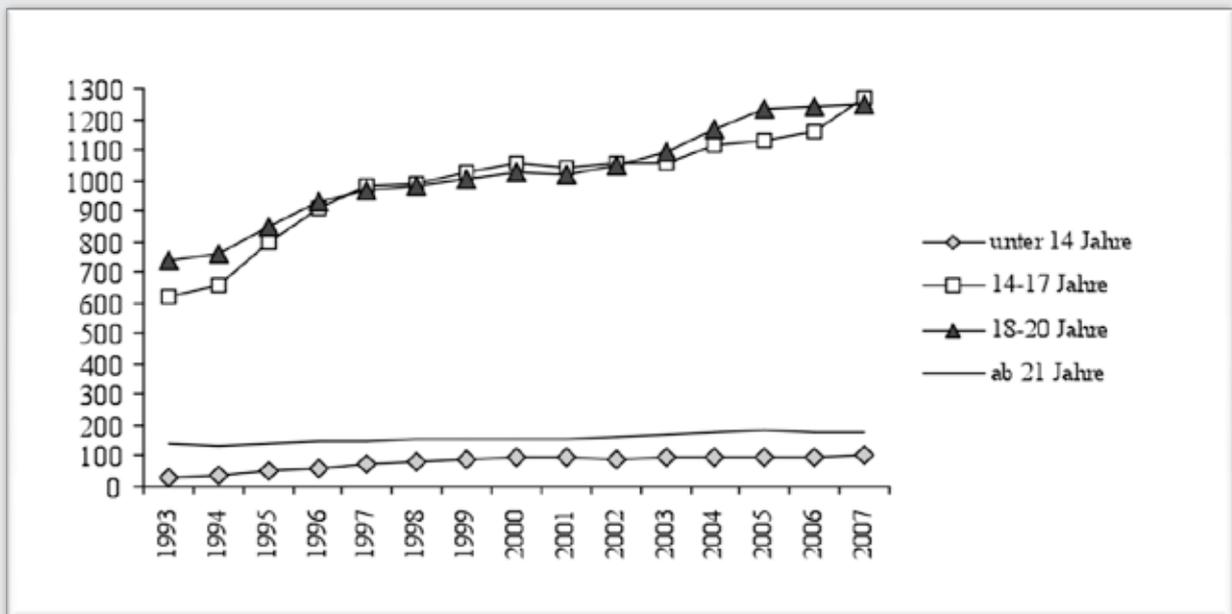


Abbildung 1: Entwicklung der Tatverdächtigenbelastungszahl für Gewaltdelikte in der Bundesrepublik seit 1993 (nicht relativiert)

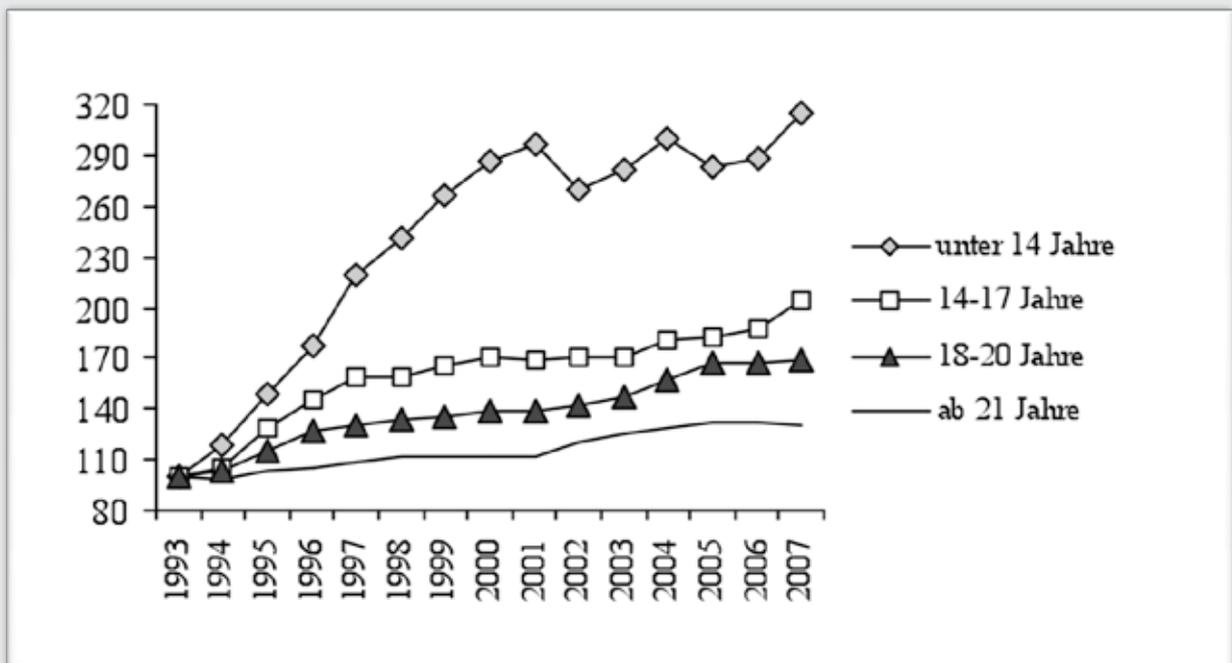


Abbildung 2: Entwicklung der Tatverdächtigenbelastungszahl für Gewaltdelikte in der Bundesrepublik seit 1993 (in %; TVBZ von 1993 = 100)

Mit der PKS sind jedoch einige methodische Schwierigkeiten verbunden. Zum einen bildet sie nur die Anzahl der Tatverdächtigen ab, nicht unbedingt der Täter. Ein Vergleich mit der Verurteiltenstatistik bei Gewaltdelikten zeigt beispielsweise, dass der Anstieg in der Verurteiltenrate wesentlich geringer ausfällt (Abb. 2). Darüber hinaus ist die PKS wie oben angesprochen in starkem Maße auf die Anzeigebereitschaft der Opfer bzw. der Zeugen angewiesen und hängt von der polizeilichen Arbeit (z.B. Häufigkeit von Streifendiensten) ab.

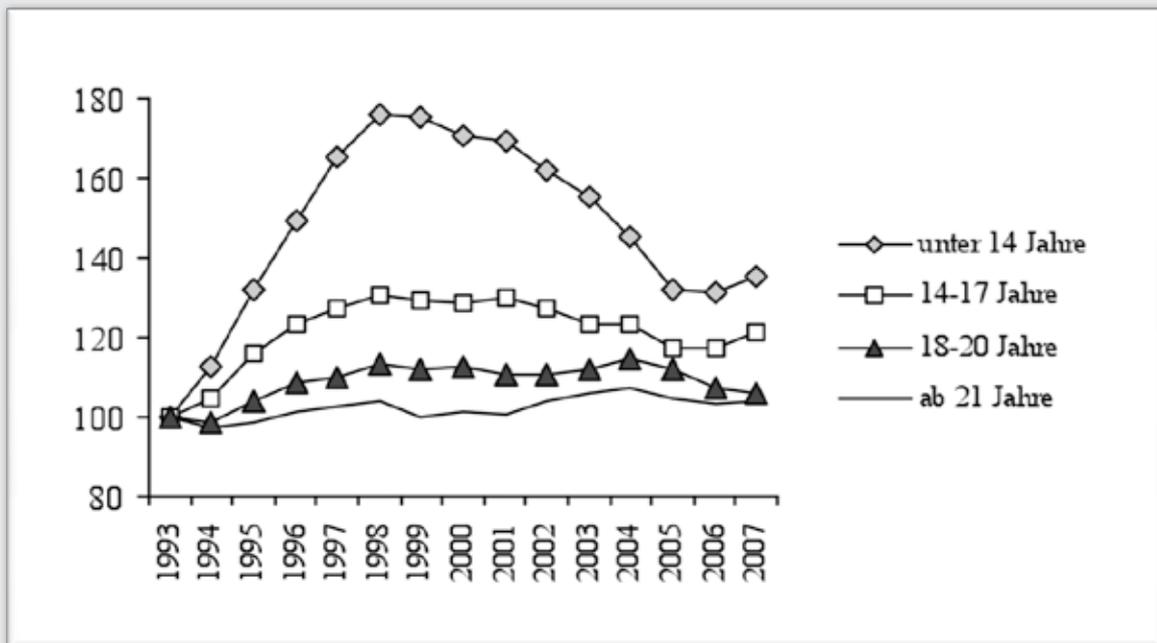


Abbildung 3: Entwicklung der Tatverdächtigenbelastungszahl für alle Delikte in der Bundesrepublik seit 1993 (in %; TVBZ von 1993 = 100)

Um sie zu ergänzen, werden seit Anfang der 70er Jahre Dunkelfeldstudien durchgeführt (z.B. National Crime Victim Survey in den USA), die über die Erfassung von Opferraten Informationen über Täterschaft liefern. In Deutschland gibt es bislang keine regelmäßigen repräsentativen Opferbefragungen, jedoch werden regional beispielsweise Schülerbefragungen wiederholt durchgeführt, welche sowohl Hinweise zur Opferwerdung als auch zur Täterschaftsentwicklung bieten. In einer vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen 2007/2008 durchgeführten Befragung von insgesamt 44.610 Schüler/innen neunter Klassen aller Schulformen in 61 repräsentativen Landkreisen und kreisfreien Städten berichtet ein Drittel der Jugendlichen, eines der erfragten Delikte im vergangenen Jahr begangen zu haben, 16,5 % geben an, dies fünfmal oder häufiger getan zu haben (Abb. 4; Baier, Pfeiffer, Simonson & Rabold, 2009). 13,5 % der Befragten geben an, in diesem Zeitraum ein Gewaltdelikt begangen zu haben. Die Rate der Mehrfachtäter (5-mal oder häufiger) liegt bei 4,3 %. Ein schweres Gewaltdelikt (schwere Körperverletzung, Raub oder sexuelle Gewalt) verübten 5,4 % der Befragten, 2,0 % taten dies fünfmal oder häufiger. Ein Vergleich mit einer (methodisch gleichen) Befragung von 1998 bzw. 2005 in acht Städten (u.a. Hannover, Hamburg, München) zeigt, dass die Dunkelfeldzahlen in den letzten zehn Jahren in keinem Fall gestiegen und überwiegend deutlich gesunken sind. So lag beispielsweise die Gesamtbelastung bei Gewaltdelikten 1998 zwischen 19,1 und 24,9% (2008:13,5), für mehrfache schwere Gewalt zwischen 4,6 und 8,2 % (2008: 2,0). In einigen konkreten Deliktbereichen ist das Bild uneinheitlich (insbesondere Körperverletzung – hier ist auch der Hellfeldanstieg besonders ausgeprägt), aber von einer allgemeinen Zunahme der Jugendgewalt kann nicht gesprochen werden (s. Tab. 1; Vgl. Baier, 2008; Baier et al., 2009; Block et al., 2007).

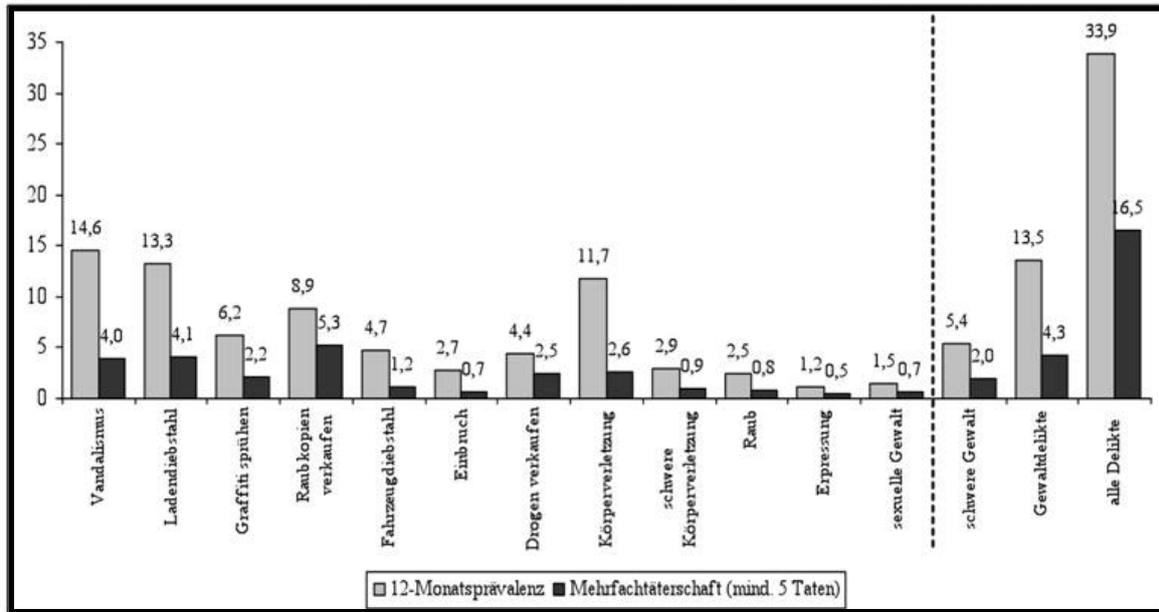


Abbildung 4: Täter- und Mehrfachtäterraten der letzten zwölf Monate (in %; gewichtete Daten)

Tabelle 1: Prävalenzraten personale Gewalt (personale Gewalt = Körperverletzung, Raub, Erpressung und Bedrohung mit einer Waffe)

Stadt	Jahr	Lebenszeit (in %)	Letzte 12 Monate (in %)	Mehrfachtäter (prozentualer Anteil an Stichprobe)
Schwäbisch Gmünd ^a	1998	29,5	24,9	8,2
	2005	19,5	16,0	4,8
Stuttgart ^a	1998	26,4	21,1	7,3
	2005	20,7	17,3	4,2
München ^a	1998	24,4	19,1	4,6
	2000	26,3	16,2	4,1
	2005	22,1	18,1	4,9
Hannover ^a	1998	25,0	20,1	6,3
	2000	26,4	16,1	3,6
	2006	22,5	15,2	4,1
Hamburg ^b	1998	26,0°	23,8	4,9°
	2000	27,1°	16,7	3,6°
	2005	33,8°	18,4	3,3°

a Baier (2008); b Block et al. (2007); ° nur Körperverletzung

Dazu passt ebenfalls, dass die von Versicherungen registrierte Gewalt in Schulen rückläufig ist (Abb. 5). Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass die Zunahme der TVBZ mit einer veränderten Anzeigebereitschaft in Zusammenhang steht, da sich in beinahe jeder der befragten Städte die Anzeigebereitschaft erhöht hat (Baier, 2008). Diese Diskrepanzen weisen einmal mehr auf die Notwendigkeit hin, verschiedene Quellen zur kontrastierenden Gegenüberstellung zu verwenden.

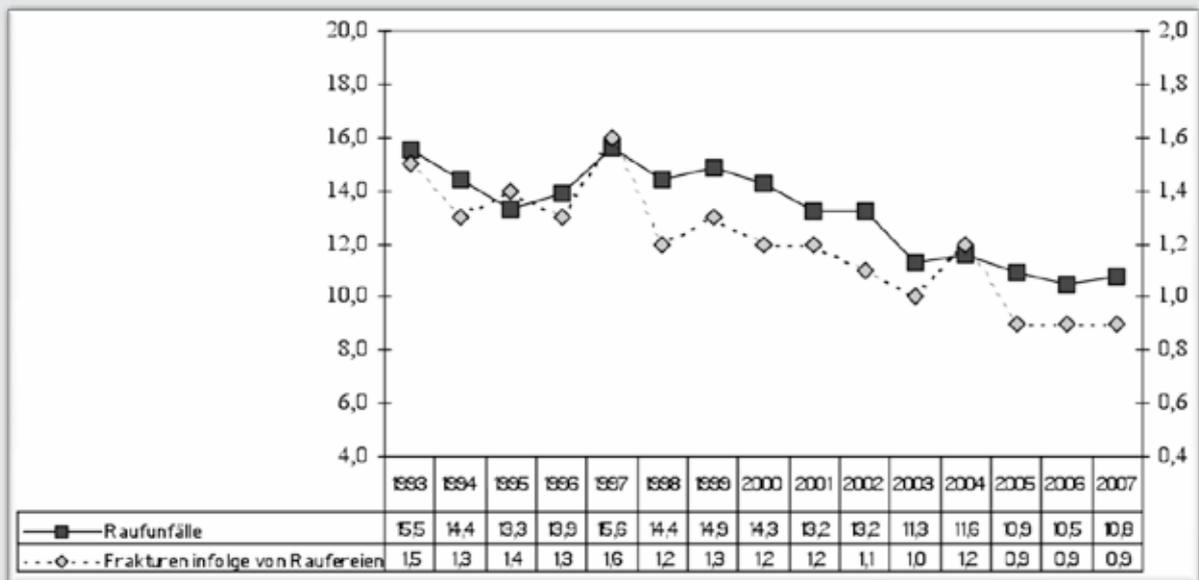


Abbildung 5: Entwicklung von Schulen gemeldeter „Raufunfälle“ und Frakturen infolge von Raufereien je 1.000 versicherte Schüler 1993 bis 2007 (Quelle: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung)

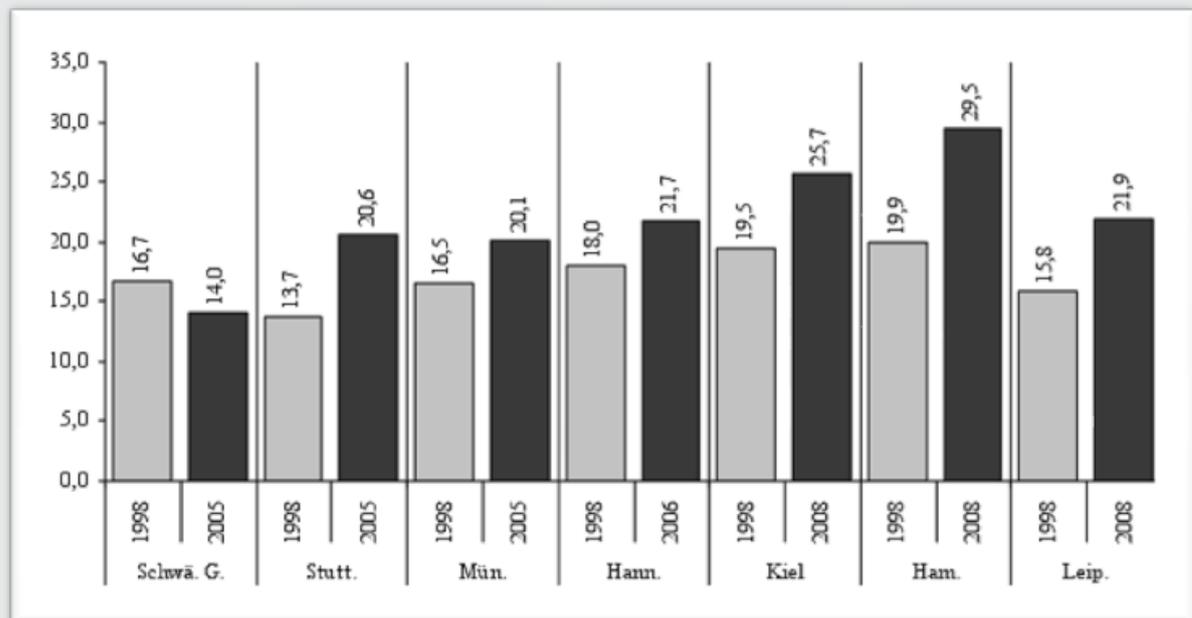


Abbildung 6: Entwicklung des Anzeigeverhaltens bei Körperverletzungen nach Erhebungszeitpunkt und Gebiet (in %; gewichtete Daten)

Aus der vorangegangenen Darstellung wird klar, dass es für Prävention und Intervention nichts nutzt, Jugendgewalt nur zu beschreiben – selbst die Beschreibung von Veränderungen hilft nur wenig. Intervention und Prävention wird erst dann wirksam und nachhaltig (und nebenwirkungsarm) sein, wenn sie auf zutreffenden Erklärungen von Jugendgewalt beruht.

Eine Erklärung aggressiven Verhaltens setzt vielfach dabei an, Schutz- und Risikofaktoren für delinquentes Verhalten zu identifizieren. Inzwischen liegt eine Reihe empirisch belegter Korrelate aggressiven und delinquenten Verhaltens vor (bspw. Geschlecht, Lebensalter, sozialer Status, Aspekte der Elternfamilie, Alkohol- und Drogenkonsum; zum Überblick etwa Lösel, 2000; Petermann, 2005). Der theoretische und empirische Status dieser Korrelate bleibt dabei jedoch oftmals offen. Risikovariablen werden oft induktiv ohne theoretische Einbettung gewonnen, weshalb ihr Status immer relativ zu den übrigen erhobenen Variablen zu bewerten ist. Des Weiteren ergeben sich aus den jeweiligen statistischen Beziehungen vielfältige Interpretationsmöglichkeiten, wodurch die konzeptuellen und kausalen Beziehungen häufig ungeklärt bleiben. Dies lässt sich beispielsweise anhand der Korrelation zwischen der Anzahl delinquenter gleichaltriger Freunde („Peers“) und eigener Delinquenz nachvollziehen (Abb. 7). Delinquente Freunde könnten tatsächlich einen negativen Einfluss auf das eigene Delinquenzverhalten ausüben („Sozialisation“), wobei hier zu fragen wäre, weshalb sich einige Jugendliche solchen Gruppen anschließen, andere aber nicht. Umgekehrt könnten bereits delinquente Jugendliche sich jedoch auch gerade deshalb anderen mit ebensolchem Verhalten anschließen („Selektion“). Diese beiden Effekte könnten sich auch wechselseitig verstärken. Möglicherweise sind beide Verhaltensweisen, also delinquentes Verhalten und Umgang mit delinquenten Jugendlichen, nur Ausdruck einer (kompensierenden) Reaktion auf schulische Misserfolge oder Probleme mit einer Lehrkraft. Die Kovariation kann keine Entscheidung zwischen sehr verschiedenen denkbaren Erklärungen für sie liefern, zumal sich die genannten Möglichkeiten keineswegs ausschließen.

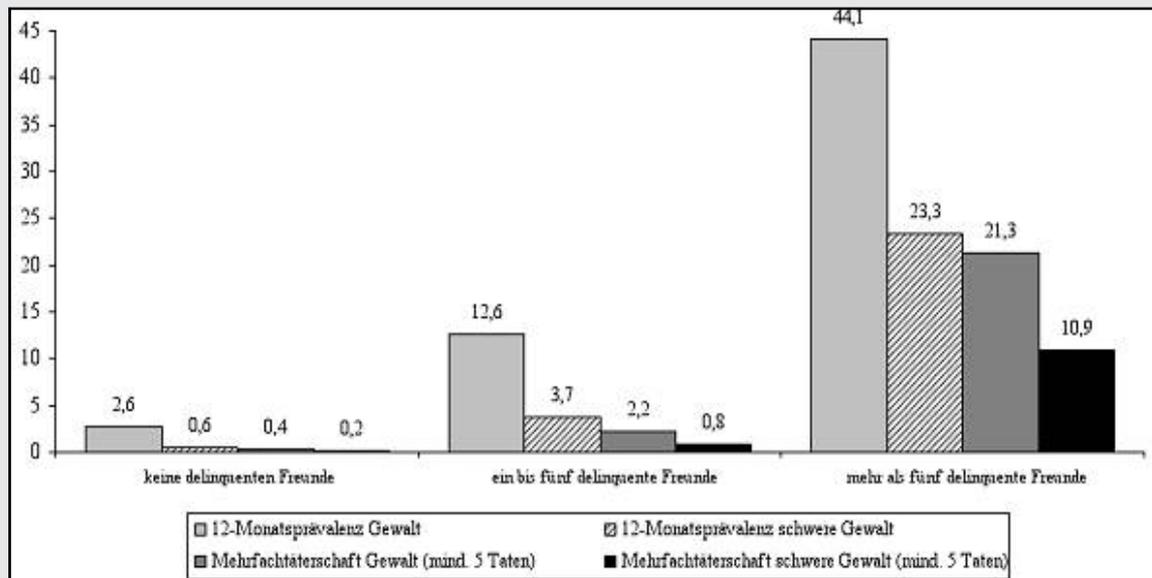


Abbildung 7: Gewalt- und Mehrfachgewalttätterraten nach Anzahl der delinquenten Freunde (in %; gewichtete Daten, signifikant bei $p < .001$; Baier et al., 2009)

Dass es sich bei den angesprochenen Risikofaktoren näher betrachtet nicht wirklich um kausale Faktoren, sondern um statistische „Risikomarker“ handelt, wird auch mit Blick auf eine der statistisch bedeutsamsten Variablen für physische Gewalt deutlich: das Geschlecht (Vgl. Archer & Lloyd, 2002; Mansel & Hurrelmann, 1998). Die Feststellung, dass körperliche Gewalt zu einem überwiegenden Anteil von (jungen) Männern ausgeübt wird, verweist auf ein Erklärungsproblem und ist selbst noch keine Erklärung (vgl. Greve & Hosser, 2008). Darüber hinaus tritt jedoch der überwiegende Teil der Männer nicht gewalttätig in Erscheinung, so dass das Geschlecht selbst als ein Risikomarker eine hohe Rate von unzutreffenden Vorhersagen produzieren würde. Und selbst wenn es inhaltlich plausible Risikofaktoren geben sollte (etwa bestimmte Einstellungen), ist zu erwarten, dass sie mit zahlreichen anderen Faktoren interagieren – und schon daher kaum verlässliche Prognosen absichern können.

Im Folgenden soll ein Modell vorgestellt werden, welches verschiedene Erklärungsperspektiven zur Jugendgewalt integriert (Abb. 8). Ausgangspunkt dieses Modells ist eine handlungstheoretische Konzeption, bei welcher Verhalten als Handlung aufgefasst wird, der eine Absicht zugrunde liegt; es ist dementsprechend zu fragen, welche Ziele die Handlung (oder Unterlassung) verfolgt hat, welche Einstellungen (Erwartungen, Bewertungen), welche normativen Überzeugungen ihr zugrunde lagen. Die Fokussierung auf Handeln (absichtliches Verhalten) ist in Bezug auf aggressives Verhalten eben deshalb gerechtfertigt, weil Aggression über seine Absichtlichkeit definiert ist; antisozial oder deviant könnte natürlich auch ein Verhalten genannt werden, das soziale Regeln unbeabsichtigt übertritt (etwa dann, wenn wir in einer fremden Kultur eine Regel verletzen, die wir gar nicht kennen). Es erscheint jedoch sinnvoll, derartig versehentliche Devianz hier außer Betracht zu lassen – ihre Erklärung wird trivialerweise auf die jeweilige Unkenntnis verweisen. Verbunden mit dem Verständnis von Verhalten als Handlung ist die Annahme, dass der Akteur hätte an-

ders handeln können, also der Freiheit der Entscheidung und dass der Akteur die Verantwortung für das eigene Tun oder Unterlassen trägt. Das bedeutet, dass dem Akteur verschiedene Handlungsalternativen bekannt gewesen sein müssen und er sich jedoch für jene, welche als aggressiv bewertet wird, entschieden hat. Nicht betrachtet werden sollen hier dementsprechend solche Verhaltensweisen, die der Akteur nicht bzw. nur eingeschränkt wählen und steuern konnte (bspw. Psychopathologien).

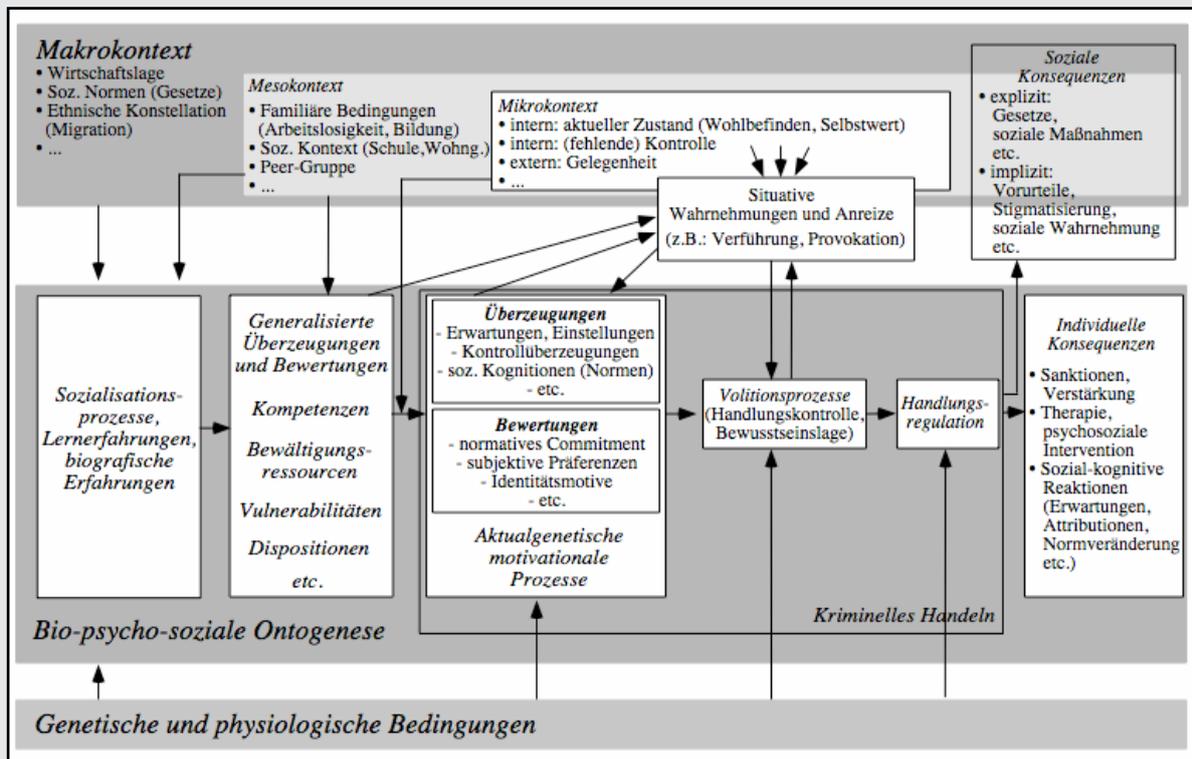


Abbildung 8: Aktualgenetischer (innerer Kasten „kriminelles Handeln“), ontogenetischer (mittlerer grauer Block), biologischer (unterer grauer Block) und sozialer (oberer grauer Block) Kontext devianten Verhaltens (Abb. nach Suhling & Greve, im Druck)

Im Kern des Modells steht dementsprechend die aggressive Handlung selbst, d.h. die motivationalen Prozesse (entsprechend einem Erwartungs-Wert-Modell: Überzeugungen und Bewertungen) und die volitionalen Prozesse, die die Realisierung der gefassten Intention regulieren (Handlungskontrollprozesse und Informationsverarbeitungsprozesse). In kriminologischen Modellen entspricht diesem psychologischen Ansatz der sogenannte Rational-Choice-Ansatz, der im Kern dieser Logik ebenfalls folgt (wenn auch in einer anderen Terminologie). Kaum untersucht ist die konkrete Verhaltensregulation des Handelns. Diese Sequenz insgesamt umfasst das Geschehen, dass wir hier „die kriminelle Handlung“ genannt haben (zusammenfassend Suhling & Greve, im Druck).

Es ist dann zu fragen, warum ein spezifisches Handlungsmotiv bei einem Täter zum Tragen kommt (und kein anderes). Die Beschreibung der Handlung bzw. das Wissen über die handlungsleitenden Motive gibt noch keinen Aufschluss darüber, weshalb sich der Akteur beispielsweise in dieser Situation hat provozieren lassen, von dieser Gelegenheit hat verleiten lassen oder einem spezifischen Motiv („Revanche“) mit einer antisozialen Handlung nachgeht. Die Frage hierbei ist also die nach den Bedingungen für eine Handlung und der Erklärung der Motive.

Diese Fragerichtung wird zunächst die Merkmale der Person in den Blick nehmen, ihre Eigenschaften, Vulnerabilitäten, Kompetenzen, Neigungen usw.; dies könnten etwa Vorurteile gegen Ausländer oder ein geringes Selbstbewusstsein sein, fehlende Empathie, fehlende Selbstkontrolle oder abweichende Moral- und Rechtsüberzeugungen. Diese Eigenschaften sind – im Unterschied zu aktuellen, vorübergehenden Zuständen („state“) – als situationsübergreifende, relativ stabile Dispositionen („trait“) gedacht. Allerdings wird eine Erklärung hier nicht enden, sondern nach den Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen dieser Eigenschaften fragen. Damit ist die grundsätzliche Unterscheidung zwischen der Aktualgenese („Warum hat der Täter in dieser Situation dies getan?“) und der Ontogenese („Warum ist er eine Person geworden, die in dieser Situation dieses Verhalten gewählt hat und kein anderes?“) angesprochen; erst beides zusammen wird eine befriedigende Erklärung liefern.

Mit dem Hinweis auf die Aktualgenese sind zwei weitere wichtige Aspekte einer psychologischen Erklärung aggressiven Handelns angesprochen. Zum einen gibt es zahlreiche Hinweise darauf, welche aktuellen Zustände antisoziales Handeln begünstigen: Dies könnte beispielsweise eine Alkoholisierung sein, durch die die moralische Selbststeuerung eingeschränkt ist, oder aber Affekte wie Ärger oder Angst, die die Richtung der Selbststeuerung systematisch beeinflussen. Zum anderen ist die Bedeutung der Situation („the power of situation“) angesprochen, die im Sinne des oben angesprochenen Interaktionsgeschehens zwischen Situation und Person wesentlich mitbestimmt, was jemand tut. Denn selbst hochgradig antisozial disponierte Personen („Jack the Ripper“) tun die allermeiste Zeit ihres Lebens etwas anderes als töten – selbst bei ihnen, die keine Gelegenheit auszulassen scheinen, muss sehr viel zusammenkommen, damit eine „Gelegenheit“ entsteht. Einen Erklärungsansatz liefert hier bspw. das kognitiv-neoassoziationistische Modell (Vgl. Berkowitz, 1990, 1993). Demnach stellt Frustration als negative affektive Erregung nur eine von mehreren möglichen Reizbedingungen dar. Andere aversive Stimuli wie Schmerz, Lärm oder Enge können in gleicher Weise wirksam werden. Nach einem auf ein aversives Ereignis folgenden schnellen und automatisierten ersten Bewertungsprozess („Kampf oder Flucht?“) verfestigt sich in einem zweiten stärker elaborierten und kontrollierten Bewertungsschritt der zunächst unspezifische emotionale Zustand als Ärger oder Furcht, der in Abhängigkeit von Lernerfahrungen und dem Kontext für den weiteren Verlauf des Bewertungsprozesses leitend ist. Möglich ist jedoch auch, dass aggressive Hinweisreize unabhängig von vorher bestehendem Ärger fungieren können und im Zuge einer allgemeinen Aktivierung („Priming“) aggressionsbezogener kognitiver Schemata die Auswahl aggressiver Reaktionsmöglichkeiten bahnen. Deutlich wird allerdings auch, dass situationale Faktoren nicht als Haupteffekte wirken, sondern jeweils intensivierend auf die dominante Reaktionsweise (i.e. aggressives Verhalten) Einfluss nehmen können. Umgekehrt können sie jedoch auch durch kognitive Prozesse unterdrückt oder zumindest modifiziert werden. Auf diese Weise ist erklärbar, warum z.B. die gleiche Personendichte in der Disko als weniger unangenehm empfunden wird als beispielsweise im Bus und entsprechend unterschiedliche Reaktionsweisen resultieren. Bei näherem Besehen zeigt sich, dass „die Situation“ nochmals differenzierter betrachtet werden muss: um die akute, von der Person selbst erlebte Situation gewissermaßen „herum“ sind soziale (z.B. Familie, Wohngegend, Freundeskreis) und soziokulturelle (z.B. Arbeitsmarkt, soziale Werte) und auch historische (z.B. Gesetzeslage – s.o.) Kontexte gelagert, die das Handeln der Person – oft unreflektiert – mitbestimmen.

Es ist klar, dass antisoziales Verhalten nicht nur durch die aktuelle Situation bestimmt wird, sondern (schon wegen seiner notwendig sozialen Relativierung bei der Bewertung als kriminell) nur vor dem Hintergrund eines breiteren sozialen Kontextes geschehen kann. Der Anstieg der Jugendkriminalität in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre (sofern er nicht nur ein Ausdruck veränderter Registrierung ist, vgl. Baier, 2008) wird weder mit einer plötzlich veränderten durchschnittlichen Persönlichkeitsstruktur der 16-Jährigen noch mit genetischen Mutationswellen, aber eben auch nicht mit einer plötzlich radikal veränderten Gelegenheitsstruktur (im Sinne etwa des sogenannten Routine-Activity-Ansatzes: Clarke & Felson, 1993) zu erklären sein. Vielmehr werden derartige Kriminalitätskonjunkturen mindestens auch soziale Veränderungen in größerem Maßstab widerspiegeln (z.B. Veränderungen der Jugendarbeitslosigkeit). Wohlgermerkt erklären derartige Faktoren nicht die je individuelle antisoziale Handlung (weil sehr viele Jugendliche im gleichen Zeitraum nicht antisozial handeln), aber sie verändern die Umstände so, dass individuelle Vulnerabilitäten nun möglicherweise über einer kritischen Schwelle liegen, die zu anderen Zeiten nicht ausgereicht hätten, um antisoziale Handlungen zu provozieren.

Darüber hinaus ist offensichtlich, dass die Situation auch unter Berücksichtigung des weiteren sozialen Kontextes antisoziales Verhalten nicht vollständig erklären kann, weil sich immer mehrere, oft viele Personen in derselben Situation befinden (ein Taschendiebstahl im Bahnhof), von denen nur wenige antisozial handeln. Natürlich wird, dies hat der vorangegangene Abschnitt gezeigt, vor allem die subjektive Situation das Handeln bestimmen (also die Wahrnehmungen und Bewertungen der objektiven Bedingungen), aber der Verweis auf diese Prozesse bleibt notwendig unabgeschlossen, weil er die Frage offen lässt, warum diese Person – anders als die anderen – die offene Handtasche der Dame vor ihr als „Gelegenheit“ gesehen, den Schubser des vorbeieilenden Passanten als „Provokation“ erlebt hat; dies eben verweist letztlich auf den oben bereits angesprochenen biografischen Kontext des konkreten Handelns. Wir wollen hier zwei ontogenetische Erklärungsansätze herausgreifen, die in der sozialwissenschaftlichen Diskussion eine besondere Rolle gespielt haben: Die Lerntheorien und die Entwicklungstypologie von Moffitt.

Längsschnittstudien zum aggressiven Verhalten verweisen auf eine hohe zeitliche Stabilität aggressiven Verhaltens (vgl. Huesman et al. 1984; Kokko et al., 2009). In einer Metaanalyse von 16 Studien ermittelte Olweus (1979) bei Männern einen Stabilitätskoeffizienten von $r = 0.76$ über einen Zeitraum von einem Jahr, $r = 0.69$ bei fünf Jahren und $r = 0.60$ bei über zehn Jahren. Zwar lassen sich auf der Grundlage dieser Koeffizienten 36% der Variabilität aggressiven Verhaltens über einen Zeitraum von mehr als zehn Jahren vorhersagen, erklärt ist damit aggressives Verhalten jedoch noch nicht. Dies besagt lediglich, dass die interindividuell variierende Bereitschaft zu aggressivem Verhalten in einem (beschränkten) Maße zeitlich überdauernd ist. Die vielfach als Erklärung angeführte Aggressivität einer Person kann nicht als erklärende Variable für individuelle Unterschiede im aggressiven Verhalten dienen, da zukünftiges Verhalten mit vergangenem (selbst wahrgenommenem) Verhalten erklärt wird. Jedoch verweist dies auf die Stabilität dahinter liegender bzw. stabilitätsherstellender Prozesse (wir kommen auf eine Differenzierung dieser Beobachtung im nächsten Abschnitt nochmals zurück).

Neben ethologischen (Lorenz, 1963), psychoanalytischen (Freud, 1920) oder evolutionspsychologischen (z.B. Daly & Wilson, 1988; Buss & Shackelford, 1997) Ansätzen zur Erklärung der Entwicklung aggressiven Verhaltens liefern vor allem Lerntheorien interessante Ansatzpunkte. Im Zusammenspiel mit genetischen und physiologischen Bedingungen auf der einen und Makro- und Mesokontext auf der anderen Seite dienen Lerntheorien zur Erklärung von Verhaltensänderung und dem Aufbau neuen Verhaltens. Dabei werden die Prinzipien der operanten Konditionierung und des Modelllernens auf das Erlernen antisozialer Verhaltensweisen übertragen. Bei der instrumentellen Konditionierung erhöht sich die Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens durch das Verstärken dieser Verhaltensweisen, beispielsweise indem das gewaltsame Entreißen eines Spielzeugs eines anderen Kindes nicht geahndet wird oder das gewalttätige „Lösen“ von Konflikten in Anerkennung in der Gruppe resultiert. Die positiven Konsequenzen des Verhaltens erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass auch in Zukunft aggressives Verhalten angewandt wird.

Beim Modelllernen werden Verhaltensweisen und deren Konsequenzen beobachtet, das Ausüben dieser Verhaltensweisen wird als Nachahmung bezeichnet. In der klassischen Studie zu diesem Lernparadigma zeigen Bandura, Ross und Ross (1963), dass die Wahrnehmung der Belohnung aggressiven Verhaltens die Wahrscheinlichkeit erhöht, selbst ein solches Verhalten zu zeigen. Kinder beobachteten, wie Erwachsene gegenüber einer großen, aufblasbaren Clownfigur namens Bobo entweder aggressiv oder nichtaggressiv auftraten. Nach der Beobachtung aggressiven Verhaltens tendierten die Kinder dazu, ein solches Verhalten häufiger zu zeigen als nach der Beobachtung nichtaggressiven Verhaltens. Dies gilt insbesondere für die Bedingung, in der das aggressive Verhalten des Verhaltensmodells belohnt wurde. Über verschiedene Lernerfahrungen im Verlauf des Sozialisationsprozesses im Zusammenspiel mit unterschiedlichen genetischen und physiologischen Bedingungen und differierenden Lernkontexten auf der Meso- und Makroebene lassen sich die Ausbildung generalisierter Überzeugungen und Bewertungen, Kompetenzen und Ressourcen verstehen. Dabei wird das je gezeigte Verhalten soziale und individuelle Konsequenzen nach sich ziehen, welche wiederum Teil der Lernerfahrung sind und Einfluss auf den Kontext nehmen, innerhalb dessen Lernerfahrungen gemacht werden. Dabei zu berücksichtigen ist der selbstregulative Aspekt des Lernens, der darin besteht, dass Personen aktiv unterschiedliche Lernumwelten aufsuchen und dieselben erlebten Konsequenzen unterschiedlich interpretieren.

Entwicklungsverlaufsformen der Jugendkriminalität

Es gehört zu den am besten abgesicherten Befunden der Kriminologie, dass Art und Häufigkeit von Delinquenz mit dem Alter variiert: Sie erreicht in der Regel im Jugendalter (zwischen 16 und 20) einen Höhepunkt und fällt danach deutlich und kontinuierlich ab (Moffitt, 1993; zusammenfassend Greve & Hosser, 2008). Antisoziales Verhalten von Jugendlichen ist zum ganz überwiegenden Teil entwicklungstypischer Ausdruck einer Auseinandersetzung mit den Normen der Erwachsenenwelt und damit Ausdruck der Auseinandersetzung mit den zentralen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz, nämlich der gleichzeitigen Entwicklung von sozialer Autonomie bzw. Identität einerseits und sozialer Integration andererseits. Deviantes, auch delinquentes Verhalten Jugendlicher ist daher zwar weit verbreitet („ubiquitär“), aber in aller Regel auch vorübergehend („episodisch“; Walter, 2001): fast alle zeigen im jungen Erwachsenenalter kein kriminelles Verhalten mehr (siehe auch BMI/BMJ, 2001).

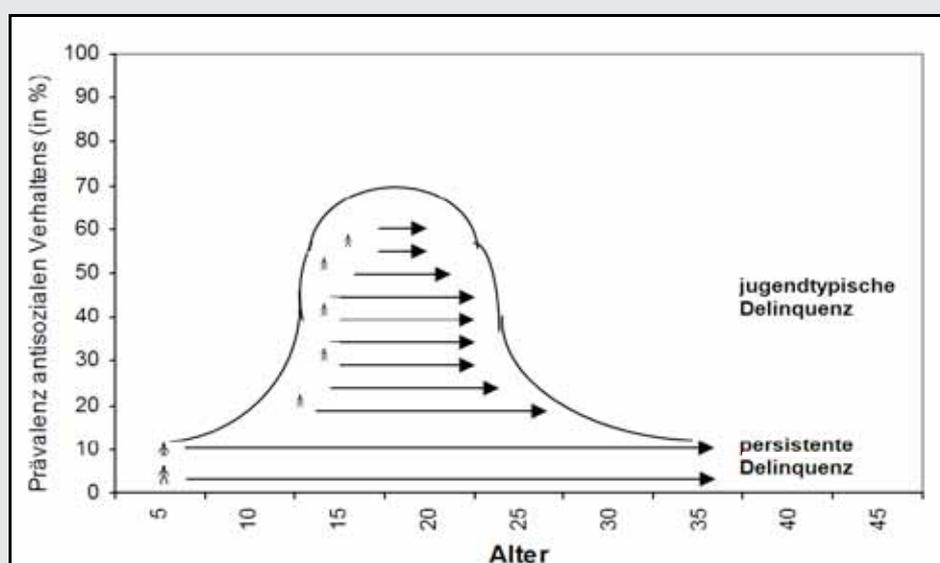


Abbildung 9: Hypothetische Illustration der sich in Abhängigkeit vom Alter verändernden Prävalenzen von antisozialen Verhalten (nach Moffitt, 1993, S. 677)

Zur Erklärung dieser jugendtypischen Antisozialität wird häufig vor allem auf die mit dem Eintritt in das Jugendalter zunehmende Bedeutung von Peer-Beziehungen und Cliques verwiesen. Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für delinquentes Verhalten ist eine der am besten untersuchten Variablen in diesem Zusammenhang (Dishion & Patterson, 2006; Sampson & Laub, 1997). Querschnittstudien und längsschnittliche Untersuchungen (Thornberry & Krohn, 2003) haben konsistent gefunden, dass die Einbindung in deviante Gleichaltrigengruppen mit einer Erhöhung delinquenter Aktivitäten der Jugendlichen und der Entstehung delinquenzbefürwortender Einstellungen verbunden ist. Im Gegensatz zu früheren Theorien, die davon ausgingen, dass antisoziale und delinquente Jugendliche von Gleichaltrigen abgelehnt und gemieden werden, zeigen neuere Befunde, dass delinquente Jugendliche zwar von Mitschülern oftmals als weniger beliebt eingeschätzt werden, trotzdem aber über intime Freundschaften und soziale Netzwerke verfügen. Weniger die Quantität als vielmehr die Qualität der Freundschaften mit „Peers“ scheint ein kritischer Faktor für Devianz zu sein. Aber auch hier dürften zahlreiche individuelle und soziale Aspekte, wie sie oben angesprochen wurden, eine vermittelnde Rolle spielen. Gemeinsam ist diesen Fällen, dass das Verhalten ab dem frühen Erwachsenenalter meist nicht fortgesetzt wird. Angesichts neuer Lebenssituationen und anderer Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter verändern sich die Anreiz- und Gelegenheitsstrukturen, die sozialen Kosten für delinquentes Verhalten steigen (z.B. drohender Verlust des Arbeitsplatzes oder wichtiger sozialer Bindungen). Demgegenüber ist für den ganz überwiegenden Teil vor allem der gravierenderen Straf- und Gewalttaten nur ein kleiner Teil der Jugendlichen verantwortlich; die Schätzungen variieren zwischen 5 und 10% (zusammenfassend Greve & Hosser, 2008; Lösel & Bender, 1998). Auf diese Gruppe bezieht sich der Befund, dass früh gezeigtes antisoziales (aggressives) Verhalten eine hohe Stabilität aufweist (Moffitt, 2006). Dies spricht dafür, hier nach differentiellen individuellen Entwicklungsbedingungen zu suchen, d.h. die Erklärung bei persistenten Tätern nicht in einem universellen Muster („Das ist eine typische Phase“), sondern gerade in einem besonderen Entwicklungsmuster zu suchen (zusammenfassend hierzu Beelmann & Raabe, 2007).

Trotz aller Plausibilität der gefundenen Typen gilt auch hier, nicht in zu einfachen Mustern zu denken. Es lohnt ein differenzierender und relativierender Blick auf unterschiedlichste Verlaufsformen, die nach einer jeweils verfeinerten Erklärung verlangen. So variiert die adoleszenz-begrenzte Delinquenz (Ausrutscher, Entwicklungsunfälle; Verlangsamung oder Verlagerung) oder es gibt späte Beginner und Varianz in der Persistenz (progressive vs. regressive Dynamiken).

Prävention und Intervention

Mit Blick auf die Differenzierung zwischen jugendtypischem und persistentem antisozialen Verhalten lassen sich unterschiedliche Strategien in der Prävention ableiten. Dementsprechend wären bei persistentem antisozialen Verhalten präventive Maßnahmen nicht nur erheblich früher anzusetzen, sondern müssten auch deutlich individualisierter und multidimensionaler konzipiert werden. Ein wichtiger Aspekt sind dabei nach mehreren Ansätzen problematische Eltern-Kind-Interaktionen (z.B. Loeber, 1990; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989). Die Eltern reagieren auf aufsässiges und oppositionelles Verhalten des Kindes mit unangemessenem und inkonsistentem Erziehungsverhalten, das kindliche Aggressionen verstärkt. Durch Generalisierung dieses Verhaltens auf andere Lebensbereiche werden negative soziale Erfahrungen ebenfalls ausgeweitet (Schulprobleme, soziale Marginalisierung), wodurch sich die Wahrscheinlichkeit des Anschlusses an deviante Gleichaltrigengruppen (mit devianten Verhaltensnormen) erhöht (zusammenfassend Hahlweg, 2001; Hopf, 2005; Beelmann & Raabe, 2007). Problematisch bei der Differenzierung nach unterschiedlichen Entwicklungstypen ist jedoch, dass nicht bekannt ist, wie sich das jeweilige Kind entwickeln würde, gäbe es die Prävention nicht. Wie bereits oben angesprochen ist der empirische und theoretische Status vieler Risikofaktoren noch längst nicht geklärt, ebenso wenig wie die Frage, in welcher Weise Schutzfaktoren zum Tragen kommen. Entsprechend entsteht zum einen die Schwierigkeit, diejenigen zu identifizieren, für die Unterstützung hilfreich wäre (wenn man von der Frage absieht, ob dies so gewollt wäre). Zum anderen stellt sich die Herausforderung, entsprechende Angebote verfügbar und vor allem auch zugänglich zu machen (für einen Überblick über verschiedene Präventionsmaßnahmen und deren Wirksamkeit: Scheithauer et al., 2008).

Insgesamt stellt sich das Problem, die Wirksamkeit präventiver Maßnahmen festzustellen. Zu Evaluationsstudien gehören typischerweise (mindestens) eine Experimentalgruppe, die an einer Maßnahme teilnimmt, und eine Kontrollgruppe, die „unbehandelt“ bleibt. Bestenfalls würde per Zufall bestimmt werden, welche Person zu welcher Gruppe gehört, um Unterschiede in den Ausgangsbedingungen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, welche mit dem eigentlich interessierenden Merkmal konfundiert sein könnten, zu vermeiden. Um tatsächlich eine Veränderung auf der Grundlage der durchgeführten Maßnahme prüfen zu können, muss zunächst einmal geklärt sein, welcher Art die Veränderung sein soll (z.B. Minderung des Gewaltverhaltens) und wie diese erfasst werden soll (z.B. Befragung, Beobachtung). Des Weiteren ist es für die Prüfung der Wirksamkeit wichtig, eine Vorher-Nachher-Messung (bestenfalls auch noch spätere Messungen zur Langfristigkeit der Effekte) durchzuführen.

Solch ein anspruchsvolles Design umzusetzen, birgt einige Schwierigkeiten. Bei Evaluationsstudien in Schulen gestaltet es sich bspw. problematisch, eine brauchbare Vergleichsgruppe mit aussagekräftiger Stichprobengröße zu finden und die Personen zufällig der Experimental- oder Kontrollgruppe zuzuweisen. Des Weiteren können auf Grund der Durchführung einer Gewaltpräventionsmaßnahme die Wahrnehmung von Verhaltensweisen verändert werden, so dass vormals nicht als gewalttätig eingestuftes Verhalten als solches bewertet wird. Entsprechend kann nach der Durchführung eine höhere Gewaltrate in der Experimentalgruppe resultieren. Innerhalb einer Schule fällt es oftmals schwer, die Kontrollgruppe wirklich unbehandelt zu lassen, da sich die Schüler und Lehrer untereinander austauschen, u.U. haben ein und dieselben Lehrer sowohl in der Experimental- als auch der Kontrollgruppe Unterricht. Angesichts dieser Schwierigkeiten überrascht es nicht, dass nur ein Drittel der an Schulen durchgeführten Präventionsprojekte evaluiert wurden (Baier, Pfeiffer, Rabold, Simonson & Kappes, 2010).¹ Weniger als 10 Prozent dieser Projekte wurde dabei mit Hilfe einer Vergleichsgruppe evaluiert und nur in etwa der Hälfte der Projekte wurde das Gewaltausmaß als Kriteriumsvariable verwendet.

¹Insgesamt wurde seit 2002 an knapp zwei Drittel der an der Befragung teilnehmenden Schulen (N = 524) mindestens ein Gewaltpräventionsprojekt durchgeführt.

Dabei wurde jedoch nur bei einem Drittel vorher und nachher das Gewaltausmaß erfasst. Insgesamt wurde lediglich bei 4 von 546 erfassten Gewaltpräventionsprojekten das Gewaltausmaß in einer Kontroll- und Experimentalgruppe vor und nach der Durchführung erhoben; zufällig den Gruppen zugewiesen wurden die SchülerInnen in keinem dieser Fälle. Diese Praxis der mangelnden seriösen Wirksamkeitsprüfung ist in Anbetracht der oben beschriebenen Schwierigkeiten der Durchführung einer Evaluation zwar nachvollziehbar, birgt jedoch für sich genommen die Problematik, dass eventuell auftretende oder eben nicht beobachtbare Verhaltensänderungen nicht kausal in Zusammenhang mit der Projektdurchführung gebracht werden können. Kritisch ist dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass bei etwa zwei Drittel der Projekte angegeben wurde, dass sie sich nicht an bereits bestehenden Konzepten anlehnen und nur in seltenen Fällen mit Experten zusammengearbeitet wird.

Auch wenn sozial gewiss unstrittig ist, dass Prävention der beste Weg wäre – sie wird nicht immer funktionieren: Gewalt und Kriminalität (von Jugendlichen) wird auch in Zukunft nicht aussterben. Darauf müssen wir reagieren, denn antisoziales Verhalten wird, eben weil es das ist, in aller Regel soziale Reaktionen provozieren: Die soziale Gemeinschaft will oder kann nicht akzeptieren, dass Einzelne die Regeln ernstlich missachten. Allerdings ist das Reaktionsspektrum sehr groß: von milder Toleranz (z.B. Bagatelldelinquenz) über fördernde Erziehung (z.B. jugendliche Delinquenz) und helfende Intervention (z.B. psychisch kranke Straftäter) bis zu harscher Sanktion (z.B. lebenslange Freiheitsstrafe) ist alles vorstellbar; was jeweils gezeigt wird, hängt von den hierfür geltenden sozialen Normen (z.B. Gerechtigkeitsvorstellungen, Kriminalitätsdefinitionen), aber auch von den sozial geteilten Vorstellungen über Kriminalitätsursachen und Strafwirkungen ab. Von Kriminalitätsursachen haben wir in diesem Kapitel einiges berichtet, aber auch Strafwirkungen (und subjektive Theorien über sie) und normative Vorstellungen (z.B. Gerechtigkeit) sind sozialpsychologisch relevante Themen im Zusammenhang mit antisozialem Verhalten; dies auch deswegen, weil etwa bestimmte Strafreaktionen einer Gesellschaft als antisozial in einer anderen angesehen werden könnten (z.B. die Todesstrafe aus europäischer Sicht oder Strafen des islamischen Rechtssystems aus christlicher Perspektive). Bei näherem Besehen zeigen sich hier aufschlussreiche Brüche und Unklarheiten. So ist beispielsweise das deutsche Jugendstrafrecht („Jugendgerichtsgesetz“, JGG) ausdrücklich erzieherisch formuliert: die Reaktion soll sich – anders als im allgemeinen Strafrecht – ausdrücklich nach dem zu erzielenden Effekt, nicht nach der zu sühnenden Schuld richten. Jedoch gibt es nur sehr wenige Studien (und also: Belege) zu der Frage, wie welche Sanktion bei welchem Jugendlichen wirkt. Sogar zu der härtesten Sanktion für Jugendliche (Freiheitsstrafe) gibt es nur wenig verlässliche Forschung (Bereswill & Greve, 2001; Hosser & Greve, 2002, 2005). Die oben angesprochene Theorie von Moffitt legt aber gerade nahe, dass auch bei gleicher Delinquenz (etwa Körperverletzung und Raub) je nach Vorgeschichte eine ganz unterschiedliche Reaktion zielführend sein wird (Strafe vs. Hilfe). Tatsächlich zeigt sich, dass die Wirksamkeit von Jugendstrafe (Strafhaft für Jugendliche und Heranwachsende) äußerst schwierig zu untersuchen ist. Offenbar hängt das Auftreten von bestimmten Effekten (etwa einer Veränderung des Selbstwertempfindens durch die Haft) von zahlreichen Bedingungen nicht nur in der Strafanstalt, sondern auch der Person selbst ab (beispielsweise der individuellen Verfügbarkeit von Bewältigungsressourcen; ausführlicher dazu Greve & Enzmann 2001, 2003; Greve, Enzmann & Hosser, 2001). Hinzu kommt die schwierige Frage, unter welchen Bedingungen ein derartiger Effekt denn tatsächlich erwünscht oder nicht doch eher hinderlich ist (es zeigt sich beispielsweise, dass jugendliche Täter oft eher ein zu hohes als zu geringes Selbstwertempfinden haben; Greve & Wilmers, 2003). Kurz: es gibt zu einer höchst differenzierten und genauen Diskussion keine Alternative.

Offensichtlich spielen zudem bei der Verhängung formeller oder informeller Sanktionen nicht nur Wirksamkeitsüberzeugungen, sondern auch strafbezogene Einstellungen eine wichtige Rolle, die neben den angesprochenen Aspekten (Gerechtigkeit, Wirksamkeit) auch von Einschätzungen der Schwere der jeweiligen Tat bestimmt werden (Gabriel & Greve, 1996, 2008). Das ist deswegen auch in der Prävention antisozialen Verhaltens bedeutsam, weil sich zeigt, dass auch richterliche Urteile hiervon beeinflusst sind (Hupfeld & Oswald, 2008); tatsächlich ließ sich empirisch sogar zeigen, dass auch relativ banale Effekte (z.B. Ankereffekte) hier einen oft beträchtlichen Unterschied machen (Englich & Mussweiler, 2001; Englich, Mussweiler & Strack, 2006).

Die öffentliche Diskussion über die Veränderungen von Jugendkriminalität und Jugendgewalt und die sozialen (politischen, gesellschaftlichen, aber auch individuellen) Reaktionsmöglichkeiten darauf spiegeln die zahlreichen Schwierigkeiten des Themas oft nicht wieder. Das ist in mancher Hinsicht unvermeidlich: politische Reaktionen erfordern oft Vereinfachungen. Sofern die unerwünschten Konsequenzen sozialer Eingriffe sorgfältig beobachtet werden, kann man aus den Fehlern allzu grober Zuspitzungen lernen; Evaluation aller Maßnahmen ist daher unabdingbare Forderung an alle sozialpolitischen Maßnahmen. Spätestens auf der Ebene konkreter Einzelfallentscheidungen aber, vor Gericht, aber ebenso auch im privaten Umfeld, ist eine möglichst sorgfältige und faire Abwägung der zahlreichen Facetten eines Geschehens, das wir „kriminell“ zu nennen geneigt sind, zwingend erforderlich. Unangemessene Reaktionen werden das Problem nicht lösen.

Zusammenfassung

Antisoziales Verhalten ist ein vielfach beobachtbares Verhalten in unserem alltäglichen Leben. Begrifflich lassen sich verschiedene Aspekte differenzieren. Als deviant sind solche Verhaltensweisen zu bezeichnen, die von expliziten oder impliziten sozial geteilten Normen abweichen, darunter wird delinquentes oder kriminelles Verhalten als solches bezeichnet, welches (straf-)rechtliche Regeln verletzt. Aggressive Verhaltensweisen sind solche, welche in der Absicht ausgeführt werden, einem anderen zu schaden, d.h. die zugrunde liegende Motivation ist definierend, nicht die Verhaltenskonsequenz.

Bei aller Heterogenität der vorgestellten Erklärungsansätze wird deutlich, dass eine Erklärung antisozialen Verhaltens nur im Rahmen eines integrativen „bio-psycho-sozialen“ Ansatzes gelingen kann. Dabei finden individuelle biographische Erfahrungen, persönliche Ressourcen und biologische Voraussetzungen ebenso Berücksichtigung wie aktuelle Verhaltensoptionen und situationale Bedingungen. Deren Zusammenspiel vollzieht sich vor dem Hintergrund und in Auseinandersetzung mit dem weiter gefassten sozialen Kontext zur Aktual- und Ontogenese antisozialen Verhaltens.

Die Beobachtung zweier unterschiedlicher Entwicklungsstränge antisozialen Verhaltens verweist auf die Notwendigkeit differentieller Erklärungen, welche über die Erklärung des aktuell gezeigten antisozialen Verhaltens hinausgehen. Zum einen gilt es, die Kontinuität antisozialen Verhaltens bei einem sehr kleinen Teil der Bevölkerung zu erklären, demgegenüber birgt die jugendtypische Delinquenz das Erfordernis der Erklärung der Diskontinuität.

In Hinblick auf die Durchführung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen legt diese Perspektive insbesondere möglichst früh einsetzende Präventions- und Interventionsmaßnahmen nahe, um einer potentiellen Persistenz antisozialen Verhaltens entgegenzuwirken. Entsprechend ist bei der Bestrafung von delinquentem Verhalten der Entwicklungsverlauf des Täters in die Bestrafung einzubeziehen.

Weiterführende Literatur:

Krahé, B. (2001). *The social psychology of aggression*. Hove: Psychology Press.

Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Behandlung*. Göttingen: Hogrefe.

Literatur:

- Archer, J.** (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-322.
- Baier, D.** (2008). Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd (KFN-Forschungsbericht, Nr. 104). Hannover: KFN.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Rabold, R., Simonson, J. & Kappes, C.** (2010). Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration und Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN (KFN-Forschungsbericht, Nr. 109). Hannover: KFN.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S.** (2009). Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt : Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN (KFN-Forschungsbericht, Nr. 107). Hannover: KFN.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A.** (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Baron, R. A. & Richardson, D.** (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum.
- Beelmann, A. & Raabe, T.** (2007) *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Behandlung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bereswill, M. & Greve, W.** (Hrsg.) (2001). *Forschungsthema Strafvollzug*. Baden-Baden: Nomos.
- Berkowitz, L.** (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494- 503
- Berkowitz, L.** (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. Philadelphia: Temple University Press.
- Block, T., Brettfeld, K. & Wetzels, P.** (2007). Umfang, Struktur und Entwicklung von Jugendgewalt und -delinquenz in Hamburg 1997-2004. Ergebnisse wiederholter repräsentativer Befragungen von Schulklassen allgemein bildender Schulen der 9. Jahrgangsstufe. Abschlussbericht. Hamburg: Universität Hamburg. (unveröffentlicht)
- Buss, D.M. & Shackelford, T.K.** (1997). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, 17 (6), 605-619.
- Clarke, R. V. & Felson, M.** (Eds.) (1993). *Routine Activity and Rational Choice. Advances in Criminological Theory* (Vol 5). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Daly, M., & Wilson, M.** (1988). *Homicide*. New York: Aldine de Gruyter.
- Dishion, T.J. & Patterson, G.R.** (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 503–541). Hoboken, NJ: Wiley.
- Englich B., & Mussweiler, T.** (2001). Sentencing under uncertainty: Anchoring effects in the court room. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1535-1551.
- Englich, B., Mussweiler, T., & Strack** (2006). Playing dice with criminal sentences: The influence of irrelevant anchors on experts' judicial decision making. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32 (2), 188-200.
- Freud, S.** (1920). *Jenseits des Lustprinzips*. Gesammelte Werke, Bd. XIII. London: Imago Press.
- Gabriel, U. & Greve, W.** (1996). „Strafe muß sein!“ Sanktionsbedürfnisse und strafbezogene Einstellungen: Versuch einer systematischen Annäherung. In C. Pfeiffer & W. Greve (Hrsg.), *Forschungsthema Kriminalität* (S. 185-214). Baden-Baden: Nomos.
- Gabriel, U. & Greve, W.** (2008). Strafbedürfnisse und Strafeinstellungen. In M. Steller & R. Volbert (Hrsg.), *Handbuch der Rechtspsychologie (Handbuch der Psychologie, Bd. 9; S. 467-476)*. Göttingen: Hogrefe.
- Greve, W. & Enzmann, D.** (2001). Etikettierungen im Jugendstrafvollzug? Wider einige Gewißheiten des Labeling-Ansatzes. In M. Bereswill & W. Greve (Hrsg.), *Forschungsthema Strafvollzug* (S. 207-250). Baden-Baden: Nomos.

- Greve, W. & Enzmann, D.** (2003). Self-esteem maintenance among incarcerated young males. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 12-20.
- Greve, W., Enzmann, D. & Hosser, D.** (2001). The stabilization of self-esteem among incarcerated adolescents: Processes of accommodation and immunization. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 45, 749-768.
- Greve, W. & Hosser, D.** (2008). Antisoziales Verhalten im Jugendalter. In R.K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. C/V/5)*. Göttingen: Hogrefe.
- Greve, W. & Wilmers, N.** (2003). Jugendkriminalität und Jugendstrafe: Zur Komplexität von Bedingungs- und Interventionskonstellationen am Beispiel des Selbstwertempfindens. *Praxis der Rechtspsychologie*, 13, 212-225.
- Hahlweg, K.** (2001). Bevor das Kind in den Brunnen fällt: Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen. In W. Deutsch & M. Wenglorz (Hrsg.), *Zentrale Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen (S.189-241)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hopf, C.** (2005). Frühe Bindungen und Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Hosser, D. & Greve, W.** (2002). Entwicklung junger Männer in Straftat: Zwischen Anpassung und Widerstand. *DVJJ-Journal*, 13, 429-434.
- Hosser, D. & Greve, W.** (2005). Jugendliche im Gefängnis – Straftat als Entwicklungsfolge und Entwicklungsbedingung. In P. Schlottke, Schneider, S., Silbereisen, R.K. & Lauth, G.W. (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. D/II/6; S. 655-680)*. Göttingen: Hogrefe.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O.** (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120–1134.
- Hupfeld, J. & Oswald, M. E.** (2008). Richterliche Urteilsbildung: Strafentscheid und Strafzumessung. In M. Steller & R. Volbert (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Band 6: Handbuch der Rechtspsychologie (S. 477-485)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kappes, C. & Greve, W.** (in Druck). Antisoziales Denken, Fühlen und Handeln. In D. Frey & H.- W. Bierhoff (Hrsg.), *Bachelorstudium Psychologie, Band 22: Sozialpsychologie - Interaktion und Gruppe (Kap. 2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kokko, K., Pulkkinen, L., Huesmann, L. R., Dubow, E., & Boxer, P.** (2009). Intensity of aggression in childhood as a predictor of different forms of adult aggression: A two-country (Finland and the United States) analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 9–34.
- Krahé, B.** (2001). *The social psychology of aggression*. Hove: Psychology Press.
- Loeber, R.** (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Lorenz, K.** (1963). *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*. Wien: Borotha-Schöler-Verlag.
- Lösel, F.** (2000). Delinquenzentwicklung in der Kindheit und Jugend. In R. Lempp, G. Schütze & Köhnken (Hrsg.), *Forensische Psychiatrie und Psychologie des Kindes- und Jugendalters (S. 221-234)*. Darmstadt: Steinkopff.
- Lösel, F. & Bender, D.** (1998). Aggressives und delinquentes Verhalten von Kindern und Jugendlichen. In H.-L. Kröber & K.-P. Dahle (Hrsg.), *Sexualstraftaten und Gewaltdelinquenz (S. 13–37)*. Heidelberg: Kriminalistik.

- Lösel, F. & Bender, D.** (2005). Jugenddelinquenz. In P.F. Schlottke, J. Schneider, R.K. Silbereisen & G.W. Lauth (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter – Verhaltensauffälligkeiten* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie II, Bd. 6, 605 - 653). Hogrefe, Göttingen.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K.** (1998). Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. Befunde aus 'Dunkelfeldforschungen' aus den Jahren 1988, 1990 und 1996. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50 (1), 78-109.
- Moffitt, T.E.** (1993). "Life-course-persistent" and "adolescence-limited" antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T.E.** (2006). Life-course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology, Vol 3: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., 570-598). New York: Wiley.
- Olweus, D.** (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86 (4), 852-875.
- Patterson, G. R., De Baryshe, B. D. & Ramsey, E.** (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Petermann, F.** (2005). Entwicklungspsychopathologie aggressiv-dissozialen und gewalttätigen Verhaltens. In K.-P. Dahle & R. Volbert (Hrsg.), *Entwicklungspsychologische Aspekte der Rechtspsychologie* (S. 92-105). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Scheithauer, H.** (1998). Aggressives und antisoziales Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann, M. Kusch, K. Niebank, unter Mitarbeit von H. Scheithauer, *Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch* (S. 243-295). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sampson, R.J. & Laub, J.H.** (1997). A life-course theory of cumulative disadvantage and the stability of delinquency. In T. P. Thornberry (Ed.), *Developmental theories of crime and delinquency* (pp. 133-161). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Scheithauer, H., Rosenbach, C. & Niebank, K.** (2008). Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise im Auftrag der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Berlin. Bonn: Deutsches Forum Kriminalprävention.
- Suhling, S. & Greve, W.** (im Druck). *Kriminalpsychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Thornberry, T.P. & Krohn, M.D.** (2003). The development of panel studies of delinquency. Pp. 1-9 in Terence P. Thornberry and Marvin D. Krohn (eds.), *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp. 1-9). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Walter, M.** (2001). *Jugendkriminalität* (2. Aufl.). Stuttgart: Boorberg.

Autoren

Werner Greve

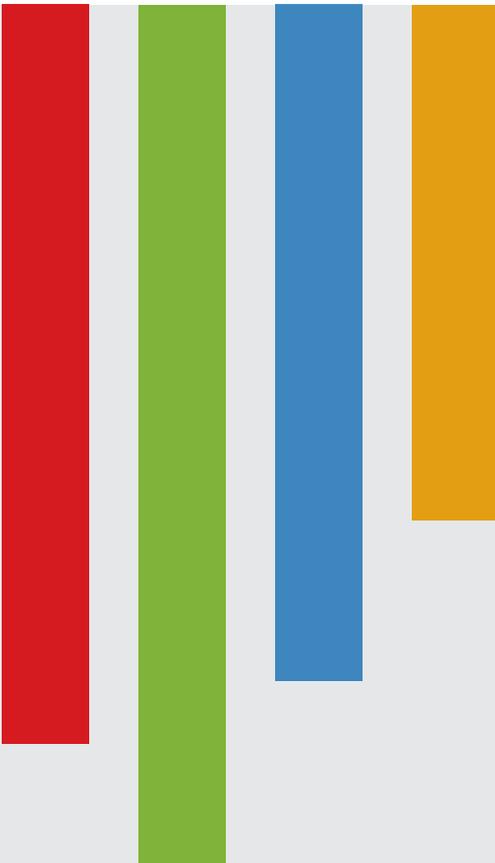
Diplom Psychologe, Dr. rer. nat., Professor für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Hildesheim

Cathleen Kappes

Diplom Psychologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie an der Universität Hildesheim.



Parallel zur Veranstaltung: Aktionsworkshop für Jugendliche zum Thema Gewalt



4. Gewaltpräventive Projekte in luxemburgischen Sekundarschulen und Jugendhäusern

Eine Annäherung

Jean-Paul Nilles

Gewaltpräventive Projekte in luxemburgischen Sekundarschulen und Jugendhäusern² - Eine Annäherung

1. Ausgangsüberlegungen

Berichte über Gewalt und Aggressionen durch Jugendliche mehren sich und die Diskussion über Jugendgewalt wird von Eltern, Lehrer/innen, Politiker/innen und der Öffentlichkeit immer häufiger sehr emotional und schlagwortartig geführt. Nicht zuletzt durch die Berichterstattung in den Medien verdichtet sich die Vorstellung, dass die heutige Jugend immer skrupelloser und brutaler wird. Was nicht ausbleibt, sind Rufe nach mehr Disziplin und rigoroserem Durchgreifen durch die Staatsgewalt, die gar manchen Autor/innen Bestsellerzahlen und vermehrt Vorträge sowie Auftritte in Talkshows beschern. Was aber ist dran an dieser vermeintlichen Zunahme an Gewalt bei Jugendlichen? Riskieren wir vorerst einen Blick nach Deutschland, wo am 11. März 2009 ein Amoklauf in Winnenden die Medien aufgeschreckt und für tagelange spektakuläre Berichterstattung gesorgt hat. So dramatisch und schlimm Amokläufe für die betroffenen Menschen sind, sie sind aber immer wieder auch ein gefundenes Fressen, um die mediale Sensationslust zu befriedigen. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Amoklauf derzeit in der eigenen Schule stattfindet, wohl genauso gering, wie jene, in einem Flugzeug zu sitzen, in dem ein/e Terrorist/in einen Anschlag verübt. Auch hier: Seit den Anschlägen von 9/11 werden Millionen und aber Millionen von Fluggästen noch intensiver auf den Flughäfen kontrolliert, bald wohl auch gescannt und sonst wie „auseinander“ genommen! Bis die Terrorist/innen sich was Neues überlegt haben, um Angst, Schrecken und Tod zu verbreiten, dann wird weiter an der Schraube gedreht! Für Skeptiker/innen: bitte nicht in ein Auto steigen, das Risiko bei einem tragischen Verkehrsunfall ums Leben zu kommen, ist um ein Vielfaches höher!

Doch zurück zum Thema Jugendgewalt. Versuchen wir eine kurze Annäherung an den Gewaltbegriff. Gewalt wird im umgangssprachlichen Bereich für ganz unterschiedliche Sachverhalte gebraucht und jede Person empfindet Gewalt anders. Während die einen die „gesunde Watschen“ für gut heißen, sehen andere darin einen Übergriff, der geahndet werden muss (so auch die Rechtslage!). Während für einige bereits verbale Beleidigungen Gewalt darstellen, beginnt für andere Gewalt erst bei körperlichen Auseinandersetzungen. Hier gibt es sicherlich auch unterschiedliche Sichtweisen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Was für Erwachsene bereits Gewalt ist, ist für Jugendliche möglicherweise nicht mehr als „nur“ Selbstinszenierung, Profilierungsgelegenheit oder martialische Darstellung in Wort und Tat, die ihnen Aufmerksamkeit sichert. Gewalt als Hilferuf? Gewalt als oftmals letzter, verzweifelter Versuch, Aufmerksamkeit und Anerkennung zu bekommen (und seien es auch negative Schlagzeilen). Da sind natürlich Medien willkommen: der Amoklauf als sicherer Weg, selbst, als graues Mäuslein einmal medial dicke raus zu kommen, und sei es auch das einzige und letzte Mal in diesem Leben!

Zudem bietet sich vor allem die offene Gewalt besonders gut für die Berichterstattung an.

² Eine Annäherung: Der vorliegende Aufsatz erhebt nicht den Anspruch darauf, eine vollständige Bestandsaufnahme gewaltpräventiver Praxis in luxemburgischen Sekundarschulen und Jugendhäusern zu sein. Der Auftrag lautete, exemplarischen Einblick zu geben in die gewaltpräventive Praxis der letzten Jahre.



Was aber ist mit der subtilen, psychischen Gewalt? Die alltägliche Unterdrückung, die Machtausübung im Lebensalltag in der „schrecklich netten Familie“, am Arbeitsplatz oder wo auch immer sie sich ihren Weg bahnt? Wir alle kennen sie aus unserem privaten und beruflichen Alltag, möglicherweise auch als direkt Betroffene!? Nicht wenige kennen aus leidvoller Selbsterfahrung oder aus Schilderungen Betroffener, wie viel Leid Menschen, insbesondere Kinder und Jugendliche – nicht selten auch Frauen – ertragen müssen, weil sie Opfer solcher Gewalt sind!

Daneben hat sich in den letzten Jahren immer öfter eine Art „stille Gewalt“ etabliert und wir erfahren von so genannten Mobbing-Opfern. Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden von Mit-Menschen über einen längeren Zeitraum schikaniert, „fertig“ gemacht. Besonders seit dem Siegeszug des World Wide Web erfährt diese perfide Art und Weise der Gewalt- und Machtausübung einen wahren Höhenflug in Form von Cyberbullying: Aus „sicherer“ Deckung erfolgen die Angriffe und schlagen ungehemmt zu! Dazu wird der Marktplatz der sozialen Netzwerke (facebook & Co) genutzt, die es ermöglichen, über Internet „mit den Menschen in deinem Leben in Verbindung zu treten und Inhalte mit diesen zu teilen“, nur dass immer öfter unerwünschte Inhalte kommuniziert werden!

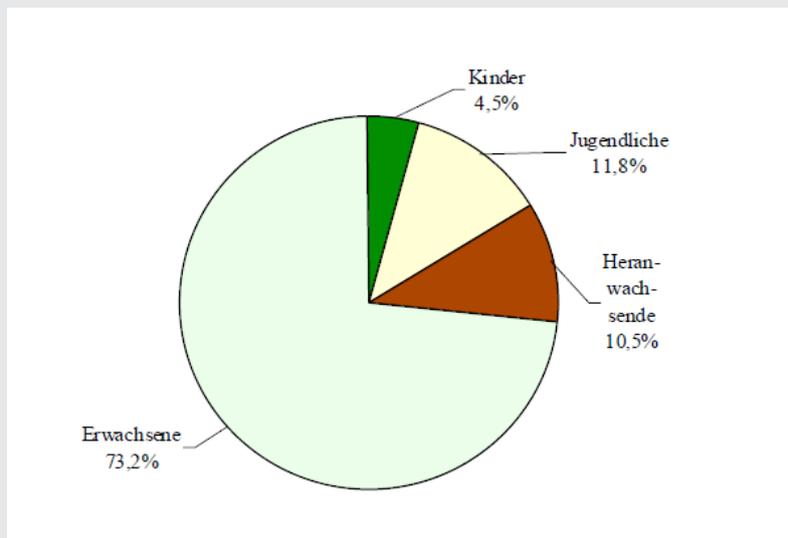
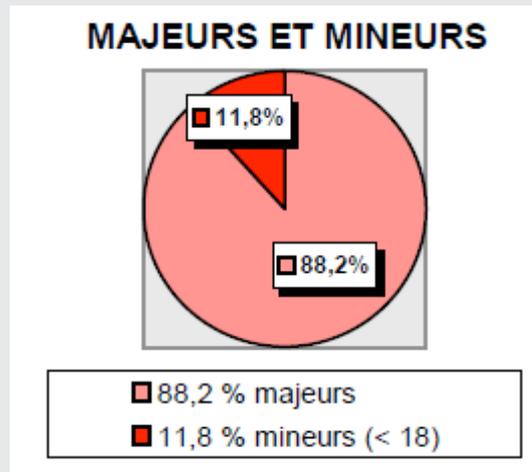
Und was ist mit jener Gewalt, die Johan Galtung als „strukturelle Gewalt“ bezeichnet hat? Wenn wir hinter den Möglichkeiten zurückbleiben, die wir hätten und die aus welchen Gründen auch immer nicht genutzt werden!? Während die so genannte erste Welt an ihrer Wachstumsspirale nach oben dreht und der ungesättigte Hunger nach „immer höher, besser und nicht genug“ die Gier füttert, was passiert da mit jenen, die da nicht mithalten können? Was ist, wenn wir im Lebensalltag wieder und immer wieder erfahren dürfen, dass nicht Moral und Werte siegen, sondern Unverfrorenheit und Ellenbogen?

Gewalt ist dieser kurzen Ausführung zufolge ein riesiger Januskopf mit unterschiedlichsten Facetten, demzufolge wir differenziert hinhören und -schauen müssen, wenn dieser Begriff verwendet wird. Sehr oft müssen wir tiefer blicken, als nur auf das, was sich an der Oberfläche zeigt. An dieser Stelle sei somit auch auf den Artikel von Werner Greve in dieser Publikation verwiesen, der sich näher mit dem Thema Jugendgewalt auseinandergesetzt hat.

2. Jugendgewalt und -kriminalität: Ein kurzer Einblick

2.1. Jugendliche als Gewalttäter

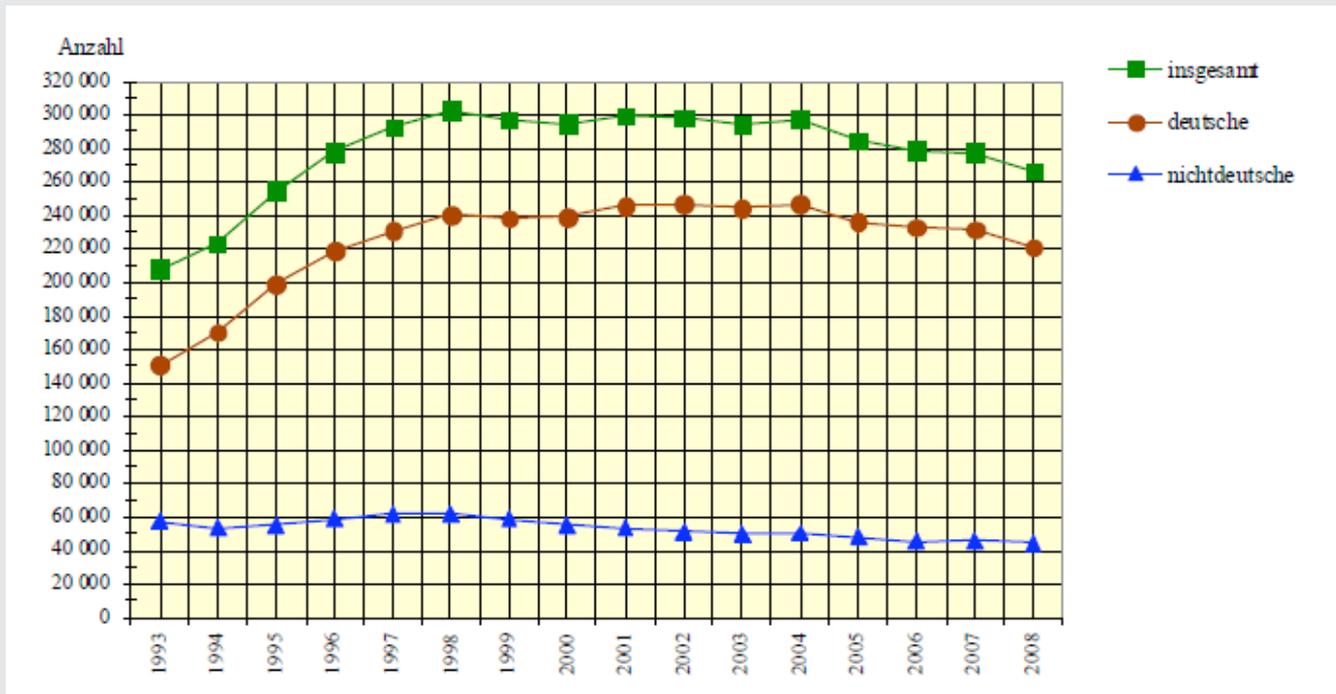
Ein Blick in die Kriminalstatistiken zeigt auf, dass Jugendgewalt bei weitem nicht überwiegt, weder in Luxemburg, noch in Deutschland! (Tatverdächtige laut Rapport d'activités de la Police 2008, S.19 bzw. PKS 2008, S.72)



2.2. Entwicklung der Jugendkriminalität

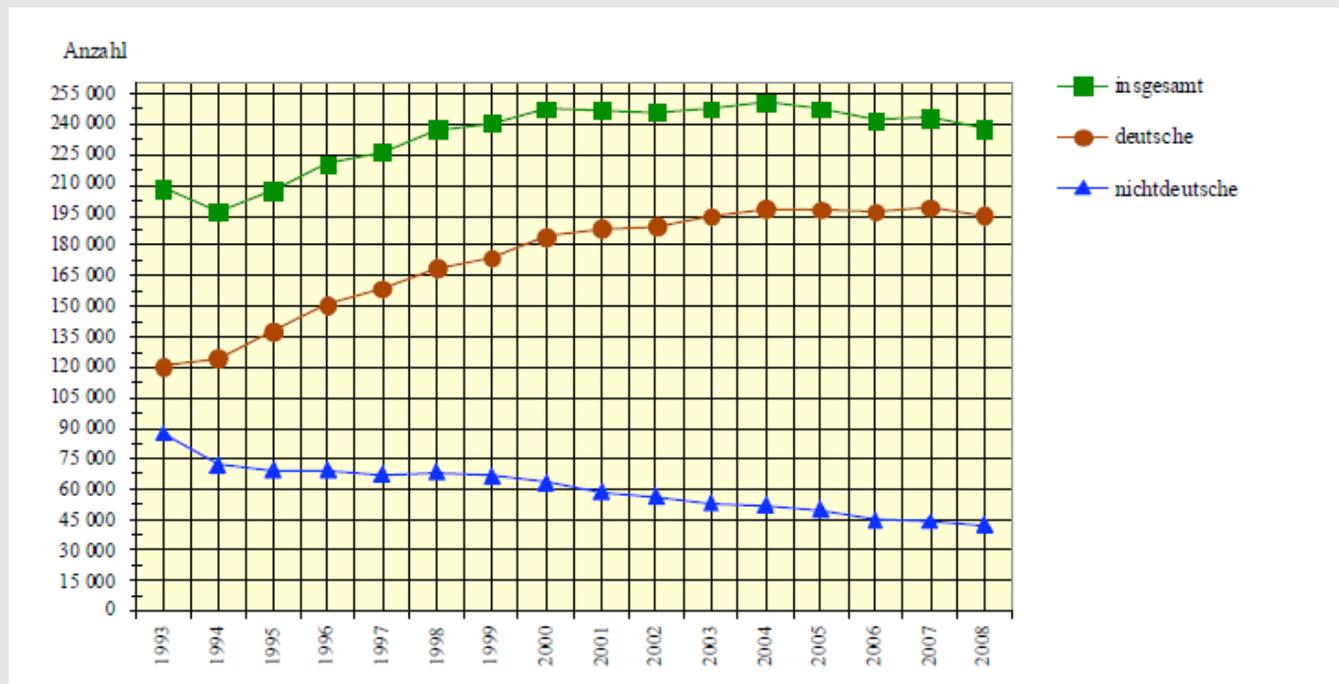
Auch wenn die Medien immer wieder von einer Zunahme von Gewaltdelikten und kriminellen Akten durch Jugendliche berichten, die deutsche Kriminalstatistik aus dem Jahre 2008 zeigt auf (vgl. PKS 2008, S.76ff), dass in den vergangenen Jahren keine Zunahme an Jugendkriminalität auf den ersten Blick zu verzeichnen ist!

Entwicklung tatverdächtiger Jugendlicher 14 bis unter 18 Jahre



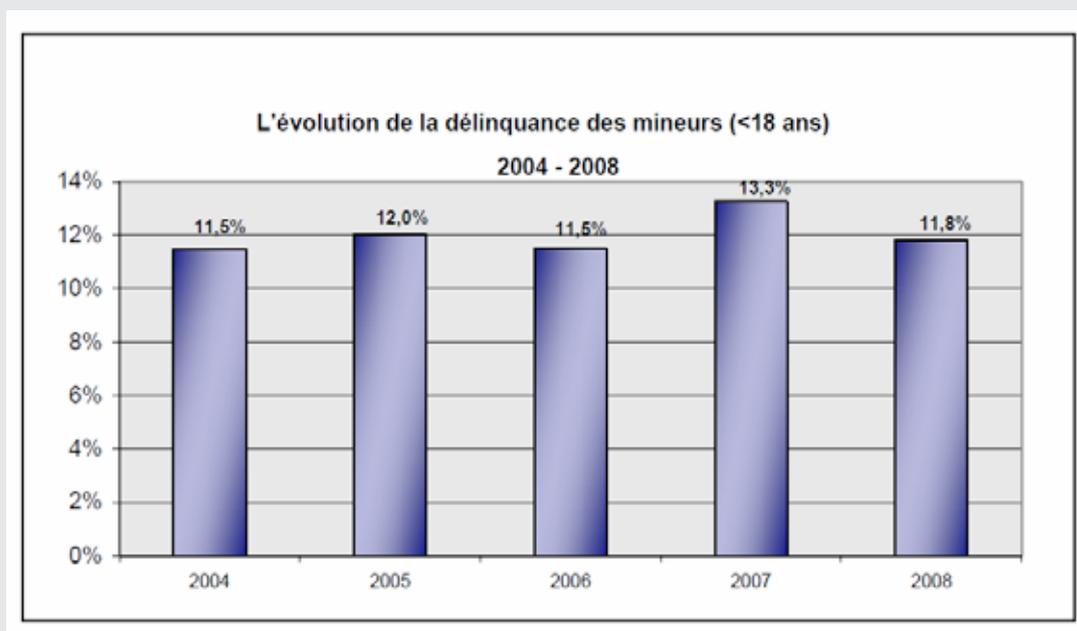
Bei den deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen (14 bis unter 18 Jahre) gab es gegenüber 2007 einen Rückgang.

Entwicklung tatverdächtiger Heranwachsender 18 bis unter 21 Jahre.



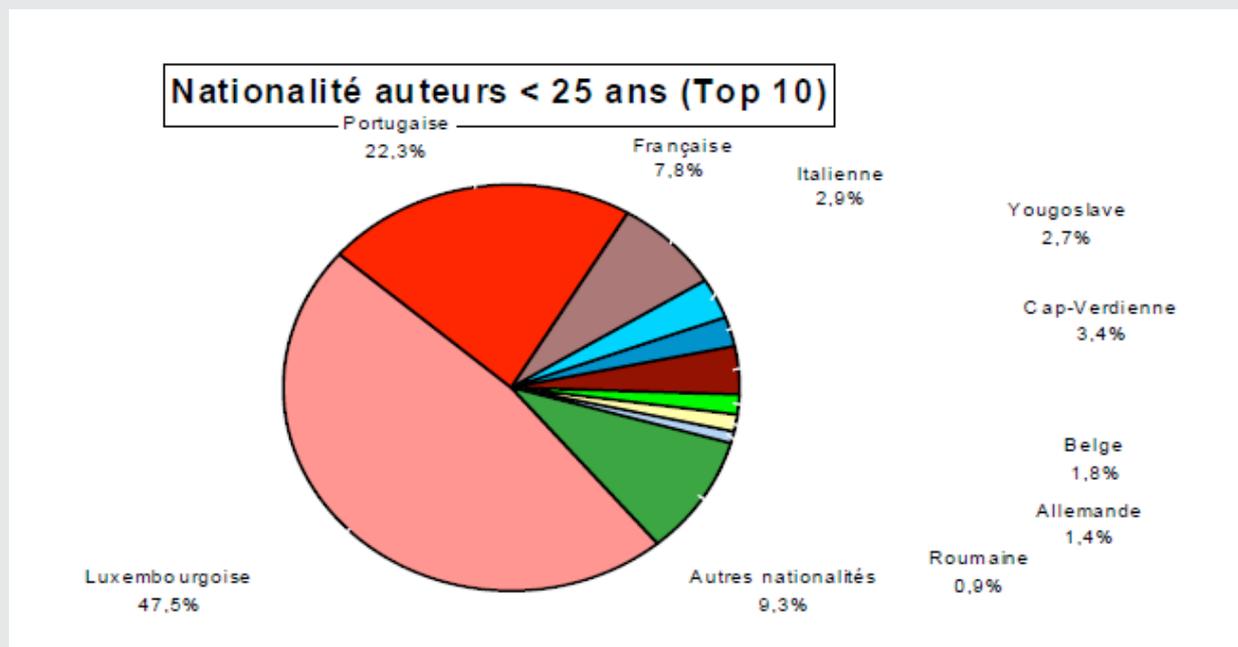
Auf einen ähnlichen Zahlenverlauf verweist auch die Kriminalstatistik der luxemburgischen Polizei in ihrem Jahresbericht 2008. (vgl. Rapport d'activités de la Police 2008, S.26ff)

Die nachfolgende Grafik zeigt den Prozentsatz an Minderjährigen (< 18 Jahren = 2.145 Personen), die im Jahr 2008 als minderjährige Tatverdächtige (bei einem Total von insgesamt 18.162) erfasst wurden, d.h. der Anteil an Minderjährigen (< 18 Jahren) betrug 11,8 %.



2.3. Ausländer als Jugendstraftäter

Als Replik auf ausländerfeindliche Wahlkampfsprüche des hessischen Ministerpräsidenten Koch verweist Christian Pfeiffer, Leiter des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen (KFN) auf eine 2005 durchgeführte Schülerbefragung und schreibt, dass es keinesfalls gerechtfertigt sei, Ausländer mit dem Adjektiv „kriminell“ zu versehen! Aus dem Gruppenvergleich zur Gewaltrate von jungen Deutschen und jungen Türken, die sozial und familiär sowie im Hinblick auf ihre Schule unter weitgehend gleichen Bedingungen aufwachsen, zeigt die Datenanalyse, dass sich für türkische und deutsche Jugendliche, die unter ähnlichen Rahmenbedingungen aufwachsen, nahezu gleich hohe Gewaltraten ergeben haben. (vgl. Pfeiffer et al. o.J., S.6f, siehe auch weitere Studien unter www.kfn.de) Auch die angeführte Statistik über die Nationalitäten jugendlicher Täter in Luxemburg weist 47,5 % Luxemburger aus und ruft nach einer differenzierteren Nationalitätenzuordnung statt einer vorurteilbehafteten Stigmatisierung ausländischer Jugendlicher.



Nahezu die Hälfte der Straftäter (47,5%) haben die luxemburgische Nationalität und 87,5% haben ihren Wohnsitz in Luxemburg. (vgl. Rapport d'activités de la Police 2008, S.28)

2.4. Geschlecht der Täter und Opfer

In Luxemburg sind 79,3% der Täter männlich und auf Opferseite sind 55,5% männlich und 44,5% weiblich. Ein Blick in die deutschen Kriminalstatistiken zeigen ähnliche Zahlen auf. (vgl. PKS 2008, 72)

	Gesamtzahlen	männlich	weiblich
Jugendliche	265.771 (11,8%)	190.795 (71,8%)	74.976 (28,2%)
14 bis unter 16	122.299 (5,4%)	82.483 (67,4%)	39.816 (32,6%)
16 bis unter 18	143.473 (6,4%)	108.312 (75,5%)	35.160 (24,5%)
Heranwachsende	237.190 (10,5%)	187.124 (78,9%)	50.066 (21,1%)
18 bis unter 21			

2.5. Art der Delikte

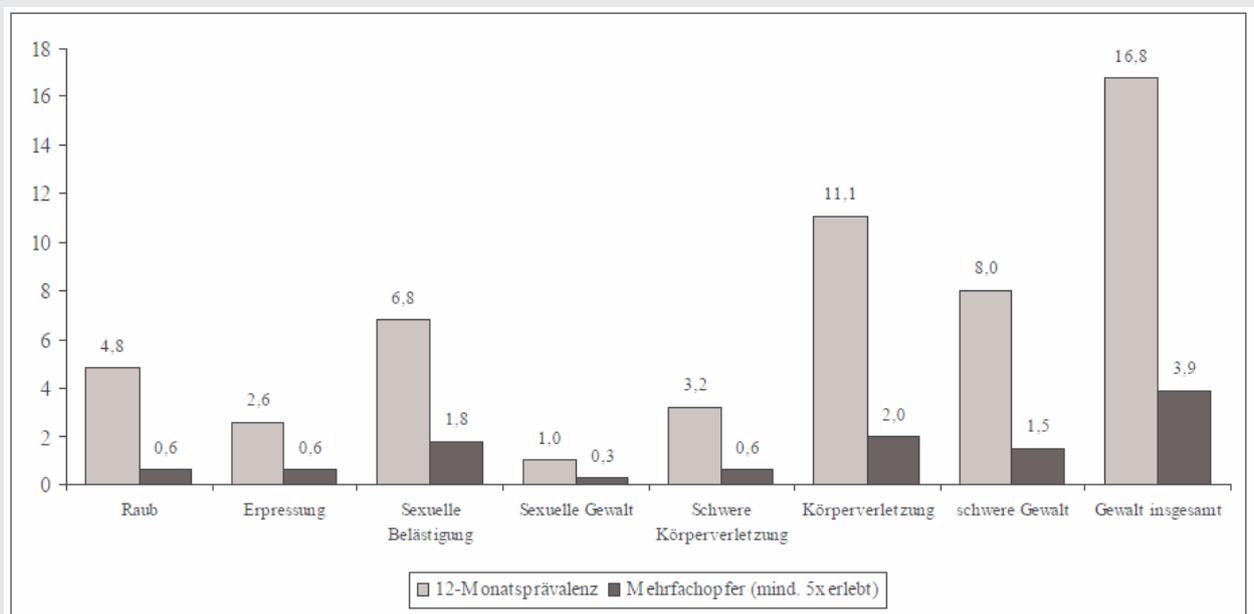
Der deutschen PKS 2008-Kriminalstatistik zufolge sind Körperverletzungen (24,4%), Ladendiebstahl (23,1%) und Sachbeschädigung (19,6%), die am häufigsten aufgelisteten Delikte Jugendlicher (14 bis unter 18 Jahren). Sowohl bei deutschen, als auch bei nichtdeutschen Jugendlichen (14 bis unter 18 Jahre), bei jungen Heranwachsenden (Altersgruppe 18 bis unter 21 Jahre) und bei Jungerwachsenen (21 bis unter 25 Jahre) ist ein Rückgang zu verzeichnen. Unter Berücksichtigung jugendlicher Straftäter bis unter 25 Jahren (< 25) zeigt die luxemburgische Polizei-Statistik auf folgende Deliktbereiche:

<i>Groupes de catégories (avec tentatives)</i>	2005		2006		2007		2008		<i>Taux de variation 2008- 2007</i>
	<i>auteurs < 25</i>	<i>% <25</i>							
vols avec violences	121	64,0	112	65,9	156	69,0	113	64,9	-4,1
cambrillages	149	54,2	164	54,8	178	52,8	148	51,6	-1,2
vols liés aux véhicules	143	67,5	162	65,9	163	71,5	92	59,0	-12,5
autres vols	781	46,2	735	45,1	901	49,2	872	46,0	-3,2
affaires de vandalisme	345	51,3	486	54,7	528	53,0	440	46,5	-6,5
violences envers les personnes	730	30,6	871	32,2	1127	36,1	1.169	33,0	-3,1
atteintes aux mœurs	51	26,7	67	31,8	124	21,6	93	29,3	+7,7
affaires de stupéfiants	1.152	58,6	935	54,0	1146	54,6	1.092	56,8	+2,2
divers	99	43,6	118	45,9	188	58,0	208	52,1	-5,9
Total:	3.571	45,7	3.650	44,8	4511	46,3	4.227	43,8	-2,5

Bezüglich der Schwere von Gewaltdelikten kommen Heinz und Spiess (2005) zu dem Ergebnis, dass im Hellfeld 74 % der Kinderdelinquenz, 62 % der Jugenddelinquenz, 48 % der Delinquenz Heranwachsender und 44 % der Delinquenz Jungerwachsener (21–25 Jahre) zum Bereich der leichten Delinquenz gehören (leichte und fahrlässige Körperverletzung, Ladendiebstahl, Erschleichen von Leistungen, Beleidigung, Sachbeschädigung).

Laut Zweitem Periodischen Sicherheitsbericht (2. PSB) der deutschen Bundesregierung dominieren bei Kindern bagatelartige Eigentumsdelikte, im Jugendalter treten dann vermehrt Körperverletzungen und gravierendere Eigentumsdelikte auf als bei den Kindern. Die Drogendelinquenz gewinnt an Bedeutung im Heranwachsendenalter und geht ab etwa 25 Jahren allmählich zurück. (vgl. 2. PSB 2006, S.281ff)

Einen differenzierteren Blick auf Gewaltdelikte durch Jugendliche erhält man zudem durch Angaben über Viktimisierungserfahrungen jugendlicher Opfer: 11,1% der Jugendlichen gaben an, in den letzten 12 Monaten Opfer einer Körperverletzung geworden zu sein, 3,2% einer schweren Körperverletzung, etc ... (vgl. KFN FB 107, 2009, S.38f)



Ein Entwicklungstrend ist zu beobachten: Delinquenz beginnt ab dem frühen Jugendalter (mit etwa 10 – 12 Jahren), dies überwiegend in Form leichter Delikte. Mit steigendem Alter nimmt sie zu, wobei das normabweichende Verhalten mit etwa 17 – 18 Jahren ihren Höhepunkt erreicht und nach dem 20. Lebensjahr allmählich wieder absinkt.

Delinquentes Verhalten bei jungen Menschen ist weit überwiegend als episodenhaftes, d.h. auf einen bestimmten Entwicklungsabschnitt beschränktes, sowie ubiquitäres, d.h. in allen sozialen Schichten vorkommendes, und zudem im statistischen Sinne normales, d.h. bei der weit überwiegenden Mehrzahl junger Menschen auftretendes Phänomen zu bezeichnen.

Jugendliche Delinquenz ist insofern nicht per se Indikator einer dahinter liegenden Störung oder eines Erziehungsdefizits. Im Prozess des Normlernens ist eine zeitweilige Normabweichung in Form von strafbaren Verhaltensweisen zu erwarten. Dies hängt mit zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, nämlich der Herstellung sozialer Autonomie, sozialer Integration und Identitätsbildung, zusammen. Damit ist Normübertretung ein notwendiges Begleitphänomen im Prozess der Entwicklung einer individuellen und sozialen Identität. (vgl. 2. PSB 2006, S.357)

3. Gewaltprävention

Auch wenn Kriminologen/innen die Auffassung vertreten, dass die Zunahme bei Gewaltstatistiken eher auf eine abnehmende Toleranz der Gesellschaft gegenüber Gewalt und einer erhöhten Anzeigebereitschaft beruht, was die Straftaten aus dem Dunkelfeld ins Hellfeld rücken (vgl. KFN FB107, 2009, S. 25), täuschen diese Zahlen nicht darüber hinweg: das Phänomen Jugendkriminalität bzw. Jugendgewalt existiert real! Menschen, und im Bereich der Jugendgewalt in der Regel andere Jugendliche, erleiden durch jugendliche Täter/innen auf unterschiedlichsten Ebenen Schaden! Welche Zahlen auch immer bei der quantitativen Erfassung von Gewaltdelikten aufscheinen, ob es sich um Zunahmen oder Rückgänge handelt: Jede Gewalttat ist eine zu viel und wäre besser im Vorfeld verhindert worden.

Gewalt als bewusst intendierte Grenzverletzung und damit verbunden als Handlungsstrategie zur Durchsetzung eigener Interessen gilt es soweit als möglich zu mindern und vorzubeugen.

Bevor wir uns jedoch dem Thema Gewaltprävention und -intervention in luxemburgischen Sekundarschulen und Jugendhäusern widmen, gilt es an dieser Stelle zunächst noch einen kurzen Exkurs zu machen über die Begriffe Gewalt, Konflikt und Prävention.

Gewaltprävention bedeutet nicht Vermeidung von Konflikten: Das Austragen und Bewältigen von Konflikten ist „normal“ und gehört zum Alltag, zu den Selbstverständlichkeiten des Lebens!

Es kann demzufolge nicht das Streben sein, Konflikten gänzlich vorzubeugen, das wäre ein Ding der Unmöglichkeit. Jeder Mensch erlebt in seinem Alltag Konflikte mit sich selbst und mit anderen (z.B. in der Partnerschaft, im Beruf, mit Nachbarn, unter Freunden/innen). Für die meisten Menschen sind Konflikte jedoch negativ behaftet, im Sinne einer Störung, Bedrohung. Kurt Faller stellt hierzu fest: „Nicht der Konflikt an sich, ist das Problem, sondern die Art und Weise, wie damit umgegangen wird.“ (Faller et al. 1996, S.11) Schwierigkeiten der Konfliktaustragung treten dort auf, wo Konflikte an Zahl oder Schwere zunehmen, vor allem, wenn Gewalt in irgendeiner Form ins Spiel kommt.

Das Problem, das wir hier ansprechen wollen, ist jenes, dass manche Menschen nicht adäquat auf Konflikte reagieren können. Sie begegnen Konflikten mit Gewalt, Gewalt an anderen Menschen, an sich selber oder an Tieren und Gegenständen. Diese Menschen sehen in dem Moment der Gewaltausübung keine andere Wahl, haben kein anderes Handlungsrepertoire zur Verfügung, keine andere Handlungsstrategie zur Konfliktbewältigung, als nur jene der Gewalthandlung.

Damit Jugendliche lernen mit ihren Konflikten so umzugehen, dass sie nicht gewalttätig werden, gilt es Maßnahmen zu setzen. Damit fängt eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit pädagogischer Arbeit an: welche Maßnahmen, mit wem, ab wann, wo, in welchem Setting, etc ...?

An dieser Stelle greift der große Bereich der „Prävention“ in das Geschehen mit Programmen, Projekten, Aktionen ein. Eine Prävention für jede potentielle Gefahr, die das Leben so bietet, eine (Spezial)Prävention für alle Fälle ... Und all dies nochmals kombiniert mit diversen zielgruppen- und geschlechtsspezifischen Variationen.

Wenn von Gewaltprävention geredet wird, ist es schwer, sich darunter etwas anderes vorzustellen, als Maßnahmen

zur Vermeidung, Verhinderung, Vorbeugung eines unerwünschten, negativen Zustandes, nämlich der Gewalt. Hier fehlt es irgendwie an einer positiven Orientierung, was z.B. folgende Bedenken bei Präventionskritikern³ aufwirft:

- Skandalisierung von Sonderproblemen
- „Kolonialisierung“ des Lebensalltags/ der Lebenswelten von Jugendlichen
(Prävention von der Wiege bis zur Bahre?)
- Orientierung an einem defizitären Menschenbild
- Ausblendung des gesellschaftspolitischen Zusammenhangs
- Individualisierende Täterorientierung
- Wiederkehr einer reaktionären Ordnungspädagogik
(normative Standardisierung des Verhaltens).

Angesichts dieser Kritikpunkte an der Präventionsarbeit gilt zu fragen, wie denn, wenn überhaupt, Prävention angelegt sein müsste, wenn sie die kritischen Anmerkungen ernst nehmen will? Sowohl Schule als auch Jugendarbeit haben einen Bildungsauftrag, es gilt demzufolge Wege zu finden, wie einerseits der Subjektivität der Jugendlichen Rechnung getragen, als auch andererseits pädagogisches Handeln legitimiert werden kann. Präventionsarbeit sollte aus dem Eck defizitorientierter und normativer Pädagogik herausgenommen werden. Möglicherweise bieten sich hier operative Begriffe an, wie Risiko- und Schutzfaktoren.

„Risikofaktoren und Schutzfaktoren sind Eigenheiten des Individuums, der Situation, des familiären Umfeldes, der Schule, der Nachbarschaft und der Gesellschaft, welche dem aktuellen Wissensstand zu Folge mit grosser Wahrscheinlichkeit ursächlich auf die Entstehung von Gewalt einwirken. RISIKOFAKTOREN sind Faktoren, deren Vorhandensein die Wahrscheinlichkeit von Gewalt erhöht. SCHUTZFAKTOREN hingegen sind Merkmale, die dazu führen, dass ein Individuum trotz Vorliegen von Risikofaktoren kein Problemverhalten entwickelt. ...

Um Aussicht auf Erfolg zu haben, muss Prävention entweder Risikofaktoren reduzieren, welche Gewalt verursachen, oder aber Schutzfaktoren aufbauen, welche der Entstehung von Gewalt entgegenwirken“. (Eisner u.a. 2006, S.25)

An dieser Stelle sei nicht näher auf Begriffsdifferenzierungen wie universelle, indizierte, selektive, primordiale, primäre, sekundäre, tertiäre Prävention oder Prä-Vention, Inter-Vention, Post-Vention eingegangen, das würde den Rahmen dieses Artikels sprengen.

Um dennoch einen Anhaltspunkt für die spätere Diskussion präventiver Ansätze in Schule und Jugendhaus zu erhalten, soll in der Folge unterschieden werden zwischen universeller, selektiver und indizierter Prävention: (vgl. Eisner u.a. 2006, S.25f)

Universelle Prävention zielt auf eine Gesamtgruppe, d.h. nicht auf die einzelnen Individuen im Speziellen, wobei in der Gruppe KEINE besonderen Risikofaktoren vorliegen müssen. Jedes Gruppenmitglied kommt in den Genuss derselben Maßnahme. Ein Beispiel hierfür wären etwa schulbasierte Programme zur Förderung von sozialen Kompetenzen.

³ z.B. Sturzenhecker 2000; Lindner 1999; Lindner/ Freund 2001

Universelle Programme sind unterstützend und proaktiv. Ein wichtiger Vorteil universeller Prävention ist, dass niemand aufgrund der Maßnahme stigmatisiert wird und dass durch sie eine große Breitenwirkung erzielt werden kann. Dem steht der Nachteil gegenüber, dass bei derlei Maßnahmen, eben dadurch, dass sie keine bestimmten Individuen anvisieren, ein Generalverdacht im Raum steht, dass es sich bei den Adressat/innen um potentielle Täter handle („generalisiertes potentielles zukünftiges Defizit“ vgl. Lüders 1999, S.17). Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass universelle Maßnahmen oft mit großem Aufwand einhergehen, die verfügbaren Mittel über eine große Anzahl von Personen verteilt werden und die Wirkungen oft nicht nachgewiesen werden können.

Selektive Prävention zielt auf besondere Teilgruppen oder Individuen, die durch eine erhöhte Belastung durch Risikofaktoren gekennzeichnet sind. Diese Teilgruppen stehen somit unter einem gesteigerten Risiko, gewalttätiges Verhalten zu zeigen. Um herauszufinden, welche Gruppen dies sind, ist in der Regel eine genaue Problembeschreibung und eine Kenntnis möglicher Ursachen nötig. Hier könnte z.B. die Gruppe der Schulverweigerer herangezogen werden.

Programme, welche auf belastete Risikogruppen ausgerichtet sind, haben den Vorteil, dass sie die Mittel gezielt dort einsetzen, wo eher Wirkungen hervorgebracht werden können. Dem steht der Nachteil gegenüber, dass unter Umständen soziale Gruppen als gewaltgefährdet stigmatisiert werden können.

Indizierte Prävention umfasst Präventionsprogramme für jene Individuen, bei denen bereits Manifestationen von Problemverhalten festgestellt werden können und bei denen durch die Maßnahmen eine Verbesserung ihrer zukünftigen Entwicklung angestrebt wird. Dies können beispielsweise therapeutische Programme für bereits delinquente Jugendliche sein.

Abgesehen von einer zu führenden Grundsatzdiskussion wäre es hilfreich, wenn folgende Punkte Berücksichtigung finden würden:

- Nachhaltige Prävention ist vor allem **eine Abkehr von kurzfristig angelegten Aktionen (Aktionismus) / Projekten**, hin zu umfassenden Programmen, Strukturbildung und Institutionalisierung.
- Prävention muss sich an der **gesellschaftspolitischen Herstellung von Lebensverhältnissen** beteiligen, in denen sich problematische Formen normverletzenden Verhaltens reduzieren, bzw. erst gar nicht entwickeln. (Gestaltung von gesundheitsförderlichen Lebenskontexten, nicht nur Verhaltens-, sondern auch Verhältnisorientierung).
- Prävention müsste dort angesiedelt sein, wo Kinder und Jugendliche ihre **praktischen Lebenskompetenzen** aktiv entwickeln können.

Das wichtigste pädagogische Utensil hierbei wäre der **freie Handlungsraum**, in dem Kinder und Jugendliche (in der Begleitung wohlwollender Erwachsener) sich gestaltend und erprobend im Umgang mit den Problemen des Lebens erfahren und bewähren können.

An dieser Stelle bleibt zu fragen: Muss, kann und will Schule bzw. außerschulische Jugendarbeit diesem Auftrag nachkommen?

4. Setting Schule - Sekundarschule (ES/EST)

Nach Einschätzung so mancher Schulleiter/innen und Lehrer/innen hat insbesondere die verbale Gewalt (Beschimpfungen und Verunglimpfungen) in den Schulen zugenommen. Gestiegen sind aber auch Sachbeschädigungen (Vandalismus), Schlägereien zwischen einzelnen Schüler/innen und Erpressungen. Darüber hinaus haben besonders Disziplinlosigkeiten und Missachtungen von Regeln z.B. „Unterrichtsstörungen durch dauerndes Schwätzen“, „Zuspätkommen“ oder „Auf Provokation angelegtes Outfit“ deutlich zugenommen.

Von Seiten der Schüler/innen kommen Schilderungen, dass Gewalt am häufigsten „in der Klasse“ stattfinden würde, knapp gefolgt von „vor der Schule“, „auf dem Gang“, „auf dem Schulhof“, aber auch „auf dem Klo“. Dazu eine weitere Differenzierung, dass Gewalt vor allem „in den Pausen“ beobachtet wird, „nach Schulende“, „in Freistunden“ oder „vor dem Schulbeginn“, seltener „im Unterricht“. Gewalt zwischen Schüler/innen⁴ tritt auf in Form von Treten, Schubsen und Bedrohen. Diese Gewalthandlungen finden nach Angaben der Jugendlichen eher auf dem Schulgelände statt als auf dem Schulweg. Gleichzeitig finden die massiven Gewaltdelikte (Raub, Erpressung, sexuelle Gewalt, Körperverletzung mit und ohne Waffen) eher außerhalb der Schule statt.

Die angeführten Punkte zeigen auf, Gewalt ist ein nicht zu verleugnender Faktor an Schulen, hier mehr, dort weniger, aber überall existent. Wer da behauptet, das gibt es an unserer Schule nicht, der muss irgendwie nicht sehen und hören wollen. Und aus Gesprächen mit Lehrer/innen ist auch immer wieder zu hören, dass Gewaltprävention eine „gute Sache“ wäre. Nur die Praxis zeigt, im „gewöhnlichen“ Unterricht wird letztendlich diesem Thema und seinen „Ablegern“ oft nur wenig Platz eingeräumt. Gründe hierfür beziehen sich auf die Quantität des Lehrstoffes, die nur wenig bis keine Unterrichtszeit für andere als fachbezogene Themen zulässt. Dies trifft insbesondere für die hoch- und mittelstrukturierten Fächer wie Physik, Chemie und Mathematik (hoch strukturiert) und z.B. Sprachen, Biologie und Geschichte (mittel strukturiert) zu (vgl. Hofmann & Patry 1999). Dies mag auch damit zusammenhängen, dass Schule immer noch an erster Stelle als Wissensvermittlungsinstanz gesehen wird. Zudem ist von Lehrer/innen zu hören, sie seien für Präventionsthemen nicht wirklich ausgebildet. So werden diese Themen anderen, z.B. außerschulischen „Dienstleistern“ (Polizei, MSF, CePT oder anderen NGOs, ...) überlassen. Nicht selten ist festzustellen, dass gewaltpräventive Maßnahmen durch die Mitarbeiter/innen (Psycholog/innen, Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagog/innen) des Service de Psychologie et d'Orientation Scolaires (SPOS) durchgeführt und betreut werden⁵. Was zunächst als selbstverständlich zu sehen ist, wird dann zum Problem, wenn diese Themen auf die SPOSen „abgeschoben“ werden, der SPOS als Anlaufstelle für Problem- und Sonderthemen! Dies kann dazu führen, dass Schüler/innen, die den SPOS aufsuchen, sich als Problemfall sehen und auch Angst davor haben, von ihren Mitschüler/innen als solche gesehen zu werden.

Alles in allem muss festgehalten werden, die Möglichkeiten der Schule sind beschränkt und es gibt mannigfaltige Schranken, die hier im Wege stehen (können). Manchmal ist es nicht nur die Vermittlung und die Abprüfung von Wissen und Können, die im Vordergrund stehen, sondern z.B. hohe Klasseneffektive, überfüllte Klassenzimmer, hohe Schülerzahl pro Gebäude und damit wenig Platz für etwa 1.500 und mehr Schüler/innen pro Gebäude. Fehlende Sozial- und Arbeitszimmer werden bemängelt und immer wieder ist zu hören, dass das Ende des Unterrichts gegen 14.00 Uhr wenig Zeitraum für Projekte „neben“ dem Unterrichtsgeschehen bietet.

⁴ An dieser Stelle steht nur der Aspekt Jugendgewalt im Vordergrund. Wer über Gewalt lesen möchte, die z.B. von Lehrkräften an Schüler/innen ausgeübt wird, sei exemplarisch auf Artikel von V. Krumm oder K. Singer verwiesen.

⁵ CPOS-Broschüre: „Agir pour changer“ 2009

Des Weiteren ist der Druck des Arbeitsmarktes zu verspüren, von wo aus Ansprüche – auch über die Eltern – gestellt werden, Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt werden sowie so genannte Schlüsselqualifikationen (wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kreativität, etc ...), die wiederum gut über präventive Maßnahmen zu etablieren wären. Auch der Umstand, dass viele Lehrer/innen im Sekundarbereich mehr als Einzelkämpfer/innen, als im pädagogischen Team in ihrer Schule tätig sind, ist alles andere als hilfreich zur Durchführung von Projekten. Viele Lehrer/innen sind nicht besonders gut darüber informiert, welche Projekte in ihrer Schule angeboten werden, geschweige denn, was der/die Kolleg/in nebenan in „ihrem“ Klassenzimmer an Gewaltthemen behandelt (geplant und durchgeführt hat, welche Erfahrungen er/sie mit diesen Themen gemacht hat). Es gibt in der Regel nur wenig Vernetzung der Themen innerhalb der Schulen bzw. unter den Kolleg/innen. So kann es sein, dass manch engagierte Lehrkraft in ihrem Unterricht Themen zur Gewaltprävention durchführt, andere Kolleg/innen, die dies im selben Gebäude auch tun, jedoch nichts davon wissen. Ein Austausch findet kaum statt und wenn, dann meist nur unter Kolleg/innen, die sowieso viel miteinander zu tun haben und voneinander wissen.

Doch neben all den erwähnten Schwierigkeiten und Beschränkungen, gibt es auch etliche Lehrer/innen, die gewaltpräventive Themen sehr wohl in ihren Unterrichtsstunden bewusst aufgreifen und mit ihren Schüler/innen daran arbeiten.

Zudem bieten die Schulen Rahmenprogramme an, z.B. Tutorat auf 7e (oder gar auf dem gesamten Cycle inférieur), in der Mittagsstunde oder nach offiziellem Unterrichtschluss am Nachmittag, wo Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, mancherorts auch, um sich dieser u.ä. Themen anzunehmen. Oder Lycées organisieren Aktionswochen, z.B. „Lycée sans violence“ (z.B. LTC; LTML), wo Lehrer/innen, SPOS-Mitarbeiter/innen und Externe eine Woche lang über unterschiedliche Workshops gewaltpräventive Themen anbieten.

In manchen Schulen ist Gewaltprävention im Rahmen ihres „Projet d’Etablissement“ (z.B. NOSL) verankert, woraus Projekte mit Schüler/innen abgeleitet werden.

Damit stellt sich eine wichtige Frage, nämlich jene, weshalb Schule sich mit der Thematik Gewaltprävention überhaupt befassen soll? Anders gefragt, in einer Zeit, in der Schule sich schwerer denn je tut, noch als reine Wissensvermittlungsinstanz gesehen zu werden, weshalb nicht? Antworten hierzu wären z.B. (vgl. Eisner u.a. 2006, S.41):

1. weil Schule ein „Treffpunkt“ (Meltingpot) von Jugendlichen ist (Klasse, Schulhof, Schulweg, ...)
2. weil alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können.
3. weil Plagen, Drangsalieren und Gewalt auf allen Altersstufen negative Wirkungen auf das Schul- und Lernklima haben, die es zu verhindern gilt.
4. weil die Schule die Lebenschancen von Kindern prägt, folglich kommt Schule auch eine Verantwortung für die Prävention von Problemverhalten zu.
5. weil von der Schule aus Präventionsaktivitäten in Familie, Freizeit und Nachbarschaft angestoßen und unterstützt werden können.

4.1. Gewaltpräventive Projekte in luxemburgischen Sekundarschulen

Soziales Lernen	Tutorat	Klassenrat
Peer-Mediation im Schulalltag	„LEKO-Bausteine“	„O-Limp“
Paten-Modell	„Code de vie“	Zivilcourage
Internet/ Cyberbullying	AntiGewalt- und Deeskalations-Training	Education à la paix
Theater	Video	Selfdefense
„Mémoires“	„Halt Gewalt“	„Mosaik“
Interkulturelle Erziehung	La violence sur la route	

Die angeführten schulischen Präventionsprogramme⁶ sind ausgerichtet auf:

1. Wissensvermittlung durch Frontalunterricht (Information und Sensibilisierung)
2. Trainingsprogramme (z.B. soziale Kompetenzen)
3. Individuelle Beratung (und Sozialarbeit)
4. Angebote von Freizeitaktivitäten.

Als am wenigsten erfolgreich haben sich Strategien erwiesen, die den Schüler/innen im Frontalunterricht bloßes Wissen vermitteln. Geeigneter sind Trainings, bei denen Wissen und Verhalten anhand von Rollenspielen, regelmäßigen Feedbacks und Modellverhalten, permanent geschult werden. (vgl. Gottfredson et al., 2002)

Die meisten Präventionsprogramme sind individuell ausgerichtet, d.h. sie richten sich an Individuen (in der Regel Schüler/innen), mit denen in Klassen oder in Gruppen gearbeitet wird. Weniger oft zielen Präventionsprogramme auf die Veränderung von Schule – im Sinne einer Schulentwicklung.

⁶Wenn mit dem einen oder anderen Projekt eine Schule oder später ein Jugendhaus in Verbindung gebracht wird, bedeutet dies keinesfalls, dass andere Schulen oder Jugendhäuser nicht auch ähnliche Projekte durchführen bzw. durchgeführt haben. Hier genaue Zahlen vorzulegen, hätte einer umfassenden Bestandsaufnahme bzw. eines anderen Auftrages bedurft. Ebenfalls nicht berücksichtigt wurden die sicherlich unzähligen Bemühungen von Einzelpersonen, etwa von Lehrern und Lehrerinnen, die das Thema Gewalt in ihren Unterricht integrieren.

A. Soziales Lernen

Durch „Soziales Lernen“ sollen bei Jugendlichen soziale Lernprozesse/ Kompetenzen initiiert werden, die sie besser befähigen, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren. Insofern beinhaltet soziales Lernen Bemühungen zur Persönlichkeitsbildung und Selbststärkung, als auch Themen wie Demokratieverständnis, Integration, Konfliktmanagement, Kooperation und Teamfähigkeit, sprich auch Bestandteile von Gewaltprävention. Über die von Ulrike Popp dargelegte Unterscheidung von Sozialem Lernen „im gesellschaftlichen Kontext“, „im Kontext von Gruppen“, sowie „im Kontext von Persönlichkeitsbildung“ lassen sich die unterschiedlichen Ebenen von sozialem Lernen gut darlegen und sichtbar machen, in welcher Weise hier ein Beitrag zur Gewaltprävention im Rahmen von Unterricht und Schulprojekten geleistet werden kann.

1. Soziales Lernen im gesellschaftlichen Kontext

Kinder und Jugendliche benötigen Kenntnisse darüber, wie die Gesellschaft, der sie angehören, „funktioniert“. Sie sollten zu kritischer Mündigkeit, zu Demokratiefähigkeit und zu einer selbstbewussten, kompetenten Teilhabe am gesellschaftlichen Geschehen befähigt werden.

Diese Dimension des sozialen Lernens ist eng verbunden mit: politischer Bildung, Ethik und Philosophie, Geschichte, Geographie, Wirtschaftskunde, Interkultureller Bildung, etc ...

2. Soziales Lernen im Kontext von Gruppen

Das Erlernen eines respektvollen, toleranten Umgangs miteinander, mit Minderheiten, Andersdenkenden oder mit beeinträchtigten Menschen sowie die Fähigkeit zum gewaltfreien Konfliktmanagement, steht hier im Mittelpunkt. Es geht dabei etwa um die Stärkung kommunikativer Kompetenzen, die Entwicklung der Bereitschaft zur Teamfähigkeit, die Förderung von Kooperation zwischen Schüler/innen, d.h. auch um den verstärkten Einsatz von Projekt-, Gruppen- und Partnerarbeit (vgl. Keller/Hafner 1999, S.35). Des Weiteren geht es um Themen wie Toleranz, Achtung und Respekt, Gruppenleben und welche Interaktionsdynamiken dort in Gang gesetzt werden können, inkl. der Thematik von Gruppenzwängen (Konformitätszwänge, Gefahr von Abschottung und Ausgrenzung).

3. Soziales Lernen im Kontext von Persönlichkeitsbildung

Auf dieser Ebene lernen die Jugendlichen etwas über sich, über Identität und Persönlichkeit und damit verbunden über Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl. Sie lernen sich selbst ein- und wertzuschätzen, die eigenen Stärken und Defizite erkennen. Freundschaft und soziale Beziehungen, Nähe und Distanz zu anderen Menschen aufzubauen, zuzulassen und zu genießen (inkl. Achtung, Anerkennung und Toleranz) sowie Frustrationstoleranz im Umgang mit Kritik zu entwickeln. (vgl. Czerwanski 2004) Wichtige Aspekte dieser Ebene sind kommunikative Kompetenzen wie Zuhören, Argumentieren, Fragen, Miteinander reden, ...

B. „Peer-Mediation im Schulalltag“



Das Projekt „Peer-Mediation im Schulalltag“ besteht seit dem Schuljahr 1999-2000 und zwar als Gemeinschaftsprojekt von SCRIPT und SNJ mit Projektschulen. In den letzten 10 Jahren wurden ca. 600 Peer-Mediator/innen und ca. 80 Coaches ausgebildet. Wobei in den letzten Jahren im Durchschnitt 15 Schulen aktiv am nationalen Projekt teilgenommen haben. (siehe Dokumente auf www.peermediation.lu)

Die Peer-Mediation setzt auf zwei Säulen: Einerseits auf die Ausbildung von Schüler/innen als Peer-Mediator/innen (42h), danach schlichten jugendliche Mediator/innen Konflikte mit anderen Jugendlichen (2 Peer-Mediator/innen mit 2 Konfliktparteien, keine Mediation mit Gruppen oder Klassen bzw. zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen). Andererseits setzt das Projekt auf die Unterstützung der Peer-Mediator/innen durch Erwachsene, genannt Coaches (Ausbildung: 35h). Beide bilden die so genannte Peer-Mediations-Gruppe in ihrer Schule und organisieren das Projekt entsprechend der schulspezifischen Situation. So bekommt das Peer-Mediations-Projekt in jeder Schule ein etwas anderes Gesicht. Einen Austausch der Projektpraxis erfährt das Peer-Mediations-Projekt über den so genannten Projektbeirat, in dem alle Projektschulen (je ein Coach und ein/e Peer-Mediator/in) vertreten sein können. Hier werden auch neue Ideen diskutiert und aufgegriffen. Dies führte z.B. auch zum Ausbau des Projektes in Richtung Préparatoire-Schulen und zu Themenerweiterungen wie: Anti-Mobbing – No Blame Approach; Klassenklima; Konflikte klären in und mit der Klasse.

Im Rahmen der Aktivitäten der Projektgruppe „Peer-Mediation“ wurden an einigen Schulen Videoprojekte zum Thema Gewalt, Konflikt, Mediation realisiert (zur Videoarbeit siehe weitere Ausführungen unter Jugendhäusern).

Anders als bei anderen schulischen Projekten/Aktionen, bei denen die Schüler/innen mit einer „Maßnahme“ durch Lehrer/innen, Sozialpädagogen/innen, externe Animatoren/innen „aktiviert“ werden, und zwar ohne unbedingt gefragt zu werden, ob sie dies auch wollen, bzw. der/die Einzelne sich daran beteiligen möchte, basiert die Mediation auf Freiwilligkeit. Die Streitenden gehen freiwillig zur Mediation bzw. falls sie von Lehrer/innen oder SPOS-Mitarbeiter/innen geschickt werden, müssen die Betroffenen immer noch einverstanden sein, gemeinsam eine Mediation zu machen. Mediation ist demzufolge auch eine „Herausforderung“, denn Jugendliche sind kaum gewohnt sich selber um eine derartige (wenn überhaupt) konstruktive Lösung zu kümmern, da sie ihre Konflikte meist „auf ihre Art“ zu regeln wissen und dies nicht unbedingt auf konstruktive Art oder es regeln Dritte für sie den Konflikt. Übrigens eine Vorgehensweise, die in der Erwachsenenwelt nicht viel anders abläuft: „Man(n)/Frau sieht sich dann vor Gericht!“

C. Paten-Modell

Zwei Monate zuvor, d.h. noch vor den letzten Sommerferien, waren sie noch die Großen, jetzt, zwei Monate später, sind sie die Neulinge, die „Minis“. In der neuen Umgebung ist alles ganz anders, alles ganz neu, alles viel größer. Im Gegensatz zur Dorfschule, d.h. Dorf und Schule, gehen die Siebtklässler zu Schulanfang in eine größere Stadt und in ein Lycée, ein in der Regel weitläufiges Gebäude, in dem sich so manche Neulinge anfangs schnell verlaufen. Dazu kommt, dass nahezu alle Klassenkamerad/innen neu sind, statt 2 Klassen in der Dorfschule, jetzt mitunter 6 Klassen gleichaltriger Septimane/innen in einem Gebäude, die sich über den Weg laufen, sich scannen, beschnuppern, messen, ..., sich in den öffentlichen Verkehrsmitteln, auf dem Weg zur Schule treffen ... Dazu kommt noch, dass ab jetzt eine „Menge“ Lehrer/innen die Klasse unterrichten.

Nicht selten führen derlei Umstellungen zu Desorientierung, Unsicherheit und „Unruhe“. Man muss erst mal wieder einen Platz in der neuen Umgebung finden, was bei manchen Jugendlichen zu Rangeleien, Verbalattacken oder gar gewalttätigen Auseinandersetzungen führt, bis wieder klar ist, wer „Chef“ in der Klasse ist, welche Position angenommen oder zugeteilt wird, was erlaubt ist und was nicht ...

Das Paten-Modell setzt darauf, dass eine bestimmte Anzahl an älteren Schüler/innen bestimmten 7e-Klassen zugeteilt werden und den Schüler/innen als Paten/innen für unterschiedlichste Fragen und Anliegen zur Verfügung stehen. Dies sieht dann z.B. so aus, dass die Paten/innen, gemeinsam mit Lehrer/innen und SPOS-Mitarbeiter/innen, zu Schulanfang ein Accueil für die Neulinge (evtl. auch für deren Eltern) organisieren und durchführen, z.B. als Rallye durch das Gebäude und über das Schulgelände. Des Weiteren kann in den ersten Schulwochen ein Einkehrtag (im Kléi-Projekt/LTEtt „Sozialisationstag“ genannt) für die ganze Klasse mit dem/der Klassenlehrer/in und mit den Paten/innen organisiert werden. Wer Probleme oder Fragen hat, kann seinen Paten/ seine Patin natürlich jederzeit ansprechen, aber einmal in der Woche (oder zu einem anderen festgelegten Zeitpunkt) gibt es eine offizielle Sprechstunde, wo der/die Paten/innen in die Klasse kommen. Darüber hinaus sind, je nach Vereinbarung mit den Klassenlehrer/innen, weitere Aktivitäten möglich. Wie weit und intensiv die Betreuung im Verlauf des Schuljahres geht, hängt natürlich von der persönlichen Beziehung der Schüler/innen zu ihren Paten/innen ab und kann individuell variieren.

Jugendliche übernehmen Verantwortung für jüngere Mitschüler/innen. Paten/innen erhalten eine Schulung (kommunikative, soziale Kompetenzen), damit sie gemeinsam mit Lehrer/innen die Neulinge bei ihrer sozialen und schulischen Integration aktiv unterstützen können.

Durch die Aktivitäten soll die Gruppenbildung und das bessere Kennenlernen untereinander sowie Kooperation und Kommunikation unter den Schüler/innen gefördert werden.

In Kombination mit dem Projekt „Peer-Mediation im Schulalltag“ (z.B. LAML, LTEtt) können die Patenschüler/innen ihre Kommunikations- und Mediationskompetenzen weiter ausbauen. Nach der Ausbildung zum Peer-Mediator/in können die Paten/innen auch Konflikte in den Klassen mediativ klären. Die Erfahrungen mit dem Kléi-Projekt zeigten, dass durch die freiwillige Projektmitarbeit das Selbstverantwortungsgefühl, das Selbstvertrauen und die Sozialkompetenzen der Schüler/innen gestärkt wurden.

D. Klassenrat

Der Klassenrat ist eine fest etablierte „Einrichtung“ einer Klasse. In diesen regelmäßigen Gesprächsrunden, z.B. 1x pro Woche zu fixer Zeit, erhalten die Schüler/innen die Möglichkeit Ideen einzubringen, aktuelle Themen und Probleme zu diskutieren, die im Zusammenhang mit der Schule/Klasse stehen. (z.B. NL) Jedem Klassenrat-Gespräch liegen die Eintragungen auf einer Wandzeitung zugrunde. Dabei wird nach einer gemeinsamen Lösung gesucht, jeder/jede Schüler/in bringt seine/ihre Interessen und Belange ein. Eigenverantwortlich wird nach einer Lösung gesucht. Man kann sagen, dass der Klassenrat ein wichtiges Verfahren beim Einüben von demokratischen Entscheidungsfindungen und Verfahrensweisen ist. Jeder Klassenrat läuft nach gemeinschaftlich ausgehandelten und festgelegten Regeln ab, an die jeder/jede – auch die Lehrkräfte bzw. falls auch einbezogen, die Sozialpädagoge/innen – sich zu halten haben. Insofern sind alle Teilnehmer/innen gleichberechtigt. Der Klassenrat fördert die Diskussionsfähigkeit und Hilfsbereitschaft innerhalb der Klasse und unterstützt deren Zusammenhalt. Dadurch, dass die Schüler/innen die Erfahrung machen können mitzuwirken, mitzureden, mitzugestalten, ihre Probleme ernst genommen und ihre Anregungen respektiert werden, kann nach und nach ein Klima des Vertrauens und der Toleranz entstehen.

Themen für den Klassenrat können beispielsweise sein: Lösen von Beziehungskonflikten zwischen Schüler/innen oder zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, Verbesserung des Unterrichtsklimas oder der Qualität von Unterrichtsgestaltung, Planung eines Projekttags, etc ...

Auf diese Weise kann der Klassenrat zur positiven Gestaltung des Schulalltags und des Klassenklimas beitragen sowie den Unterrichtsalltag von Klassenthemen entlasten. Schüler/innen lernen zudem, sich für ihre Themen einzusetzen (Mitsprache, Mitbestimmung, Mitentscheidung) sowie Regeln der Gesprächsführung durch praktische Anwendung: Rednerliste erstellen/ beim Thema bleiben/ sachliches Argumentieren in Konfliktsituationen, etc ... Durch Protokollführung wird des Weiteren Verbindlichkeit für Beschlüsse eingeführt (Erweiterung der Sozial- und Kommunikationskompetenz).

E. Tutorat

Ähnlich dem Klassenrat funktioniert das Tutorat. Bei dieser Form der Arbeit mit der Klasse steht jedoch in der Regel der/die Régent/te-Tuteur/trice im Mittelpunkt, oder anders ausgedrückt, der/die Régent/te-Tuteur/trice erhält 1 Wochenstunde, um mit seinen/ihren Schüler/innen Klassenthemen zu besprechen. Die Themen werden von der Lehrkraft aufgegriffen bzw. vorgegeben, was nicht ausschließt, dass auch Schüler/innen Themen einbringen können. Auf diese Weise werden auch gewaltpräventive Themen behandelt.

Das Tutorat gibt es vor allem im EST - seltener im ES - und nicht in jeder Schule im ganzen Cycle inférieur (7e-8e-9e).

F. „O-Limp“

Mit dem Schuljahr 2001/02 wurde das O-Limp-Projekt gestartet. Eine Vernetzung und Zusammenarbeit der drei Lycées Techniques auf Limpertsberg (LTAM, LTC, LTML).

Der Name O-Limp stammt aus der Zusammensetzung der Wörter **O**rientation **L**impertsberg.

In der ersten Projektphase ging es darum, den neu geregelten Schülertransport umzusetzen, und die Stundenpläne in den drei Schulen aufeinander abzustimmen. Auf diese Weise sollte auch auf unterschiedlichste Negativeinwirkungen in Verbindung mit Schülertransport (Rängeleien, Schubsen, Schlägereien) reagiert werden. In der Folge wurde das Tutorat in den 3 Schulen auf dem Cycle inférieur etabliert und zwar mit den Schwerpunkten:

- | | | |
|----|--------------|---|
| 7e | Integration: | Accueil (Schüler/innen, Eltern), Arbeitsorganisation, Motivation, Soziale Kompetenzen, Sich selbst kennen lernen – schulische Aspekte, z.B. Arbeitsmethoden |
| 8e | Prävention: | Echec scolaire, Gesundheit (Ernährung/Aids), Medien, Gewalt- und Suchtprävention |
| 9e | Orientation: | Système de promotion, Orientation (scolaire et professionnelle), Education des choix, Orientation professionnelle et personnelle. |

In regelmäßigen Abständen trifft sich im Laufe des Schuljahres die so genannte Groupe de pilotage, bestehend aus je einem/einer Vertreter/innen der drei Schulen: Direktion, Professeurs de coordination, SPOS und einem externen Projektbegleiter. In jeder O-Limp-Schule gibt es auf jeder der drei Klassenstufen des Cycle inférieur eine Ansprechperson für die Régents/tes-Tuteurs/trices, die so genannte Personne ressource. Sie organisiert mindestens 1x pro Trimester und nach Bedarf Treffen zwischen den Régents/tes-Tuteurs/trices einer Klassenstufe (7e, 8e oder 9e). Diese Treffen gelten der Koordination des Tutorats auf der jeweiligen Klassenstufe und als Erfahrungs- bzw. Informationsaustausch. Die Personne ressource ist die Ansprechperson für die Lehrkräfte zum Groupe de pilotage und umgekehrt. Im Bedarfsfall kann die Groupe de pilotage auch die Personne ressource zu Sitzungen einladen. Im Rahmen des O-Limp-Projektes wurden und werden gemeinsame Themen (die drei Schulen betreffend) aufgegriffen und besprochen sowie gemeinsame Vorgehensweisen (auch bei unterschiedlicher schulspezifischer Umsetzung) diskutiert und ausgetauscht (z.B. Rahmenprogramme in der Mittagsstunde bzw. nach Schulschluss). Ebenso werden jährlich gemeinsame Auftritte, z.B. gemeinsame Informationsabende für Eltern oder/und Lehrer/innen, „Journée d’Information et d’Orientation – 10e“, „Elterninformationsversammlung – 7e“ organisiert.

G. „LEKO-Bausteine“ (LEbensKOmpetenz)

Das Projekt „LEKO-Bausteine“ im LCD versteht sich als eine aufeinander folgende und Schwerpunkt setzende Arbeit mit Schüler/innen des Cycle inférieur, d.h. mit jungen Menschen in einer durchaus bewegten Lebensphase. Die „LEKO-Bausteine“ bieten eine Reihe von Sensibilisierungsschritten zu aktuellen Lebensthemen. Das Projekt „LEKO-Bausteine“ zielt auf die Stärkung der **LEbensKOmpetenzen** von jungen Menschen. Die Idee ist, ein 3-jähriges Projekt umzusetzen, das in jedem Schuljahr einen anderen Schwerpunkt setzt. So steht auf 7e der LEKO-Baustein „Survival Kid“ als Projektschwerpunkt im Mittelpunkt, auf 8e/6e folgt der Baustein „SpanneNetz“ und auf 9e/5e der Baustein „Stop and Go“:

7e: Integration (Survival Kid)

- Mitschüler/innen besser kennen lernen
- Eckpfeiler einer Klassengemeinschaft schaffen
- Beziehung zwischen Klassenlehrer/in und Schüler/innen positiv stärken
- Regeln respektvollen Umgangs miteinander festlegen
- Vertrauen und positive Beziehungen zueinander aufbauen.

8e/6e: Gewaltprävention (SpanneNetz)

- Möglichkeit, erlebte Gewaltsituationen mitzuteilen
- verschiedene Konfliktlösungsstrategien erarbeiten
- wie gehen die Schüler/innen in ihrer Klasse mit Aggression um
- Steigerung der Solidarität und des respektvollen Umgangs miteinander (mehr Toleranz = weniger Gewalt)
- die Stärken und Schwachpunkte der jeweiligen Klassengemeinschaft herauschälen
- einen „Code de vie“ für die Klasse erstellen oder ergänzen.

9e/5e: Suchtprävention (Stop and Go)

- verschiedene Formen der Sucht kennen lernen
- wie kommt es zu einer Abhängigkeit?
- seine eigenen Stärken und Grenzen erfahren
- wie kann der/die einzelne Schüler/in sich in der Gruppe engagieren und Verantwortung für sich und andere übernehmen?
- dem/der Schüler/in helfen, sich seiner/ihrer Bedürfnisse bewusst zu werden und zeigen, wie er/sie diese befriedigen kann, ohne zur Droge zu greifen.

Die Durchführung des Projektes erfolgt:

- über Sensibilisierungsschritte zu aktuellen Lebensthemen
- jedes Jahr 1-2 Tage außerhalb der Schule (Centre Hollenfels)
- mit klassenexternen (jedoch schulinternen) Animatoren
- gemeinsam mit Régent/te/ bzw. Lehrer/in
- im Anschluss erfolgt mindestens eine Diskussions- und Reflexionsrunde in und mit der Klasse

Multiplikatoren-Seminar

Fortbildung für Klassenlehrer/innen

H. Zivilcourage

Das Projekt „Zivilcourage“ (uni.lu), vor allem an Primär- und einzelnen Sekundarschulen, versteht sich als primäre Universalprävention in der Schule, kontext- und personenorientiert:

- Schulebene
 - Erhebung zum Ausmaß von Zivilcourage und Gewalt
 - Agenda für Zivilcourage und gegen Schulgewalt (Lehrerkollegium)
 - Regeln zum Umgang mit Konflikten, Pausenhofregeln...
- Lehrer/innen
 - (Klassen-)Lehrer/innen als Multiplikator/innen des Schülertrainings
- Schüler-Training zur Förderung der Zivilcourage
 - Fokus auf alle Beteiligten der sozialen Situation (Participant Roles-Ansatz): Aktivierung potentieller Verteidiger/innen, Hemmung von Verstärker/innen/Assistent/innen
 - Besondere Rolle von Kommunikation und Emotionen (Ärger, Empörung, Angst) für den Umgang mit Konflikten
 - Förderung der Moralentwicklung und der Bereitschaft, anderen zu helfen
- Elternarbeit
 - Ca. zwei Informationsabende (z.B. am Beginn und am Ende des Schuljahres)

Schüler-Training: „Schüler lernen Zivilcourage!“

Sekundarschule 7.- 8. Klassenstufe (ca. 12 – 13 Jahre)

Ziele der Intervention:

- Gruppenprozesse und Einflüsse bei Gewalt/ Bullying bewusst machen, Reflexion über die sozialen Rollen des Bullying, Anti-Bullying-Norm
- Förderung der Widerstandsfähigkeit gegen Gruppendruck
- Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme
- Sensibilisierung für Notsituationen und Gewalt
- Förderung von Toleranz, multikultureller Offenheit / Reduktion von Vorurteilen
- Förderung der Verantwortungsübernahme durch Moralentwicklung (demokratische Normen, Norm der sozialen Verantwortung, moralische Dilemmata)
- Etablierung gruppenspezifischer Normen (Klassenregeln, die alle Betroffenen mit einbeziehen)
- Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstsicherheit
- Soziale Kompetenzen: klare Kommunikation, Grenzen setzen, Hilfe holen und andere Personen mit einbinden, Emotionsregulation, Konfliktlösekompetenzen

Didaktische Methoden: Klassendiskussion, Kleingruppenarbeit, Einzelarbeit (Diskussionsvorschläge, Texte, Arbeitsblätter, Overhead-Folien), handlungsorientierte Anteile wie Rollenspiele, Szenarien, Übungen.

Multiplikatoren-Seminar

Fortbildung für Klassenlehrer/innen

Dauer: 18 Stunden (2 Tage à 8 Std. oder 4 Nachmittage à 4 Std., plus Abschlusstreffen)

Thema „Förderung von Zivilcourage in der Schule“.

I. Internet / Cyberbullying / Computerspiele / Handy-Gebrauch

(medienpädagogische Themen allgemein)

„Medien-Projekte“ dieser Art verfolgen eine doppelte Zielsetzung: Auf der einen Seite eine medienpädagogische, wobei die Jugendlichen angeregt werden sollen, über die eigene Mediennutzung (Internet, Handy, Computerspiele) nachzudenken. Andererseits sollen sie im Sinne von Gewaltprävention über Mediengewalt informiert werden. So etwa sollen sie die Gestaltungsmittel so genannter Killerspiele kennen lernen, oder über (Cyber)Mobbing und dessen Folgen für Opfer und Täter informiert werden und sich bewusst mit diesen Themen und der Art der Darbietung auseinandersetzen.

Die Ausgangsüberlegungen dieser Projekte sind darin begründet, dass Kinder und Jugendliche möglichst frühzeitig einen kompetenten Umgang mit den Medien erlernen sollen, frei nach dem Motto: Je mehr sie sich eigener Nutzungsmotive und -gewohnheiten bewusst sind, je mehr sie über die Macht von Internet, Handys und Computerspielen wissen, je besser sie die Tricks kennen, mit denen Illusionen erzeugt werden, desto eher sind sie in der Lage, mit Medien „unbeschadet“ umzugehen.

Die Zielsetzung besteht demzufolge in einer Sensibilisierung für die Themen:

Cyberbullying, HappySlapping, Killerspiele, Sicherheit beim Chatten und Handy-Gebrauch. Des Weiteren sollen Jugendliche ihre Medienerfahrungen und ihren Medienkonsum kritisch reflektieren und sich eigener Wertvorstellungen bezüglich medialer Darstellungen sowie Medienanwendungen bewusst werden.

Dies erfolgt über Lehrer/innen im Unterricht und im Tutorat. Aber auch externe Expert/innen werden in die Lycées eingeladen, um über aktuelle Medienthemen/ -entwicklungen zu informieren und zu sensibilisieren. Einen Aufhänger für derlei Diskussionen bietet etwa der Anlass zu Erstellung von Klassen- bzw. Schulregeln, wo das Handy-Verbot in der Schule thematisiert wird.

J. „Anti-Gewalt- und Deeskalations-Training“

Das AGT/DT ist als präventives Trainingsprogramm zu sehen, das sich an Jugendliche und Kinder in Schulen, Jugendeinrichtungen, etc... richtet. Das AGT/DT orientiert sich am Anti-Aggressivitäts-Training und am Coolness-Training, die sich einer ganzen Reihe von Ansätzen und Methoden bedienen (vgl. z.B. Gall 2006, 97f), wie z.B.:

- Körperbetonte sportliche Spiele (darunter auch Kampfspiele)
- Interaktionspädagogik
- Spiel- und Theaterpädagogik (so auch Boal'sches Theater)
- Erlebnispädagogik
- Konfrontations- und Deeskalationstraining
- Skill-Training
- Methoden der Mediation
- Phantasiereisen und Entspannungsübungen

Als Sammelbecken für diese unterschiedlichen Ansätze bietet sich die Konfrontative Pädagogik an, die sich laut Jens Weidner, eingreifend versteht und junge Menschen zu einer Verhaltensänderung ermutigen möchte. Das normative Regulativ konfrontativer Arrangements und Interventionsformen dreht sich um folgende Prinzipien:

1. Verstehen, aber nicht einverstanden sein
2. „Gerade Linie mit Herz“
3. Niemand hat das Recht, den anderen auszugrenzen, zu beleidigen oder zu verletzen. Geschieht dies dennoch, erfolgt Konfrontation.

Konfrontative Pädagogik ist keine geschlossene pädagogische Theorie, ihr pädagogischer Handlungsstil ist ausgerichtet auf folgende explizit formulierten Erziehungsziele (Weidner):

- „1.Pro-soziales Verhalten (helfen, spenden, höflich sein)
2. Verbesserung des moralischen Bewusstseins
3. Stärkung der Handlungskompetenz
 - A. (Opfer-)Empathie steigern
 - B. Ambiguitätstoleranz fördern
 - C. Rollendistanz
4. Erreichen von schulischer Qualifikation, Aufbau von Arbeitstugenden, Förderung von Life Skills.“

Nachdem im Jahr 2009, über das CPOS, einige SPOS-Mitarbeiter/innen und Lehrer/innen eine AGT/DT-Ausbildung in Luxemburg absolviert haben, nahm dieses Einzug in einzelne Lycées. Vorerst als Pilotprojekte im Rahmen der Ausbildung angesetzt, gilt es in Zukunft, diese Projekte in den Schulen zu etablieren, vor allem aber auch mit anderen, bestehenden Projekten zu vernetzen. Anders als die Peer-Mediation, bei der Jugendliche die Streitschlichtung durchführen, ist das AGT/DT eine Maßnahme, die mindestens durch zwei erwachsene und ausgebildete Trainer/innen durchgeführt wird, und zwar in der Regel mit einer Gruppe von Schüler/innen (kann auch eine Klasse sein).

K. Weitere Ansätze

K1. Theaterarbeit

Manche Schulen haben sich, was die Produktion von Theaterstücken anbelangt, bereits einen Namen in Luxemburg (bzw. auch über die Landesgrenzen hinweg) gemacht, andere wiederum bleiben im kleineren Kreis der eigenen Schule. Bei beiden findet auch das Thema Gewalt seinen Niederschlag. Dies erfolgt über literarische Vorlagen bekannter Autor/innen oder Eigenproduktionen. Über diesen Weg werden einerseits die Mitglieder des Theaterensembles besonders für die Thematik sensibilisiert, andererseits ist die Theateraufführung selbst auch eine hervorragende Art und Weise, das Publikum zum Nachdenken zu bringen. Ein weiterer „Nebeneffekt“: über die Theaterproduktionen wird „Multiplikator/innenarbeit“ geleistet und die aufgeführten Themen finden in den Klassen ihre Weiterführung. Neben dem Schülertheater werden immer wieder auch professionelle Theatergruppen in die Schulen eingeladen, die Stücke zum Thema Gewalt aufführen und auch mit Schüler/innen in Workshops bearbeiten z.B.:

- People's Theater (mitdenken, mitbewegen!)
- Impulstheater

K2. Selfdefense

Selbstverteidigung ist ein Thema, das in den letzten Jahren immer öfters Eingang in die Rahmenprogramme der Schulen gefunden hat. Als gewaltpräventive Maßnahme ausgewiesen, setzt die Selbstverteidigung darauf:

- Selbstbewusstsein aufzubauen
- Verhalten in Notsituationen zu trainieren
(Kennenlernen und Ausprobieren von konkreten Verhaltensmöglichkeiten in Konflikt-, Bedrohungs- und Gewaltsituationen)
- Diverse Techniken der Selbstverteidigung zu erlernen. (Siehe weitere Ausführungen unter Jugendhäuser.)

K3. „Mémoires“

„Un regard vers le passé - Un regard vers le présent - Une réflexion sur l'avenir“

Das Projekt „Mémoires“ von SNJ in Zusammenarbeit mit LGE und EPF hatte zum Ziel, Schüler/innen über die Greuelthaten des Zweiten Weltkrieges aufzuklären. Es war dies eine Aktion „Gegen das Vergessen“.

K4. „Mosaik“

Auch wenn das Mosaik-Programm⁷ nicht als spezifisch gewaltpräventive Maßnahme gesehen wird, so ist dennoch darauf hinzuweisen, dass viele Untersuchungen darauf aufmerksam machen, dass unter den Schulverweigerern ein hoher Prozentsatz an gewaltbereiten Jugendlichen zu finden ist. Oder umgekehrt, gerade bei gewaltbereiten und -tätigen Jugendlichen sind folgende Merkmale häufig feststellbar:

- schwache schulische Leistungen,
- niedrige Leistungsmotivation,
- geringe Bindung an Schule,
- häufiges Schwänzen,
- geringe berufliche Erwartungen.

Insofern leistet auch das Mosaik-Programm einen wichtigen Beitrag zur Gewaltprävention.

⁷Mosaik: Projekt ‚Prävention von Schulverweigerung‘; Konzept 2005-2008 SCRIPT

http://www.script.lu/activinno/praevention_schulverweigerung/praevention_schulverweigerung_konzept_20052006.pdf

5. Setting Jugendhaus

Keine Noten und kein Zeitlimit bis zum Pausenklingeln, kein Leistungsdruck, keine starre Organisationsstruktur und das Prinzip der Freiwilligkeit, dies sind nur einige, aber wichtige Punkte, worin sich die außerschulische Jugendarbeit von Schule unterscheidet.

Abgesehen von Konzepten aufsuchender Jugendarbeit ist außerschulische Jugendarbeit darauf angewiesen, dass Jugendliche die Jugendeinrichtung aufsuchen. Vorherrschend ist demzufolge das Prinzip der Freiwilligkeit, im Rahmen eines Freizeit-Angebots. Damit stehen die Jugendhäuser in direkter Konkurrenz mit anderen, und zwar kommerziellen Freizeitangeboten (Kino, Disco, ...), die die Ansprüche der Jugendlichen prägen. Natürlich geht es im außerschulischen Jugendbereich nicht um die Schaffung nichtkommerzieller Kopien kommerzieller Freizeitkultur, sondern es sollen andere, neue Gestaltungsräume für die Jugendlichen eröffnet werden. Dabei stehen die Sozialpädagog/innen nicht selten vor der Situation, einen Spagat vollbringen zu müssen: einerseits den Sichtweisen, Vorlieben und Wünschen der Jugendlichen Rechnung tragen (Orientierung an Elementen der kommerziellen Freizeitkultur), andererseits ein klares, eigenständiges Profil zu entwickeln, mit eigenen Zielen, Inhalten und Arbeitsformen. Auf diese Weise übernimmt außerschulische Jugendarbeit gestaltende Funktion im öffentlichen Raum und leistet in diesem Rahmen nicht formale Bildungsaufgaben. Hierbei wird Bildung als zentrale Ressource zur individuellen Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen verstanden. Bildung wird in der Sozialpädagogik als Hilfe und Unterstützung beim Erwerb von Lebenskompetenzen verstanden (vgl. Münchmeier u.a. 2002), d.h. Kinder und Jugendliche sollen besser befähigt werden, ihr Leben in die eigene Hand zu nehmen, im Sinne von Empowerment. Bildung hat den ganzen Menschen im Blick und versteht sich als Persönlichkeitsbildung, die weit über Qualifikationsvermittlung und Zuweisung von Zugangsberechtigungen hinausgeht! Die primären Bildungsaufgaben von Sozialpädagogik zielen darauf, Jugendlichen zu einer gelingenden Lebensführung und einer sozialen Integration zu verhelfen (Hilfe zur Selbsthilfe), wobei an den Alltagssituationen und den Biografien der Jugendlichen angesetzt wird.

Anders als Schule gibt die außerschulische Jugendarbeit kein Curriculum vor, sondern schafft Gelegenheiten und Erfahrungsräume, um Lebensfragen der Jugendlichen zu thematisieren, sie bearbeitbar zu machen. Man könnte sagen: Sozialpädagogik als Beziehungsangebot, welches Bildungsbedarfe der Jugendlichen aufgreift und entsprechende Angebote für soziale Lernsituationen schafft. Wichtiger Punkt hierbei ist, dass eine solche Jugendarbeit keine Defizit-Perspektive auf Jugendliche und ihre Handlungsstrategien besitzt. Im Vordergrund steht die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst - zum Zwecke der Selbstverortung und Hilfe zur Lebensbewältigung - als auch mit gesellschaftlichen Strukturen/Entwicklungen. Hierbei bedient sie sich eines vielseitigen Repertoires an praktisch-herstellenden, musisch-gestaltenden, sozial-helfenden und erkundend-forschenden Methoden. (vgl. Bodeving 2009)

5.1. Gewaltpräventive Ansätze in luxemburgischen Jugendhäusern

Tanz/ Breakdance	Chants / Rap	Theater
Zirkus	Sketches	
Medienarbeit: Drehbuch, Aufnahme, Reportage, Schnitt und Montage		
Capoeira	Selfdefense	Droit de vote
„Vandalismus op der Spuer“	„Graffiti“	„Opgepasst!“
Internet / Cyberbullying	„Ech kann och ouni“	GO-Projekt

Gewaltpräventive Aktionen in Jugendhäusern ⁸ finden in der Regel auf Individual- und Gruppenebene statt, weniger auf struktureller Ebene. Dabei sind folgende Ansätze auszumachen:

1. Sensibilisierung durch Diskussionsrunden
2. Trainingsprogramme (z.B. soziale Kompetenzen, Selbstverteidigung, ...)
3. Individuelle Beratung (und Sozialarbeit)
4. Projekt(Animations)angebote.

Wenn von Projekten geredet wird, dann wird oft etwas ganz Unterschiedliches darunter verstanden. Während für manche jede Aktion ein Projekt ist, gilt für andere wiederum als Projekt nur, wenn Ziele, ein Durchführungsplan, etc ... und eine Überprüfung der Umsetzung festgehalten werden. An dieser Stelle wird nicht näher auf diese Thematik eingegangen. Es soll nur darauf hingewiesen werden, nicht in blinden Aktionismus zu verfallen. Damit dies nicht geschieht, gilt es eine Reihe von Anhaltspunkten zur Projektkonzipierung zu berücksichtigen.⁹

⁸ In der Folge werden gewaltpräventive Ansätze der Jugendhäuser exemplarisch aufgezeigt. Dabei wird bei jedem angeführten Projekt ein bestimmter Aspekt besonders hervorgehoben. Die meisten Projekte greifen auf ähnliche Herangehensweisen zurück. Aus Gründen einer besseren Lesbarkeit (Vermeidung von Mehrfachwiederholungen) wird bei den nachfolgenden Ausführungen darauf verzichtet, jedem Projekt detailliert jeden einzelnen Aspekt zuzuordnen. I.a.W. auch wenn ein Aspekt nicht angeführt wurde, bedeutet dies nicht, dass dieser bei der Umsetzung nicht auch berücksichtigt wurde.

Siehe auch : Dossier thématique: Education à la Citoyenneté; SNJ 2009

⁹ Siehe z.B. Ministère de la Famille et de l'Intégration; Manuel sur l'assurance et le contrôle de qualité dans les maisons de jeunes au Luxembourg; Luxembourg 2008

A. Produktionsorientierte und lebensweltbezogene Medienarbeit

Die produktionsorientierte und lebensweltbezogene Medienarbeit kann als wichtige Säule der Jugendarbeit gesehen werden. Aus diesem Grund wird dieser Form der Jugendarbeit ein „Extraplatz“ eingeräumt, da die Prinzipien dieser Arbeit in vielen „Medienprojekten“ ihren Niederschlag finden.

Jugendliche werden auf unterschiedlichste Weise - über Video- oder Radioarbeit, PC- und Internetprojekte - angesprochen, bei denen sie sich engagieren können. Hier spielt das jeweilige Medium selbst, als auch seine Handhabung einen wichtigen Anreiz für Jugendliche, genauso wie der Umstand, über die Medienproduktion an die Öffentlichkeit gehen zu können (Selbstdarstellungsaspekt).

Medien schaffen die Möglichkeit, einen Gegenstand, eine Idee und/oder einen Prozess darzustellen. Dabei können sie als Werkzeug gesehen werden, mit dessen Hilfe gestaltet werden kann. Etwa der Computer, mit dem programmiert, eine Homepage erstellt oder ein Videofilm geschnitten und montiert wird. Hierzu müssen medienkundliche Kompetenzen vorhanden sein bzw. erworben werden, die es ermöglichen, den Computer und seine Anwendungsprogramme zu handhaben. Auf einer weiteren Ebene können die Medien dazu verwendet werden, eigene Ideen zu äußern (z.B. das Thema Jugendgewalt wird mit Text, Fotos und Videos ins Internet gestellt). Dabei kommt es auch zu einer Zusammenführung unterschiedlicher Medien und medialer Funktionen, zu einer Kombination von analogen und digitalen Zugangsweisen. Es öffnet Möglichkeiten für multisensuelle Zugänge.

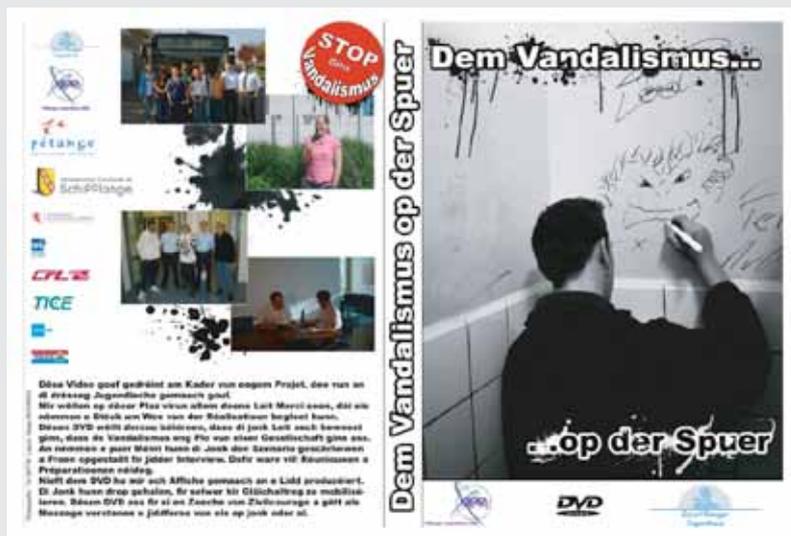
Über diesen Weg können Jugendliche fernab von jeglichem Leistungsdruck erfahren, wie sie Medien gezielt für eigene Interessen einsetzen können, wie sich die Medien nicht nur zum Konsum, sondern auch zur Produktion nutzen lassen. Es geht dabei um den Erwerb der so genannten Medienkompetenz durch aktive Medienarbeit.

Die Digitalisierung, und damit einhergehend die Reduzierung der Anschaffungskosten für Medienequipment, macht es möglich, dass heutzutage in den meisten Jugendhäusern halbwegs qualitativ hochwertige Geräte vorhanden sind. Mit ihnen wird nicht nur ein souveräner Umgang mit den Medien angepeilt, sondern vor allem auch die Förderung von Kritikfähigkeit, kreativem Ausdruck und als sozialpädagogisches Ziel - Persönlichkeitsbildung. So werden die Medien auch als Vehikel genutzt, damit Jugendliche mehr über sich und ihre Fähigkeiten erfahren, aber auch, um ihren Meinungen Ausdruck zu verleihen.

Wer einmal mit einer Gruppe - manchmal auch unmotivierten „Null-Bock-Kids“ - einen Videofilm fertig gestellt hat, weiß die sozialen (z.B. gestärktes Gruppengefühl, Zustimmung zu Gruppenerlebnis und Kooperation), pädagogischen, ja bisweilen sogar therapeutischen Qualitäten prozessorientierter Medienarbeit zu schätzen.

Genau an diesem Punkt muss jedoch darauf hingewiesen werden: es ist wichtig, dass nicht nur auf Produkt-, sondern auch Prozessorientierung Wert gelegt wird. So wichtig es auch sein mag, mit vielen Jugendlichen in kürzester Zeit (Ferienwoche, Wochenende) ein Produkt (gar mehrere) realisieren zu können (dies auch um öffentliche wie private Geldgeber/Sponsoren zu beeindrucken und damit Gelder für weitere Medienprojekte zu akquirieren), so darf dabei nicht (immer) nur das Produkt im Mittelpunkt stehen, sondern auch die thematische Reflexion sowie die persönlichen Erfahrungen und das Erleben. Auch der Umstand, dass Jugendliche es am Ende kaum mehr erwarten können, ihr Produkt zu präsentieren, vor allem wenn sie die Möglichkeit hatten, ihre Interessen und Fähigkeiten zu erkennen und auszudrücken, darf nicht dazu führen, dass die Prozessorientierung vergessen wird!

B. „Vandalismus op der Spuer“



- Drehbuch
- Reportage
- Videoschnitt und -montage
- Songs
- Plakate
- Treffen und Diskussionen
- In Kooperation mit CFL, TICE, Police, SNJ

Das Projekt „Vandalismus op der Spuer“ des Petinger (Antenne Rodange) und Schifflinger Jugendhauses versuchte über unterschiedlichste Herangehensweisen (Videoarbeit, Plakate, Sketches, Songs) Jugendliche anzusprechen. Dabei wurde der Themenschwerpunkt Vandalismus in den Mittelpunkt der Medienarbeit gestellt. Über diesen Weg bot sich den Jugendlichen die Möglichkeit zur Selbstdarstellung und Interessensartikulation. Die persönliche Auseinandersetzung mit diesem Thema wurde realisiert durch die Erforschung der eigenen Lebenswelt, dem jugendlichen Alltag durch die Jugendlichen selbst und zwar durch produktive Kreativität: Über Diskussionen wurde gemeinsam an der Erstellung eines Drehbuches und am Interviewleitfaden gearbeitet, Interviews wurden durchgeführt und aufgezeichnet. In der Folge kam es zu Schnitt und Montage des Videofilms. Über die Reflexion der Zusammenarbeit hinaus konnte ebenso eine wichtige Erfahrung erfahren werden: Das gegenseitige Inspirieren und Motivieren. Über die Videoarbeit hinaus wurden Plakate entworfen und Songs komponiert und aufgezeichnet.

Das Projekt zeigt auf, in welcher Weise Gestalten und künstlerisches Handeln mit Medien in unterschiedlicher Weise mit einer „adäquaten“ Form der Aneignung eines Themas verbunden sein können. Medien können den Jugendlichen ebenso helfen, kommunikative Alltagskultur zu gestalten, ihre soziale Situation zu interpretieren und ihre Identität heranzubilden. Solche Projekte ermöglichen zudem auch jenen Jugendlichen einen Zugang zu Medien, die sonst in ihrem Alltag nur wenig Gelegenheit und Anregung zur kreativen Mediennutzung haben.

C. Spectacle „Graines de violence“



- Theater
- Tanz/ Breakdance
- Chants/ Rap
- Sketches
- Dekor und Bühnenbild
- Plakate
- Konferenz zum Thema „Häusliche Gewalt“
- Kooperation von 4 Jugendhäusern aus dem Minette (Bettembourg, Dudelange, Esch-sur-Alzette, Roeser)

Aufführungen (Sketches, Breakdance inkl. Dekor und Bühnenbild), Video, Plakate und Songs, die alle sozial-politische Themen und Alltagsleben der Jugendlichen behandeln, standen im Mittelpunkt dieses Projektes.

Der interessante Aspekt dieses Projekts liegt in der alltagskulturellen und alltagsweltlichen Anbindung an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen. Diese Anbindung an die Lebenswelt der Jugendlichen findet auch ihren Niederschlag in Themen wie: „Peace and Love“, Lesbian’s Wedding“ (Liebe und Intoleranz); „Le Racket“ (Bandenkonflikte und Zivilcourage), „Donnons pour vivre“; „The boy is mine“ (Freundschaft und Ehrlichkeit); „Final“ (Weltmächte und Terrorismus). Die Aufführung zum Thema „Häusliche Gewalt“ war angelehnt an persönliche Erfahrungen (einer) von Jugendlichen. Zur Konferenz zum Thema „Häusliche Gewalt“ standen Expert/innen einem großen Publikum zu Verfügung, für Fragen und Antworten.

Politische Bildung in Verbindung mit unterhaltsamen, dynamischen Methoden werden miteinander kombiniert.

D. Selfdefense

Neben Medienarbeit, Musik, Tanz und Theater hat Selbstverteidigung als Initiative zur Gewaltprävention in vielen Jugendhäusern Eingang gefunden. Als gewaltpräventive Maßnahme ausgewiesen, setzt Selbstverteidigung darauf:

- Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit (physisch und psychisch) aufzubauen
- Verhalten in Notsituationen zu trainieren

(Kennenlernen und Ausprobieren von konkreten Verhaltensmöglichkeiten in Konflikt-, Bedrohungs- und Gewaltsituationen)

- diverse Techniken der Selbstverteidigung zu lernen und zu üben.

Viele Menschen denken beim Begriff „Selbstverteidigung“ wohl zuerst an ein Kampfgeschehen oder an spezielle Kampftechniken, die dazu dienen, den Angriff eines Gegners erfolgreich abzuwenden. Dabei ist Selbstverteidigung viel differenzierter zu sehen und nicht nur gleichzusetzen mit einer körperlichen Auseinandersetzung oder einem Kampf.

Meist sind es Ängste, die Menschen zur Selbstverteidigung führen. Kinder, Jugendliche und deren Eltern wollen, dass sie sich, bzw. dass sich ihre Kinder besser schützen können, auf dem Schulweg, auf dem Schulhof, vor Anmache, etc ... Andere Eltern haben die Vorstellung, dass ihr Kind zu schüchtern, zu weich ist und erhoffen sich von Selbstverteidigungskursen ganz allgemein mehr Selbstbehauptung für ihr Kind. Diese Einstellungen finden sich auch bei Jugendlichen wieder, sie wollen sich durch Selbstverteidigung „stärken“. Dieser Aspekt spricht besonders jungen Frauen an, die sich für Selbstverteidigungskurse interessieren, sie wollen lernen, wie sie sich in brenzligen Situationen (aggressive Anmache, Vergewaltigungsversuche) verhalten können, um nicht Opfer männlicher Gewalt zu werden. Dies führt zu den vielerorts angebotenen Crash-Kursen zur Selbstverteidigung/-behauptung. Da diese Kurse meistens nur eine begrenzte Zeit dauern, kann nur Grundsätzliches gelehrt werden. Ob dies ausreichend ist, um genügend Selbstbewusstsein aufzubauen oder sich ausreichend wehren zu können, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Daneben gibt es allerdings auch Jugendliche, die lernen wollen, wie man selbst effektiv Gewalt ausüben kann, denn Gewalt auszuüben bedeutet, Macht auszuüben!

Aus der Fülle unterschiedlichster Selbstverteidigungskurse seien an dieser Stelle kurz das in Jugendhäusern durchaus beliebte Capoeira und das „klassische“ Judo angeführt:

Capoeira stammt aus Brasilien und verbindet Akrobatik mit Musik. Partner bewegen sich mit- und zueinander und die Grenze zum Tänzerischen verwischt sich, wobei die Verbindung mit der musikalischen Untermalung mit ein Grund ist für seine Popularität bei Jugendlichen.

Im Judo, das aus Japan stammt, werden ausschließlich Würfe und Haltegriffe geübt. Der Gegner soll ähnlich wie im Ringen am Boden fixiert werden. Hierbei stellt das Kämpfen und Messen mit seinem Gegenüber einen wichtigen Anreiz für Jugendliche.

Im Kontext Gewaltprävention gilt festzuhalten, dass gute Selbstverteidigung mit der Vermittlung von Fairness und Disziplin, mit Wertschätzung und Akzeptanz des Übungspartners verbunden ist. Daneben werden auf spielerische Art Koordination und Konzentration sowie Kondition und Körperhaltung verbessert. Dazu kommt, dass sportliche Betätigung einerseits Stress und Aggression abbaut, andererseits Selbstbewusstsein aufbaut. Beides dient in hohem Maße der Gewaltprävention.

E. Weitere Ansätze

E1. „Graffiti“

„Un graffiti légal est une oeuvre d'art - Un graffiti illégal constitue une infraction ! “

Graffiti: Kunstwerk oder Vandalismus?

Gesetzeslage

Risiken

Dieses Gemeinschaftsprojekt zwischen einzelnen Jugendhäusern (mancherorts auch mit Schulen) und Polizei sensibilisiert speziell auf das Thema „Graffiti“. So werden die Jugendlichen auch darauf hingewiesen, mit welchen rechtlichen Folgen illegale Sprühaktionen verbunden sind.

E2. „Opgepasst!“

Die Projektwoche „Opgepasst“ des Jugendhauses Grevenmacher in Kooperation mit dem LTJB sei stellvertretend angeführt für jene gewaltpräventiven Maßnahmen, die gedacht sind als:

- regionale Aktion
- Kooperation mit anderen Organisationen
- ein Aufgreifen unterschiedlichster Präventionsthemen
- Animation durch Externe

E3. Theater

Auch Jugendhäuser greifen auf Inszenierungen durch externe Theatergruppen zurück. Die Theatermacher stellen ein Thema (Konflikt, Mobbing, ...) auf der Bühne dar und das Publikum wird während oder nach der Aufführung einbezogen. Beispiele aus luxemburgischen Jugendhäusern sind etwa:

- People's Theater (mitdenken, mitbewegen!)
- Wilde Bühne („Drucksache“ – Mobbing)
- Aux frontières des nations“

Über das Mitmachen und Mitdenken werden die Jugendlichen für Gewaltthemen sensibilisiert.

E4. „Dsign@shirt“

Der Jugendtreff Hesper hat mit Jugendlichen zum Thema Gewalt T-shirt-Logos entworfen und gedruckt sowie einen größeren „Concours“ mit anschließender „Journée de prévention“ organisiert. Was über diesen Weg der Öffentlichkeit gezeigt wird, sind Ergebnisse aus Diskussionen mit Jugendlichen zum Thema Gewalt.

E5. „Ech kann och ouni“

Entsprechend den Bedürfnissen und Alltagssituationen der Jugendlichen werden in Jugendhäusern (z.B. Jugendhaus Diekirch) Workshops zu unterschiedlichsten Themen angeboten, die die Sozialkompetenzen ansprechen sollen:

- Stärkung des Selbstwertgefühls
- Erlernen von Konfliktfähigkeit
- Lernen, kontrolliert zu handeln
- Vermittlung sozialer Kompetenzen

F. „GO-Projekt“

Anders als die zuvor besprochenen und durchgeführten Projekte, handelt das folgende Projekt von einer kollegialen Konzepterstellung, das versucht Jugendarbeit als Bildungsarbeit zu fassen und dies in eine gewaltpräventive Projektidee, dem „GO-Projekt“, einfließen zu lassen.

Es war die Konfrontation mit kleineren und größeren Gewaltsituationen im Jugendhaus, die dazu führte, dass eine Gruppe von Jugendarbeiter/innen sich mit einem externen Berater in regelmäßigen Abständen im Rahmen einer Fortbildung des SNJ traf, um das Thema „Jugend und Gewalt“ zu reflektieren. Aus den kollegialen und fachspezifischen Diskussionen entstand so, Schritt für Schritt, die Idee zum „GO-Projekt“ und aus den Diskussions- und Notizfragmenten wurde die Publikation: „GO. Gewalt oder ...? Jugend und Gewalt. Eine Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser.“

Von Anfang an waren die Überlegungen der Projektgruppe davon getragen, mit den Jugendlichen im Jugendhaus subjektorientierte Bildungsarbeit zu leisten, die personale und soziale Kompetenzen stärkt und nach Handlungsalternativen zur Gewaltausübung sucht.

Die Idee war, dass das zu erarbeitende Konzept sich an alle Jugendlichen – also nicht nur an sozial benachteiligte oder auffällige Jugendliche – des Jugendhauses und deren Umfeld wenden soll, ohne sie zu bevormunden oder dazu zwingen zu wollen, an dem Projekt mitzumachen. Des Weiteren sollten die Jugendlichen im Mittelpunkt stehen und zwar als „Subjekte ihrer eigenen Lebenswelt“ und nicht als „Risikoträger“. Letztendlich sollte das angedachte „GO-Projekt“ eine Zusammenarbeit von und mit Jugendlichen und Erwachsenen im Umgang mit dem Thema „Jugendliche und Gewalt“ werden.

Gerade weil sich Jugendhäuser oft nur isoliert und fragmentiert mit dem Thema Jugend und Gewalt beschäftigen, sah das „GO-Projekt“ die Etablierung einer Plattform vor, die eine Vernetzung der Jugendhäuser untereinander sowie mit anderen Partnern anregt, und so einen professionellen Austausch ermöglicht. Hierbei wurde an eine „GO-Plattform“ gedacht, die sich aus Jugendlichen und Jugendarbeiter/innen aus am „GO-Projekt“-teilnehmenden Jugendhäusern sowie einem/einer Vertreter/in des Ministère de la Famille et de l'Intégration - Service National de la Jeunesse zusammensetzen sollte (s. Nilles et al. 2007).



6. Fazit

- Wenn Maßnahmen der Gewaltprävention eingeführt werden, bedeutet dies nicht, dass Probleme schnell, und schon gar nicht, dass sie immer gelöst werden können oder gar dauerhaft verschwinden.
- Gewaltprävention benötigt Zeit und einen langen Atem.
- Über kurzfristige und anlassbezogene Einzelaktivitäten grundlegende Veränderungen zu erreichen, ist und bleibt eine Illusion. Im Gegenteil: Einmalige Einzelaktionen können dazu führen, dass unter Umständen die Glaubwürdigkeit in Frage gestellt wird.
- Was man neben Geld zur Durchführung von Projekten braucht, ist viel Geduld.
- Nachhaltigkeit in der Präventionsarbeit kann nur erreicht werden, wenn sie in größere Zusammenhänge eingebunden wird, von allen mitgetragen wird und kontinuierlich geschieht.
- Patentrezepte gibt es nicht.
- Das Spektrum möglicher Maßnahmen ist groß. Und die Voraussetzungen, Bedingungen und Erfordernisse sind an jeder Einrichtung unterschiedlich. Es gilt die Maßnahmen an den Bedürfnissen und Bedarfe der Einrichtungen und vor allem der Betroffenen (und mit den Betroffenen) auszurichten.

Literaturliste

- Baier, D./ Pfeiffer, Ch./ Simonson, J./ Rabold, S.** (2009); Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt: Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN (KFN-Forschungsbericht; Nr.: 107); Hannover (zitiert als KFN FB 107)
<http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf>
- Bodeving, C.** (2009); Das Profil der Jugendarbeit; in: Willems, H. et al.; Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg (in zwei Bänden); Luxembourg; Bd1. S. 745-757, Ed. Saint-Paul.
- Bundeskriminalamt** (Hg.) (2009); Polizeiliche Kriminalstatistik 2008 Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden (zitiert als PKS 2008) <http://www.bka.de/pks/pks2008/index.html>
- Bundesministerium des Innern und Bundesministerium der Justiz** (Hg.) (2006); Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht; Berlin (zitiert als 2. PSB 2006) <http://www.bmj.bund.de/files/-/1481/PSB.pdf>
- Czerwanski, A.** (2004); Erziehender Unterricht. Begriffliche Klärung und Perspektiven der Umsetzung; in: Pädagogik 56 (9), S. 6-9
- Eisner, M./ Ribeaud, D./ Bittel, S.** (2006); Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik; Hg. Eidgenössische Ausländerkommission EKA
http://www.ekm.admin.ch/de/dokumentation/doku/mat_jugendgewalt_d.pdf
- Faller, K./ Kerntke, W./ Wackmann, M.** (1996); Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit; Mühlheim a. d. Ruhr
- Gall, R.;** (2006); Ziele und Methoden des Coolness-Trainings (CT) für Schulen; in: KILB, R./ Weidner, J./ Gall, R.; Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Weinheim/ Juventa; S. 93-106
- Gottfredson, D.C./ Wilson, D.B./ Skroban Najak, S.** (2002); School-based crime prevention; in: Sherman, W. S./ Farrington, D. P./ Welsh, B. C./ MacKenzie, D. L. (Eds.); Evidence-Based Crime Prevention; London; P. 56-164
- Heinz,W/Spiess,G.** (2005); Demographischer Wandel und Kriminalität junger Menschen; in: Forum Kriminalprävention, 3, S.8-12
- Hofmann, F./ Patry, J.-L.** (1999); Das Erziehungsziel Autonomie in der Unterrichtspraxis. Gründe für die Diskrepanz zwischen Ideal und Realität; in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46, S. 126-135
- Keller, G./ Hafner, K.** (1999); Soziales Lernen will gelernt sein. Donauwörth: Auer
- Pfeiffer, Ch./ Baier, D./ Mecklenburg, E.** (o.J.); Der Anstieg der Jugendgewalt in Hessen
<http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/anstiegjugendgewalthessen.pdf>
- Krumm, V.** (2003); Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“
http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst2003/krumm_02_03_sbg.pdf
- Krumm, V./ Weiß, S.** (2000); Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen; in: Psychosozial, 23 (1), (Nr. 79), S. 57-73
- Lindner, W.** (1999); Zero Toleranz! Und Präventionsinflation – Jugendliche und Jugendarbeit im Kontext der gegenwärtigen Sicherheitsdebatte; in: deutsche Jugend, Heft 4, S. 153-162
- Lindner, W./ Freund, Th.** (2001); Der Prävention vorbeugen? Thesen zur Logik der Prävention und ihrer Umsetzung in der Kinder- und Jugendarbeit, in: deutsche Jugend, Heft 5, S. 212-220
- Lüders, Ch.** (1999); Prävention und „Kinder stark machen“: Zauberworte oder fachliche Prinzipien; in: Bevor es zu spät ist. Präventiver Kinder- und Jugendschutz in sozialen Brennpunkten; Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz und BMFSFJ <http://www.bag-jugendschutz.de/PDF/Bevor-es-zu-spaet-ist.pdf>
- Münchmeier, R./ Otto, H.-U./ Rabe-Kleberg, U.** (Hrsg.) (2002); Bildungs- und Lebenskompetenz, Opladen: Leske und Budrich
- Nilles, J.-P. u.a.** (1997); „Sie zu Hauptakteuren machen“ - Flüchtlingskinder in der Schule; ZEBRATL Nr.3

Nilles, J.-P. / Ecker, Th./ Dabrowska, J. (2007); Jugend und Gewalt. Eine Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser; Luxemburg, Ministère de la Famille et de l'Intégration; SNJ

Nilles, J.-P. (2007); Peer-Mediation im Schulalltag; Luxemburg, Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle; SCRIPT

Patry, J.-L. (1998); Erziehungsziel Autonomie – Anspruch und Wirklichkeit; in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45, S. 53-66

Police Grand Ducale (2009); Rapport d'activités 2008. Luxemburg, Police Grand-Ducale

Popp, U. (o.J.); Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagschule

http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/files/zeitschrift/popp_soziales%20lernen_in_der_gts.pdf

Sturzenhecker, B. (2000); Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung; in: Sozialmagazin, Heft 1, S. 14-21

Weidner, J. (o.J.); Grundlagen des Anti-Aggressivitäts @- und Coolness-Trainings@

<http://www.prof-jens-weidner.de/index.php/powerpoint-fuer-sie> Zugriff: 02.11.2009

Autor

Jean-Paul Nilles

Kommunikationswissenschaftler, Dr.phil.; Lehrbeauftragter an der Universität Graz (Schulpädagogik und Kommunikation); Ass. Prof. assoc. Universität Luxemburg

Ausstellung zu verschiedenen Projekten während der Konferenz





5. Aktuelle Befunde zur Gewalt und Gewaltprävention an Luxemburger Schulen

Georges Steffgen

Aktuelle Befunde zur Gewalt und Gewaltprävention an Luxemburger Schulen

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschreibt aus einer Forschungsperspektive die aktuelle Situation hinsichtlich des gewalthaltigen Verhaltens an Luxemburger Schulen. In dem Beitrag wird darauf verzichtet, eine Beschreibung des luxemburgischen Gesellschafts- und Schulsystems sowie der historischen Auseinandersetzung mit dem Problemverhalten vorzunehmen. Diese Aspekte sind bereits an anderer Stelle ausführlich dargestellt worden (siehe Steffgen & Russon, 2003).

Festzustellen ist, dass in dem vergangenen Jahrzehnt das Thema Gewalt an Schulen auch in Luxemburg verstärkt das wissenschaftliche Interesse geweckt hat. Auf diesem Hintergrund wurden in einer ersten Phase Überblicksberichte über die Lage in Luxemburg veröffentlicht (Otten & Wirtgen, 2001; Steffgen, 2005; Steffgen & Ewen, 2005). Insbesondere Steffgen und Russon (2003), als Teil des europäischen Connect-Projekts "Tackling violence in school", sowie Steffgen und Ewen (2004), haben die Forschungsbefunde für Luxemburg zur Gewalt an Schulen zusammengetragen. Daneben hat die "Cellule de Recherche sur la Résolution de Conflits" (2003) einen Expertenbericht über Gewalt an Luxemburger Schulen veröffentlicht. Auf Grundlage einer qualitativen Studie wurden in dieser Stellungnahme von den Autoren umfassende Maßnahmen zur Prävention und Reduktion von Gewalt an Schulen erarbeitet und vorgeschlagen.

Aufbauend auf diesen Berichten sowie neuen empirischen Forschungsarbeiten zur Gewaltthematik werden in diesem Beitrag aktuelle Daten zur Häufigkeit gewalthaltigen Verhaltens an Luxemburger Schulen vorgestellt. Insbesondere Schüler sowie Lehrer geben in Form von Selbstberichten Auskunft über die aktuelle Situation an den Schulen. Ergänzend werden diese nationalen Befunde mit international gewonnenen Daten verglichen. Im Anschluss werden spezifische in Luxemburg durchgeführte und evaluierte Präventionsmaßnahmen zu aggressivem Verhalten vorgestellt. Der Bericht schließt mit einem Ausblick auf erforderliche Entwicklungen in diesem Forschungs- und Handlungsfeld.

2. Gewalt an Schulen - Definitorische Abgrenzungen

Was ist unter ‚Gewalt in der Schule‘ zu verstehen? Ein wesentlicher Zugang ist, dass der Gewaltbegriff meist dem Begriff der Aggression untergeordnet wird. So werden mit Gewalt häufig extremere Formen der Aggression umschrieben (Berkowitz, 1993; Bierhoff & Wagner, 1998). Aggression wird dabei als Verhalten angesehen, das eine Schädigung oder Verletzung eines anderen Lebewesens zum Ziel hat, während dieses motiviert ist, die Schädigung bzw. Verletzung zu vermeiden (Baron & Richardson, 1994). Demgegenüber umfassen Gewalt und Aggression nach Bornewasser (1998) verschiedene Formen von Handlungen, die sich schädigend auf betroffene Opfer auswirken und einer normativen Ächtung unterliegen. Aggression wird von ihm mit impulsiver (emotionsgeladener) Aggression und Gewalt mit instrumenteller (zielgerichteter) Aggression gleichgesetzt.

Unter dem schulischen Gewaltbegriff werden unterschiedliche Formen der Gewalt subsumiert. Differenziert wird hierbei zum einen zwischen Gewalt gegen Sachen (Vandalismus) und Gewalt gegen Personen (Schüler versus Schüler; Schüler versus Lehrpersonal; Lehrpersonal versus Schüler; Lehrpersonal versus Lehrpersonal). Die Gewalt gegen Personen wird weiter danach gegliedert, ob es sich um physische, psychische (verbale), sexuelle oder selbstgerichtete Gewalt (Drogenkonsum, Suizidalität, usw.) handelt. Wesentlich ist, dass der schulbezogene Gewaltbegriff nicht auf körperliche Gewalt alleine reduziert wird (Melzer, 2000).

In der internationalen Forschung hat eine spezifische Form personaler Gewalt ein vertieftes Forschungsinteresse gefunden, das sogenannte Bullying (Olweus, 1996; Smith et al., 1999; Schäfer, 1997). Bullying bezeichnet hierbei das systematische und wiederholte Schikanieren von Schwächeren und tritt meist als ein Gruppenphänomen auf.

Folgende Merkmale kennzeichnen dieses Verhalten (Huberty & Steffgen, 2008):

- 1) Bei Bullying handelt es sich um aggressive Verhaltensweisen, die ein Schüler gegenüber einem Anderen ausübt. Die Intentionalität der Handlung wird hierbei betont, d.h. ein Verhalten wird zielgerichtet ausgeführt, um einen anderen Schüler zu schädigen. Implizit bedeutet dies, dass das aggressive Verhalten vom Opfer als verletzend empfunden wird.
- 2) In der Beziehung zwischen Angreifer und Opfer besteht ein ungleiches, asymmetrisches Kräfte- bzw. Machtverhältnis. Das Macht-Ungleichgewicht kann sowohl auf physischen (z.B. Größe), kognitiven (z.B. Intelligenz) als auch sozialen Faktoren (z.B. sozialer Status) beruhen. Die Person, die den Handlungen ausgesetzt ist, hat Mühe sich zu verteidigen und ist dem/den Angreifer/n meist hilflos ausgeliefert.
- 3) Bullying wiederholt sich (z.B. einmal pro Woche oder mehrmals am Tag), über einen längeren Zeitraum (z.B. über mehrere Wochen oder über mehrere Jahre) und erfolgt systematisch. Opfer werden ausgesucht, um dann von einzelnen Schülern oder einer ganzen Gruppe von Schülern regelmäßig schikaniert zu werden. Ausgeschlossen vom Begriff des Bullying werden also einzelne „Ausraster“ und negative Handlungen, die einmal gegen den einen Schüler und ein andermal gegen einen anderen Schüler gerichtet sind.
- 4) Dem Bullying liegen in den seltensten Fällen direkte körperliche Übergriffe zu Grunde. Olweus (1996) unterscheidet mittelbare Gewalt von unmittelbarer Gewalt. Unter mittelbarer Gewalt versteht er direkte, offene Angriffe (physisch oder verbal), unter unmittelbarer Gewalt jeden Versuch, eine Person sozial auszugrenzen (relational).
- 5) Bullying tritt meist in sozialen Kontexten auf, denen man sich nicht ohne weiteres entziehen kann und die durch eine starre Gruppenstruktur geprägt sind. Die Schule repräsentiert ein solches soziales Umfeld. Einmal angenommene soziale Rollen (z.B. die des Opfers) sind nur noch schwer abzulegen. In diesem Zusammenhang kann man also aus der Sicht der Opfer von einem Zustand des „Ausgeliefertseins“ sprechen in dem die eigenen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind (Smith et al., 1999).

Als eine spezifische Form des Bullying wird Cyberbullying angesehen (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippet, 2006). Dieses wird als aggressives Verhalten, welches vorsätzlich und wiederholt von Einzelnen oder Gruppen mit Hilfe von elektronischen Kommunikationsmitteln gegen Opfer eingesetzt wird, um diese zu verletzen oder zu schädigen, definiert (vgl. Patchin & Hinduja, 2006). Die Opfer zeichnet aus, dass sie sich wiederum nur schwer selbst schützen können.

Neben den Überschneidungen zwischen Cyberbullying und dem traditionellen Bullying sind auch Unterschiede erkennbar, die es erschweren, Cyberbullying als ein rein verdecktes psychologisches Bullying zu betrachten (Patchin & Hinduja, 2006). So bleibt bei Cyberbullying der Täter meist anonym, die Macht und Kontrolle über die Situation liegt verstärkt in den Händen des Täters, die Täter fühlen sich weitestgehend vor Sanktionen geschützt und die aggressiven Handlungen durchdringen noch stärker die Privatsphäre des Opfers (an jedem Ort, zu jeder Zeit können diese Handlungen durchgeführt werden).

Von diesen Formen personaler Gewalt ist die strukturelle Gewalt abzugrenzen (Bierhoff & Wagner, 1998).

Galtung (1975) hat das Konzept der strukturellen Gewalt definiert als durch gesellschaftliche Strukturen bedingte Behinderungen, die es nicht erlauben die eigene Potentialität auszuschöpfen (z.B. Ungleichbehandlung, die in staatlichen Gesetzen und Verordnungen verankert ist). Soziale und kulturelle Verursachungsfaktoren der Gewalt werden durch diesen Ansatz betont.

Schulische Gewalt tritt sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule auf. Schulische Gewalt die außerhalb der Schule auftritt, muss jedoch in direktem Zusammenhang zur Schule stehen (auf dem Heimweg, Frustration aus der Schule wird zu Hause ausgelebt, usw.; vgl. Melzer, 2000).

Zusammenfassend kann schulische Gewalt als zielgerichtete Schädigung angesehen werden, die sich physischer und/oder psychischer Ausdrucksformen bedient und gegen Personen oder Sachen gerichtet ist. Schulische Gewalt tritt sowohl in als auch außerhalb der Schule auf. Bullying und Cyberbullying sind hierbei als spezifische Formen der Gewalt zu betrachten. Von schulischer Gewalt abzugrenzen sind jugendliche Delinquenz und Kriminalität. Hierbei handelt sich um umfassendere Verhaltenskonzepte, die neben anderem auch aggressives, gewalttätiges Verhalten im schulischen Bereich beinhalten.

3. Ausmaß der Gewalt an Luxemburger Schulen

Was wissen wir über das aktuelle Gewaltauftreten an Schulen in Luxemburg? Um dieser Frage nachzugehen, lassen sich derzeit unterschiedliche Datenquellen heranziehen (Steffgen, 2009a).

3.1 Nationale Kriminalitätsstatistik

Die offizielle polizeiliche Kriminalstatistik Luxemburgs (vgl. Police Grand-Ducale, 2007, 2008, 2009; Steffgen 2009b) legt Daten hinsichtlich der Häufigkeit von Einbruchsdelikten, Diebstählen, Vandalismus, Fälschungen, Gewalt gegen Personen, Sittenwidrigkeit, Drogendelikte, Verstöße gegen das Einreisegesetz und Verkehrsdelikte vor. Die Jugendkriminalität der unter 18-jährigen Tatverdächtigen weist hier seit 2001 einen eher abnehmenden Trend auf. Die Daten zu der Gesellschaftsgruppe der bis zu 25-jährigen weist seit 2003 eher gleich bleibende Werte auf.

Diese jährlich aktualisierte polizeiliche Kriminalstatistik liefert Helffelddaten (angezeigte Vorfälle) zur Kriminalität in Luxemburg. Bei der Beurteilung der Kriminalitätsstatistik ist zu berücksichtigen, dass Kriminalität und Gewalt keine ontologischen Größen, sondern vielmehr soziale Konstrukte darstellen. Daten zur Kriminalitätslage spiegeln somit individuelle und soziale Konstruktions- und Rekonstruktionsprozesse wider (Steffgen, 2009b). Insgesamt bietet die Kriminalitätsstatistik nur sehr begrenzt einen Einblick in das Ausmaß delinquenten Verhaltens Jugendlicher. Sie gibt zudem keine direkte Indikation hinsichtlich der Gewalt an Schulen.

3.2 Nationale empirische Befunde zur Gewalt an Schulen

Es wurden in den vergangenen Jahren sowohl empirische Studien mit Schülern als auch Lehrern von Grundschulen und Sekundarschulen in Luxemburg durchgeführt (Steffgen, 2006; Steffgen, 2009a). Im Folgenden werden die zentralen Befunde dieser Studien aufgeführt.

Ergebnisse der Befragung von Schülern

2006 nahm Luxemburg zum ersten Mal als offizieller Partner an der länderübergreifenden Health Behaviour study of School aged Children (HBSC-Studie) teil. Jugendliche im Alter von 11 Jahren (Grundschule), 13 und 15 Jahren (Gymnasium) aus 41 Ländern und Regionen aus Europa und Nordamerika haben an dieser Studie teilgenommen (Currie et al., 2008; N = 4300 Jugendliche aus Luxemburg). In dieser Studie werden unter anderem drei Fragen zu dem schulischen Gewalterleben von Jugendlichen aufgeworfen.

Currie et al. (2008) weisen insgesamt große Unterschiede in der Prävalenz von physischer Gewalt und Bullying zwischen den Ländern auf. Jugendliche (Mädchen und Jungen) aus Luxemburg sind hierbei im internationalen Vergleich insgesamt etwas weniger in körperliche Auseinandersetzungen verwickelt.

In Bezug auf Bullying werden insbesondere Mädchen im Vergleich zu dem HBSC-Durchschnitt öfter schikaniert. Hingegen geben 11-jährige Jungen an seltener, 15-jährige Jungen und Mädchen öfter als der HBSC-Durchschnitt andere Schüler zu schikanieren (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Vergleich zwischen Luxemburg (LUX) mit dem prozentualen Mittelwert der an der HBSC-Studie teilgenommenen Länder

		11-jährige		13-jährige		15-jährige	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
mindestens drei Mal in den vergangenen 12 Monaten in einen physischen Kampf verwickelt	LUX	5 %	20 %	6 %	18 %	7 %	16 %
	HBSC	7 %	25 %	7 %	21 %	6 %	17 %
mindestens zwei Mal in den vergangenen Monaten in der Schule schikaniert	LUX	16 %	15 %	13 %	16 %	12 %	11 %
	HBSC	13 %	16 %	13 %	15 %	8 %	11 %
mindestens zwei Mal in den letzten Monaten andere in der Schule schikaniert	LUX	7 %	8 %	9 %	16 %	10 %	24 %
	HBSC	6 %	12 %	9 %	15 %	7 %	16 %

Befunde einer weiteren repräsentativen Online-Studie für Luxemburg zu Bullying und Cyberbullying (N = 2070 Schüler; 45,5 % Jungen und 54,5 % Mädchen; siehe Bredemus, 2010; Steffgen, Pfetsch, König & Bredemus, 2009) zeigen auf, dass 17,8 % der Schüler ein bis drei Mal und weitere 11,5 % mindestens ein Mal im Monat im Schuljahr durch andere schikaniert und bedroht werden. Als Opfer von Bullying erleben sich 18,2 % ein bis drei Mal und weitere 14 % der Schüler mindestens ein Mal im Monat.

Goebel (2009) zeigt ebenso in einer landesweit durchgeführten Gewalt-Studie auf (N = 458 des Untergrads der Sekundarstufe), dass 7,7 % der Schüler mindestens ein Mal im Monat in Prügeleien mit anderen verwickelt sind. 34,5 % der Befragten geben an, dass sie mindestens ein Mal im Monat andere hänseln oder sich über diese lustig machen. Als Opfer physischer Gewalt geben 12,5 % der Schüler an, mindestens ein Mal im Monat geschlagen zu werden, und 31,2 % dass sie gehänselt oder geärgert werden (Opfer psychischer Gewalt).

Hinsichtlich des Cyberbullyings zeigt die Studie von Bredemus (2010) im Weiteren auf, dass 9,8 % ein bis drei Mal im Jahr und weitere 4,3 % der Schüler mindestens ein Mal im Monat Opfer von Cyberbullying werden. 5,6 % der Schüler geben an, dass sie selber Mitschüler ein bis drei Mal im Jahr und weitere 5,0 %, dass sie mindestens ein Mal im Monat andere mittels moderner Kommunikationstechnologien schikanieren.

Für Luxemburg liegen hinsichtlich der Prävalenz des Cyberbullying auch erste Befunde einer regionalbezogenen Befragung von Grundschulern (N = 407 Schüler) vor (Steffgen, Pfetsch, König & Bredemus, 2009). Diese belegen, dass im Obergrad 9,6 % der Schüler bereits Opfer wurden und 8,1 % selber Cyberbullying gegenüber anderen ausgeübt haben.

Ergänzend haben Steffgen (2004a, 2004b) sowie Goebel (2009) Studien vorgelegt, in denen das Ausmaß der Gewalt an Schulen in Zusammenhang mit dem Schulklima untersucht wurden. Sie belegen unter anderem, dass die Frequenz der Gewalt sich zwischen den Schulen unterscheidet, wobei spezifische Schulmerkmale (z.B. das jeweilige Lehrerengagement) das Ausmaß des aggressiven Verhaltens der Schüler mit erklären können. Willems und Mitarbeiter (Boultgen, Heinen & Willems, 2007; Heinen, Boultgen & Willems, 2006; Willems & Meyers, 2008) belegen zudem, dass sich hinsichtlich des aggressiven Verhaltens auch Differenzen zwischen den Städten und Regionen in Luxemburg aufzeigen lassen.

Ergebnisse der Befragung von Lehrern

In einer repräsentativen Studie unter der Teilnahme von 399 Gymnasiallehrern, wurde die Gewalt von Schülern gegenüber Lehrern untersucht (Steffgen & Ewen, 2007). Die Befunde zeigen auf, dass in Luxemburg 23,9 % der Lehrer mindestens ein paar Mal im Jahr Opfer von heftigen verbalen Angriffen durch Schüler sind. 9,3 % der luxemburgischen Lehrer werden Opfer von Diebstahl, 4,5 % von Eigentumsbeschädigungen, und 5,8 % von Telefonterror. Weiter belegen die Daten, dass in Luxemburg 7 % der Lehrer Opfer von sexuellen Belästigungen und 4 % der Lehrer Opfer von Körperverletzungen durch Schüler sind. Vergleichbare Befunde werden auch für Deutschland berichtet (Varbelow, 2003).

Zudem konnte Theisen (2009) belegen, dass 5 % der Grundschul- und Sekundarstufenlehrer (N = 154) Bullying- bzw. Mobbingverhalten untereinander aufweisen.

Zusammenfassend zeigen die empirischen Befunde auf, dass weiterhin (siehe Steffgen, 2005) an luxemburgischen Schulen ein handlungsrelevantes Ausmaß an Gewalt - insbesondere an Bullying - festzustellen ist. Cyberbullying erweist sich als eher geringer ausgeprägtes Verhalten in und außerhalb der Schulen. Deutlich wird anhand der Befundlage auch, dass neben den Schülern auch Lehrer Opfer von Gewalt an Luxemburger Schulen sind.

4. Gewaltprävention an Luxemburger Schulen

Welche konkreten Präventions- und Interventionsmaßnahmen werden nun zur Gewalt an Schulen in Luxemburg durchgeführt? Steffgen, Russon, Kieffer und Worré (2001) haben einen ersten Überblick über die in Sekundarschulen in Luxemburg durchgeführten Präventionsmaßnahmen vorgelegt. Daneben hat das Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (2007) einen Sammelband über die in Grundschulen durchgeführten Interventionen erstellt. Beide Sammelbände zeigen auf, dass meist nur auf Schülerebene, zwar vielfältige, jedoch häufig nur punktuelle und kaum evaluierte Interventionen umgesetzt wurden. Festzustellen ist hier, dass derzeit keine nationalen Richtlinien oder gar eine offizielle Anti-Gewalt(Bullying)-Initiative für Luxemburger Schulen vorliegen.

Das Erziehungsministerium hat in den vergangenen Jahren insbesondere Peer-Mediation-Projekte (Streitschlichtung unter Schülern) in Schulen gefördert und unterstützt (vgl. Nilles, 2007). Aktuell bietet das Erziehungsministerium eine Ausbildung zum Coolness-Trainer (konfrontative Pädagogik) an, um die Handlungskompetenz für Lehrer in Konfliktsituationen zu erhöhen. Die wissenschaftlich geprüfte Wirksamkeit dieser Maßnahmen zur Gewaltprävention und -reduktion steht derzeit jedoch noch aus (siehe Wilson, Lipsey & Derzon, 2003).

Zusätzlich wurde in den vergangenen Jahren, die Zahl der Sozialpädagogen und Sozialarbeiter innerhalb der schulpsychologischen Dienste der Sekundarschulen systematisch erhöht. Zu deren explizitem Aufgabenbereich gehört auch die Entwicklung und Durchführung von Präventionsmaßnahmen zur Gewalt an den jeweiligen Schulen (vgl. Medernach et al., 2009). Zudem werden von den Schulen in Luxemburg in einem zunehmenden Maße die von den Polizeikräften angebotenen Kurse und Informationsveranstaltungen zu dem Thema Gewalt genutzt und mit Schülern durchgeführt.

Daneben wurden einige wenige wissenschaftlich evaluiert Präventionsprojekte umgesetzt:

- **Projekt Primar.** Das auf die Luxemburger Infrastruktur zugeschnittene Mehrkomponentenprogramm bindet mehrere Lebensbereiche wie etwa die Schule, das Elternhaus und außerschulische pädagogische Einrichtungen ein und zielt darauf ab, Kinder systematisch und regelmäßig von der Spielschule bis zur dritten Klasse der Grundschule zu fördern. Zentrale Bausteine des Projektes bilden schulbasierte Kinderkurse zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen für Vorschüler, Erst- und Drittklässler. Die von Lehrern in Schulen durchgeführten Kurse wurden um Elternkurse zur Stärkung der Erziehung, Fortbildungen und Supervisionen für Lehrer sowie außerschulische Pädagogen ergänzt. Die Ergebnisse bezogen auf die Schüler bestätigen die Wirksamkeit der Kurse. Die Kinder weisen weniger emotionale Probleme auf und die Lehrer berichten über deutlich weniger Konflikte mit Gleichaltrigen (Petermann, Natzke, von Marées & Koglin, 2007).
- **Schüler lernen Zivilcourage.** Das Training fördert die Verhaltensintention zu zivilcouragiertem Verhalten bei schulischen Aggressionen, so dass die Schüler nach dem Training weniger dem passiven Verhalten (Außenseiter), und mehr der Intention sich zivilcouragiert zu verhalten (Verteidiger des Opfers) zuneigen. Daneben zielt das Training darauf ab, die Norm zur Hilfeleistung für Schwächere und die Empathie zu steigern sowie einen selbstbewussten Umgang mit Konformitätsdruck zu entwickeln. Klassenlehrer von 9 verschiedenen Grundschulen (33 Klassen) und 4 Sekundarschulen (24 Klassen) wurden anhand eines Multiplikatorenansatzes in einem bis zu 16-stündigen Kurs darin trainiert ihren Schülern zivilcouragiertes Verhalten zu vermitteln. Die Evaluation des Programms mittels 31 Trainings- und 26 Kontrollklassen (drei Messzeitpunkte; Prä-, Post- und Follow-up nach zwei Monaten; N = 1084 Schüler) verweisen auf eine Reduktion der Viktimisierungshäufigkeit der Schüler durch das Training (Pfetsch, 2010; Pfetsch, Steffgen & Gollwitzer, 2008).

- FAUSTLOS in Luxemburg. Faustlos ist ein Gewaltpräventions-Curriculum für Kindergärten und Grundschulen. Das Curriculum wird von Lehrkräften umgesetzt die vorab an einer eintägigen Fortbildung teilgenommen haben. Kindergartenkinder werden über ca. ein Jahre (28 Lektionen) mit dem Programm begleitet und lernen die für Gewaltprävention zentralen sozial-emotionalen Kompetenzen, Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut (Schick & Cierpka, 2005). In Luxemburg haben 34 Gemeinden aus dem Norden des Landes an diesem Projekt teilgenommen. Die wissenschaftliche Evaluation verweist insbesondere bei systematischer Umsetzung des Programms durch die Kindergärtnerinnen auf eine Erhöhung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder (Steffgen, 2010, im Druck).
- Handyverbot als Intervention gegen Cyberbullying. Zentrale Zielsetzung der Studie war, die Effekte des Handyverbots im schulischen Kontext auf Cyberbullying zu prüfen. Eine Interventionsstichprobe wurde im Rahmen einer Prä-Post-Datenerhebung am Anfang des Schuljahres (18 Klassen in einer Schule; N = 382 Schüler) und am Ende des Schuljahres (17 Klassen; N = 343 Schüler) sowie eine Kontrollstichprobe von N=950 Schülern (online) befragt. Die statistische Auswertung der erhobenen Daten zeigt auf, dass das Verbot der Handynutzung an der Schule in der Interventionsgruppe keine bedeutsamen Verhaltenseffekte erzielt hat. Hingegen sind auf der Einstellungsebene eine Abnahme der Empathie sowie eine Zunahme der Ängstlichkeit aufgetreten. Das Handyverbot als strukturell-repressive Maßnahme auf Schulebene erweist sich demnach in Bezug auf das Cyberbullying als wenig wirksam (Steffgen, Pfetsch & König, 2009).

Insgesamt lassen sich im Schulbereich durchgeführte Interventionen hinsichtlich ihres Fokus unterscheiden (Verbeek & Petermann, 1999). Von personenzentrierten Maßnahmen, die direkt bei der Verhaltensmodifikation des Schülers ansetzen, sind kontextzentrierte Maßnahmen, die auf das soziale Umfeld (Eltern, Lehrer, Gleichaltrige, Schule) des Schülers einwirken, zu differenzieren.

Die von Steffgen (2004b) und Goebel (2009) vorgelegten Studienbefunde zum Einfluss der Schule auf die Gewalt verweisen darauf, dass durch die Verbesserung der Schulqualität allgemein (Schulkultur, Schulklima) eine Gewaltreduktion erzielt werden kann. Strategien der Schulentwicklung können sich dann als bedeutsame Ansatzpunkte im Rahmen einer effektiven Gewaltprävention erweisen. Melzer, Schubarth und Ehninger (2004) fordern daher eine Doppelstrategie, die einerseits auf die Optimierung der Schulkultur zielt und andererseits opfer- und täterbezogene Maßnahmen auf der individuellen Verhaltensebene beinhaltet.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass insbesondere für Luxemburg derzeit verstärkt rein schülerorientierte Programme aber kaum Lehrer-, system- oder institutionsbezogene Programme umgesetzt und evaluiert werden.

5. Ausblick

Das Ausmaß psychologischer Gewalt – insbesondere des Bullyings – an Luxemburger Schulen erfordert systematische (präventive) Interventionen. Aufbauend auf den Empfehlungen von Debarbieux (2008) sollten aus einer Forschungsperspektive folgende Ansatzpunkte für Luxemburger Schulen verstärkt in Erwägung gezogen werden:

- Der Beitrag zeigt auf, dass bereits einige empirische Befunde zur Gewalt an Schulen vorliegen, empfehlenswert ist jedoch weitere systematische Forschung in diesem Bereich durchzuführen. Sowohl die unterschiedlichen Formen (z.B. Cyberbullying) der Gewalt als auch deren Entstehungsbedingungen sind in stärkerem Maße wissenschaftlich zu untersuchen (Debarbieux, 2006).
- Eine wissenschaftlich gestützte Beantwortung der Frage, ob die Gewalt in Schulen in den vergangenen Jahren zu- oder abgenommen hat, ist derzeit nicht möglich. Erforderlich ist es, hier Längsschnittstudien durchzuführen, in denen über einen längeren Zeitraum die Entwicklung der Gewalt an den Schulen beobachtet wird.
- Auch sind im stärkeren Umfang wissenschaftliche Evaluationen durchgeführter Maßnahmen (z. B. Peer-Mediation -Programm) erforderlich. Insbesondere dann wenn neue Programme, Konzepte und Maßnahmen geplant und in Luxemburg umgesetzt werden (z. B. Coolness-Training), sind Befunde zu deren Wirkung und Wirksamkeit heranzuziehen.
- Als notwendig erweist es sich, weitere verstärkt institutionsbezogene Maßnahmen und Programme zu entwickeln und zu evaluieren, insbesondere um auch struktureller Gewalt entgegenzuwirken. Adäquate wissenschaftlich begleitete Schulentwicklungsprojekte ('projets d'établissement') sind hier zu erarbeiten.
- Die Rolle der Lehrer (Steffgen, 2004b; Goebel, 2009) und der Schulleitung (Ewen, 2004) berücksichtigend, ist das Lehrerverhalten und die Lehrerprofessionalität als ein wesentlicher Schlüssel zur Gewaltprävention an Schulen zu sehen. Gefordert ist, sowohl die Ausbildung als auch Weiterbildung der Lehrer in diesem Bereich zu optimieren.
- Daneben sind auch gewaltpräventive Maßnahmen für Lehrer zu entwickeln und durchzuführen (Steffgen, 2008).
- Insgesamt erscheint es notwendig, eine auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende nationale Anti-Gewalt-Strategie für Luxemburger Schulen zu entwickeln, um Gewalt- und Bullyingverhalten in Zukunft (präventiv) systematisch zu reduzieren.

Literaturverzeichnis

- Baron, R.A., & Richardson, D.R.** (1994). Human aggression (2nd edition). New York: Plenum.
- Berkowitz, L.** (1993). Aggression. Its causes, consequences and control. New York: Mc Graw-Hill.
- Bierhoff, H.W., & Wagner, U.** (Hrsg.). (1998). Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bornewasser, M.** (1998). Soziale Konstruktion von Gewalt und Aggression. In H.W. Bierhoff & U. Wagner (Hrsg.), Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen (S. 48-62). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boulton, D., Heinen, A., & Willems, H.** (2007). Jugend in der Südregion. Lebenslage, Freizeitverhalten und Wertorientierungen. Luxembourg: Université du Luxembourg, INSIDE.
- Bredemus, L.** (2010). Cyberbullying in Luxembourg – Bestandsaufnahme in den luxemburgischen Lyzeen. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, unveröffentlichte Travail de candidature.
- Cellule de Recherche sur la Résolution de Conflits (CRRC).** (Ed.). (2003) La violence dans les lycées luxembourgeois. Luxembourg: Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Currie, C., Gabhainn, S.N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A., & Barnekow, V.** (2008). Inequalities in young people's health. HBSC International report from the 2005/2006 survey. Genf: World Health Organization.
- Debarbieux, E.** (2006). Violence à l'école: Un défi mondial? Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E.** (2008). Les dix commandements contre la violence à l'école. Paris: Odile Jacob.
- Ewen, N.** (2004). Discours et action des chefs d'établissements à l'égard de la violence à l'école In G. Steffgen & N. Ewen (Hrsg.), Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung (S. 229-266). Luxembourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Galtung, J.** (1975). Strukturelle Gewalt. Reinbek: Rowohlt.
- Goebel, M.** (2009). Soziales Lernen im Sportunterricht. Eine Studie zur Gewaltprävention an luxemburgischen Schulen. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, unveröffentlichte Travail de candidature.
- Heinen, A., Boulton, D., & Willems, H.** (2006). Die Jugend in der Gemeinde Kayl. Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen Befragung von 12-25jährigen Jugendlichen. Luxembourg: Université du Luxembourg, INSIDE.
- Huberty, Y., & Steffgen, G.** (2008). Bullying in Schulen. Prädiktoren zivilcouragierten Verhaltens. Saarbrücken: VDM.
- Medernach, J., Reichling, L., Reuter, A., Grein, G., & Wesquet, P.** (2009). Les structures socio-éducatives dans l'enseignement post-primaire. In H. Willems et al., (Hrsg.), Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit (Band 2; S. 857-866). Luxembourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Melzer, W.** (2000). Gewaltemergenz - Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule. Psychosozial, 23(1), S. 7-16.
- Melzer W., Schubarth W., & Ehninger F.** (2004). Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.** (2007). Éducation à la paix. Courrier de l'Éducation nationale.
- Nilles, J.P.** (2007). Peer-Mediation im Schulalltag. Luxembourg: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.
- Olweus, D.** (1996). Gewalt in der Schule. Bern: Huber.
- Otten, H., & Wirtgen, G.** (2001). Rapport national sur la jeunesse au Luxembourg. Luxembourg: Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S.** (2006). 'Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying'. Youth Violence and Juvenile Justice, 4(2), 148-169.
- Petermann, F., Natzke, H., von Marées, N., & Koglin, U.** (2007). Projekt Prima!r. Luxemburger Modell zur Prävention aggressiven Verhaltens in der Spiel- und Primärschule. Abschlussbericht. Bremen: Universität Bremen, Zentrum für klinische Psychologie und Rehabilitation; Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, SCRIPT; Luxembourg : Service de l'enseignement

- Pfetsch, J.** (2010). Zivilcourage in der Schule – Konzeption und Evaluation eines Zivilcourage-Trainings zur Prävention aggressiven Verhaltens unter Schülern. Luxemburg: Université du Luxembourg, unveröffentlichte Dissertation.
- Pfetsch, J., Steffgen, G. & Gollwitzer, M.** (2008). Prediction and training of civil courage in schools. Published Abstracts of the 'Quatrième Conférence Mondiale sur la Violence à l' École' at Lisboa, Portugal.
- Police Grand-Ducale** (2007). Rapport d'activité 2006 au Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg : Police Grand Ducale.
- Police Grand-Ducale** (2008). Rapport d'activité 2007 au Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg : Police Grand Ducale.
- Police Grand-Ducale** (2009). Rapport d'activité 2008 au Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg : Police Grand Ducale.
- Schäfer, M.** (1997). Aggressionen unter Schülern (Bullying): Ausmaß, Arten und Prozesse der Stabilisierung. Ein Überblick. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.
- Schick, A., & Cierpka, M.** (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology*, 11(3), 157-165.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett N.** (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. London: Goldsmiths College, University of London, Unit for school and family studies.
- Smith, P.K., Morita, Y., Jungers-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (Eds.)** (1999). The nature of school bullying: A cross-national perspective. London: Routledge.
- Steffgen, G.** (2004a). Gewalt an Schulen. Zum Einfluss der Schule. In G. Steffgen & N. Ewen (Hrsg.), *Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung* (S. 13-30). Luxembourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Steffgen, G.** (2004b), Schulkultur und Gewalt in der Schule. Untersuchungen zu Schulraumqualität, Klassenklima und Lehrerprofessionalität. In G. Steffgen & N. Ewen (Hrsg.), *Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung* (S. 165-182). Luxembourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Steffgen, G.** (2005). Gewalt - ein Problem an Luxemburger Schulen? *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 245, 24-27.
- Steffgen, G.** (2006). Violence in Luxembourg schools: The role of school culture. In K. Österman & K. Björkqvist (Eds.), *Contemporary research on aggression* (pp. 25-34). Vasa, Finland: Abo Akademi University.
- Steffgen, G.** (2008). Physical violence in the workplace: consequences on health and measures of prevention. *European Journal of Applied Psychology*, 58, 285-295.
- Steffgen, G.** (2009a). Deviant behaviour and violence in Luxembourg schools. *International Journal on Violence and Schools*, 5, 54-70. (www.ijvs.org)
- Steffgen, G.** (2009b). Kriminal- und Gewaltprävention in Luxemburg. In H. Willems et al., (Hrsg.), *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit* (Band 2; S. 973-980). Luxembourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Steffgen, G.** (2010, im Druck). Faustlos – Evaluation eines Trainingsprogramms zur Gewaltprävention. Luxembourg: Université du Luxembourg, INSIDE.
- Steffgen, G., & Ewen, N.** (Hrsg.). (2004). *Gewalt an Luxemburger Schulen. Stand der Forschung*. Luxembourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Steffgen, G., & Ewen, N.** (2005). Schulbezogene Gewaltforschung in Luxemburg. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 245, 45-47.
- Steffgen, G., & Ewen, N.** (2007). Teacher as victims of school violence – the influence of strain and school culture. *International Journal on Violence and Schools*, 3, 81-93. (www.ijvs.org)
- Steffgen, G., & Russon, C.** (2003). Luxembourg: First official steps to deal with violence in school. In P.K. Smith (Ed.), *Violence in schools. The response in Europe* (pp. 49-64). London: Routledge Falmer.
- Steffgen, G., König, A., & Pfetsch, J.** (2009). Cyberbullying – zur Wirkung spezifischer Interventionsmaßnahmen. Luxembourg: Université du Luxembourg, INSIDE.
- Steffgen, G., Pfetsch, J., König, A., & Bredemus, L.** (2009). Cyber bullying among school aged children in Luxembourg. Published abstract European Conference on Developmental Psychology: Post-Conference Workshop: Cyberbullying: Definition and Measurement, Vilnius, Lithuania.

Steffgen, G., Russon, C., Kieffer, T., & Worré, F. (2001). Prévenir et réduire la violence à l'école. Catalogue d'actions des lycées au Luxembourg. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires.

Theisen, F. (2009). Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf das Täterverhalten bei Mobbing. Trier: Universität Trier, unveröffentlichte Diplomarbeit.

Varbelow, D. (2003). Lehrer als Opfer von Schülergewalt. Eine quantitative Studie. Marburg: Tectum.

Verbeek, D., & Petermann, F. (1999). Gewaltprävention in der Schule: Ein Überblick. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 7(3), 133-146.

Willems, H., & Meyers, C. (2008). Die Jugend der Stadt Luxemburg. Das Portrait einer multikulturellen und heterogenen Jugendgeneration, ihrer Wertorientierungen und Freizeitmuster. Luxembourg: Phi.

Wilson, S.J., Lipsey, M.W., & Derzon, J.H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive and disruptive behavior: a meta-analysis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71, 136-149.

Autor

Georges Steffgen

Diplom Psychologe; Dr. rer. nat.; Professor für Psychologie an der Universität Luxemburg

Theateraufführung Drucksache **WILDE BÜHNE**





6. Workshops

WORKSHOPS

6.1. Mädchenarbeit

Abstract Arbeitsgruppe

Bescheidenheit, Rücksicht und Freundlichkeit galten Jahrhunderte lang als „weibliche“ Tugenden, die die aktive Gewaltanwendung durch Mädchen in den Bereich des Udenkbaren verbannt haben. Eine konsensorientierte Konfliktvermittlung gilt bis heute als soziale Kompetenz, über die Mädchen und Frauen in besonderem Maße verfügen sollen. In Bezug auf Gewalt werden Mädchen in erster Linie als Opfer wahrgenommen, an die sich Hilfsangebote und Präventionsmaßnahmen richten.

Doch nehmen die Berichte über gewalttätige Mädchen in den letzten Jahren rasant zu: Mädchenbanden, Mobbing durch Mädchen, Mädchen in der rechten Szene, Prügeleien unter Mädchen machen plötzlich aus den braven Mädchen Monster.

Was ist dran an der zunehmenden Gewaltbereitschaft bei Mädchen?

Akzeptieren Mädchen Gewalt heute als legitimes Mittel der Interessensdurchsetzung?

Haben sie sich den Jungen angepasst?

Oder hat sich die Wahrnehmung verschoben doch die Fakten sind unverändert dieselben?

Im Workshop soll ein kurzer Einblick in das Gewaltverhalten von Mädchen geworfen werden, der quantitative und qualitative Perspektiven berücksichtigt. Dabei wird auch hinterfragt, welche Mädchenbilder und Zuschreibungen sich durch die medialen Debatten von Mädchengewalt vermitteln und welche Verhaltensformen für Mädchen als legitim gelten, um ihre Aggression und Wut auszudrücken.

Für die pädagogische Praxis sollen auf dem Hintergrund dieser Problemanalyse Möglichkeiten erörtert werden, die Mädchen gewaltfreie Potentiale erschließen, um Aggressionen auszudrücken und Konflikte zu lösen.

Dabei wird die bewusste Haltung der Fachkräfte als Kernpunkt pädagogischer Konzeptionen angesehen.

6.1.1. Gewaltakzeptanz und Gewaltprävention bei Mädchen

Regina Rauw

Um das Gewaltverhalten von Mädchen zu begreifen und entsprechende Maßnahmen zum Abbau von Gewalt(-bereitschaft) zu entwickeln, ist eine geschlechtsbezogene Perspektive notwendig, d.h. bei der Analyse und bei den Erklärungen zu Motiven und Hintergründen wird die Kategorie Geschlecht als relevanter Faktor einbezogen.

Ein geschlechtsbezogener Blick auf Jungen ist entsprechend ebenfalls sinnvoll, um in der Gewaltprävention mit Jungen die Kategorien „Geschlecht“ und „Männlichkeit“ einzubeziehen. Dieser Workshop richtet sich insbesondere auf Mädchen – und verweist auf die Notwendigkeit einer jungenspezifischen Perspektive.

1. Informationen zum Gewaltverhalten von Mädchen

Verschiedene Formen der Gewalt gilt es zu differenzieren, um das Gewaltverhalten von Mädchen zu begreifen und entsprechende Rückschlüsse auf geschlechtsbezogene Hintergründe zu ziehen. Diese eröffnen Ansatzpunkte zur Gewaltprävention mit Mädchen.

a) Offene Gewalt von Mädchen

- Offene Gewalt wird in deutlich geringerem Maße von Mädchen ausgeübt (in Deutschland ca. 15 %) als von Jungen (ca. 85%). (Quelle: Bundeskriminalamt) (Gemeint sind hier vorsätzliche leichte Körperverletzung, schwere Körperverletzung, Raubdelikte).
- Mädchen sind eher mit Taten von Jungen oder Männern beschäftigt, die sie (mit-) erlebt haben. Sie sind oft Opfer von Gewalt, die von Männern/Jungen ausgeht.
- Einzeltäterinnen sind äußerst selten, aber es gibt sie. Hier handelt es sich vor allem um das impulshafte Ausagieren von Aggressionen (gegen Personen - besonders Frauen – gerichtet, Vandalismus, unkontrolliert, Gewalt scheint „verschoben“: Sie wird dort ausagiert, wo es möglich ist, anstatt dort, wo die Aggression entsteht)
- Gewalttätige Mädchen sind meistens eingebunden in eine gewaltbereite Clique (gemischt oder nur mit Mädchen):
 - Sie nehmen in diesen Cliques oft eine gleichberechtigte Stellung zu Jungen ein.
 - Sie bevorzugen körperliche Gewalt vor verbaler.
 - Sie erhalten von der Clique Wertschätzung und Anerkennung für ihre Gewaltbereitschaft und Gewaltausübung.
 - Sie üben Gewalt gegen weibliche Gleichaltrige aus – eher nicht gegen Jungen.
 - Gewalt hat meistens eine Vorgeschichte in den Beziehungen. Opfer sind bekannt.
 - Gewalt wird eingesetzt als ein Sich-Wehren gegen indirekte Gewalt.
 - Es gilt die Idee: „Mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen!“

b) Verdeckte Gewalt von Mädchen

- Verdeckte Gewalt kann in drei Formen differenziert werden:
 - **Relational:** Schaden zufügen durch Zerstören von Beziehungen
 - **Indirekt:** Kontaktvermeidung, Täterin nicht erkennbar
 - **Sozial:** Schwächung des Selbstwertgefühls der anderen
- Doppelt so viele Mädchen wie Jungen wenden verdeckte Gewalt an (je älter, um so mehr).
- Verdeckte Gewalt wird von Mädchen zumeist gegen Mädchen angewendet.
- Sie knüpft an den Beziehungen an und setzt häufig Manipulation ein.
- Verdeckte Gewalt ist sozial angepasst und damit oft unsichtbar und langwierig.
- Meistens ist verdeckte Gewalt eingebunden in Gruppenaktivität: Sie dient der Stärkung der Gruppe durch Ausgrenzung einzelner.

c) Selbstverletzung von Mädchen

- Von allen Selbstverletzungen werden 90% durch Mädchen/Frauen unter 30 ausgeübt.
- Selbstverletzung ist Autoaggression, die verschiedene Formen annimmt:
 - Schnippeln, Haut verbrennen/ verätzen, Heilung verhindern, Haare ausreißen, Kratzen, sich selbst schlagen, sich selbst Knochen brechen....

Diese Formen werden oft in Spannungssituationen eingesetzt, um die Spannungen abzubauen – Sie können zur Sucht werden.

- Essstörungen
 - Depressives Verhalten
 - Medikamentenkonsum
 - Suizidversuche
- Ein Teil der Autoaggression ist gesellschaftlich durchaus weitgehend akzeptiert bzw. wird nicht als solche erkannt, z.B.:
 - Schönheitsoperationen
 - Diäten
 - Desorganisation des Tagesablaufs (Schlafmangel, keine regelmäßigen Mahlzeiten, Schulverweigerung...)
 - Selbstschädigungen machen meistens für die Beteiligten subjektiv einen Sinn bzw. bieten eine Bewältigungsstrategie: Sie dienen dem Stressabbau, als Hilferuf, dem Aufbau von Beziehungen, dem Bewältigen von Gefühlen.

2. Hintergründe des Gewaltverhaltens von Mädchen:

a) Gewalt – eine Frage der Moral

Gewaltanwendung widerspricht dem gesellschaftlichen Bild von Mädchen und der Moral, wie Mädchen sich zu verhalten haben: „Das tut ein Mädchen nicht!“ – lautet der gemeine Kodex, den die meisten Mädchen in ihrer Sozialisation verinnerlicht haben. Dazu kommt, dass man Mädchen offene Gewaltanwendung in der Regel nicht zutraut. (So äußerte sich z.B. die Schulministerin aus Nordrhein-Westfalen Barbara Sommer zum vereitelten Amoklauf einer Schülerin in Sankt Augustin im Mai 2009).

- Gewalt von Mädchen ist ein Skandal.
- Offene Gewalt von Mädchen (und Frauen) ist „unmoralisch“ und schuldbelastet.
- Gewalt von Jungen und Männern ist „die traditionelle Art“ Konflikte zu lösen – besser: zu beenden.
- Männern wird die Täterrolle zugewiesen, Frauen die Opferrolle.
- Mädchen, die offene Gewalt anwenden, handeln entgegen der „weiblichen“ Moral – möglicherweise liegt gerade hierin ein Motiv.
- Gewalttätige Mädchen gelten im Vergleich zu Jungen eher als psychisch krank. Das gleiche Verhalten bei Jungen gilt eher als kriminell – entsprechend werden Mädchen eher in Psychiatrien eingewiesen, Jungen in den Strafvollzug. Die Konsequenz hieraus ist, dass Mädchen als Täterinnen von offener Gewalt in der Regel durch präventive Maßnahmen nicht angesprochen werden.

b) Umgang mit Aggressionen

Aggression ist eine Emotion, die vorantreibt und verändern will. Sie steht Mädchen wie Jungen grundsätzlich gleichermaßen zur Verfügung. Aggression ist ein Potential und ein wesentlicher Teil der vitalen Kraft. Aggressive Gefühle sind ein wichtiges Signal dafür, dass etwas nicht stimmt und fordern dazu auf, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und eigene Anliegen einzubringen.

Viele Mädchen sind in ihrer Vitalität verletzt und gekränkt, was sich im Ausagieren destruktiver Aggressivität äußert. Das gesellschaftliche Mädchen-/Frauenbild schränkt Mädchen stark ein, aggressive Gefühle als Teil ihrer Persönlichkeit anzunehmen und einen konstruktiven Umgang damit zu entwickeln.

c) Geschlechterdualismus

Unsere Gesellschaft polarisiert Gewalt und ihre Formen der Ausübung in Zuordnung zu den Stereotypen „männlich“ und „weiblich“. Geschlechterzuschreibungen werden diametral als Gegensatzpaar konstruiert – und auf den Menschen und sein Verhalten projiziert.

Als typisch männlich gilt ein externalisierter Umgang mit Emotionen, direkte Gewaltausübungen und „fremde“ Gegner/innen.

Als typisch weiblich gilt entsprechend ein internalisierter Umgang mit Emotionen, indirekte Gewaltausübung und bekannte Gegner/innen bzw. das eigene Selbst als Ziel der Gewalt.

„männlich“ externalisierte direkte Fremde	typisch Symptomatik Gewalt Gegner/in	„weiblich“ internalisierte indirekte Selbst
--	---	--

d) Erfahrungen im Vorfeld

Gewaltbereitschaft wächst auf dem Hintergrund entsprechender Vorerfahrungen. Hier gilt es, Elemente der Sozialisation von Mädchen zu berücksichtigen:

- Viele Mädchen haben Erfahrungen mit Opfer-Sein (Vernachlässigung, Gewalt, sexuelle Gewalt, Traumatisierung). Wenn diese nicht integriert/verarbeitet werden konnten, bilden sie einen Nährboden für Gewaltbereitschaft.
- Auch soziale Brüche und Verlusterfahrungen erzeugen Spannungen, die sich in destruktiver Aggression äußern können.
- Erfahrungen von Entwürdigungen und Demütigung erhöhen die Gewaltbereitschaft. Mädchen erfahren diese zum Teil, weil sie in ihrer Weiblichkeit erniedrigt werden bzw., weil ihr Mädchen-/Frau-Sein als bedrohlich oder hinderlich angesehen wird.
- Demütigungen und Entwürdigungen werden aber auch anhand anderer Kategorien erfahren, z.B. durch Rassismus, Diskriminierung aufgrund von Armut oder Krankheiten, Benachteiligung im Bildungssystem etc. Auch diese Erfahrungen können die Gewaltakzeptanz erhöhen, weil sie die vitalen Kräfte und den Selbstaussdruck der Mädchen verletzen und negativ beeinträchtigen.

e) Gesellschaftliche Modernisierung

In der sich modernisierenden Gesellschaft verschärfen sich die Anforderungen: Leistung und Durchsetzungsstärke gelten als Ideale, Schwäche zeigen ist nicht zugestanden. Traditionelle Weiblichkeitsbilder versprechen weniger Statusgewinn als die Anpassung an männlich-konnotierte Ideale wie Leistungsstreben, Durchsetzungskraft und Karrierestreben. Wenn Mädchen sich verhalten „wie ein Junge“ bedeutet das einerseits einen Verlust der Anerkennung als „richtiges Mädchen“ – andererseits aber einen Gewinn an Anerkennung am allgemeingültigen (männlichen) Maßstab. Offene Gewalt kann auf diesem Hintergrund auch als Versuch von Mädchen interpretiert werden, Autonomie gegenüber traditionellen Geschlechterrollen zu beweisen.

f) Ambivalenz und Paradoxien

Die heutigen Rollenerwartungen sind für Mädchen in verschiedener Hinsicht ambivalent:

Ambivalenz entsteht zum einen zwischen den traditionellen Bildern, wie eine Frau zu sein hat (fürsorglich, zurückhaltend, angepasst) und dem modernen Frauenbild (selbstbewusst, karriereorientiert, stark). Weitere Ambivalenzen entstehen durch die weitgehende Unsichtbarkeit der weiblichen Lebensrealität in der allgemeinen Normalität (Wer spricht schon über Menstruation, Sexualisierung des weiblichen Körpers, Reproduktionsarbeit?) und die Abwertung der als weiblich geltenden Sektoren und Qualitäten einerseits – und die Zuweisung dieser Bereiche an Mädchen und Frauen andererseits. Ambivalent ist auch der Widerspruch zwischen der öffentlichen Meinung, dass die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern erreicht sei – und dem Erleben von Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund von Geschlecht. Hier wird insgesamt von einem Verdeckungsmechanismus gesprochen, der der Aufrechterhaltung der Hierarchie zwischen den Geschlechtern dient: zu Gunsten von allem, was als männlich gilt, und zu Lasten dessen, was als weiblich gilt.

Diese Ambivalenzen bringen für Mädchen eine paradoxe innere Gefühlslage mit sich, die viele Mädchen sprachlos macht: Sie nimmt ihnen die Stimme – statt dessen sagen sie „Ich weiß nicht!“ Paradoxie – eine ausweglose Situation - verursacht neben Sprachlosigkeit auch Stress und Spannungen, die oft in destruktiven Aggressionen ihren Ausdruck findet.

Der Körper fungiert heutzutage immer mehr als Agitationsort dieser Widersprüche. Er wird genutzt als Bühne der Identitätssuche. Auf diesem Hintergrund stellt die selbstverletzende Aggression gegen den eigenen Körper eine Art Bewältigungsstrategie dar: Spannungen werden abgebaut, Gewalt sozialverträglich angewendet, „ohne Stimme“ eine ausweglose Situation sichtbar gemacht.

3. Perspektiven:

- Gewaltbereite Mädchen stärker in den Blick nehmen
- Ursachen von Gewalt erforschen
- Eindeutig Grenzen setzen gegen Gewalt
- Aggressive Gefühle als wesentlichen Aspekt von Vitalität wahrnehmen
- Eine Verschiebung der Problematik in „nicht-westliche“/ nicht gebildete Milieus ist nicht angebracht
- Reflexion von „Mädchenbildern“
- Paradoxien ins Zentrum der Pädagogik rücken

Für die Mädchen:

- Konstruktiven Umgang mit Aggression entwickeln
- Lernen, Konflikte offen auszutragen, mit Kritik umzugehen, Differenzen wertzuschätzen
- Selbstwertschätzung stärken
- Angemessene Selbstbehauptung lernen
- Positiven Bezug zum eigenen Körper entwickeln
- Vertrauen in eigene Kraft aufbauen
- Grenzen setzen können / Nein-Sagen
- Entspannung finden

Im Workshop wurden die Bedürfnisse von Pädagoginnen und Pädagogen ausgetauscht. Außerdem wurden weitere Perspektiven und Notwendigkeiten für die Gewaltprävention mit Mädchen entwickelt.

Weitere Hinweise und Literatur:

Mobbing, Amok und kraftvoller Zorn – Aggression bei Mädchen hat viele Gesichter.

Stellungnahme der Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW e.V. vom 20.5.09

Zu lesen auf: www.maedchenarbeit-nrw.de

Kirsten Bruhns, Svendy Wittmann: „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“.

Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. Leske und Budrich, Opladen 2002.

Harriet Goldhor, Lernen: Wohin mit meiner Wut? Neue Beziehungsmuster für Frauen. Fischer, Frankfurt am Main 1990.

Daniela Pegna : „Weibliche Amokläufer sind selten, aber es gibt sie!“

Pressemitteilung vom 12.05.2009 auf www.welt.de

Dagmar Preiß, Mädchengesundheitsladen e.V. Stuttgart: Aggressives und autoaggressives Verhalten von Mädchen – zwei Seiten einer Medaille. 2007.

Regina Rauw „Mädchen zwischen allen Stühlen“ - Paradoxieerfahrungen und Entscheidungsspielräume in der Sozialisation von Mädchen. In: Regina Rauw, Ilka Reinert: Perspektiven der Mädchenarbeit, Leske und Budrich, Opladen 2001. S.15-28.

Ilka Reinert: Und plötzlich heißen sie Monster! Umgangsweisen mit Aggressionen von Mädchen. In: Regina Rauw, Ilka Reinert: Perspektiven der Mädchenarbeit. Leske und Budrich, Opladen 2001. S. 49-66.

Rachel Simmons: Meine beste Feindin. Wie Mädchen sich das Leben zur Hölle machen und warum Frauen einander nicht vertrauen. Kiepenheuer und Witsch, Köln 2003.

Ulla Stöffler: „Gewalttätige Mädchen, das gibt’s doch nicht: Das Phänomen Mädchengewalt“ In: Lu Decurtins: Vom Puppenhaus in die Welt hinaus. Was Eltern über Mädchen wissen müssen. Orell Füssli Verlag, Zürich 2006.

Tagungsdokumentation: Mädchen schlagen zu! Aggression als Ausdruck neuer weiblicher Adoleszenz oder psychischer Not? Fachtag der evangelischen Gesellschaft am 18.10.2006 in Stuttgart.

Regina Rauw



Jahrgang 1968, Dipl. Pädagogin, selbständige Dozentin für geschlechtsbezogene Jugend- und Erwachsenenbildung, 1997 bis 2007 hauptberufliche Mitarbeiterin der „Alten Molkerei Frille“,

Themenschwerpunkte: Gender-Kompetenz, Mädchenarbeit, Persönlichkeitsentwicklung

6.1.2. Protokoll Workshop

„Gewaltakzeptanz und Gewaltprävention bei Mädchen“

Protokoll erstellt von Nicole Jemming

Diskussionspunkte

- Selbstbezug der Pädagogen/Pädagoginnen : eigene Erfahrungen mit persönlichem Aggressionspotenzial ; Vorbild sein im Umgang mit Aggression ; Vorbild sein für Mädchen in Bezug auf « Frausein »
- Zusammenhang mit existierenden Geschlechterbildern von Frauen und Männern > Auch das Frauenbild muss sich ändern : Wut/Aggression von Mädchen/Frauen werden oft anders/oft negativer bewertet als Wut/Aggression von Männern/Jungen ; Wut/Aggression sind nicht nur negativ, sie sind auch Ausdruck von Vitalität/Veränderungspotential, sie weisen auf die Notwendigkeit hin, eine Situation aktiv zu verändern, Grenzen zu setzen, usw.
- « Was brauchen Mädchen ? » : u.a. Beziehungen, Empathie, Grenzen.
« Was brauchen Pädagogen/Pädagoginnen ? » : u.a. Erfahrung, Distanz, Selbstreflexion, Unterstützung, Ausdauer.

Fazit

- « Wir waren auch selbst Mädchen ! » → Selbstreflexion, Selbstbezug
- Auch Mädchen haben ein Gewaltpotential ; sie sind nicht nur Opfer
- Wut/Aggression von Mädchen erlauben ; Mädchen sollen die Möglichkeit haben, Wut oder Aggressionen auszudrücken ; Lernmöglichkeiten/Rahmen bieten, um konstruktiv mit Wut/Aggression umzugehen

Perspektiven/Anliegen

- Wissen über Gewalt von Mädchen muss vertieft werden
- Reflexion über Autoaggression darf nicht vergessen werden (wird jedoch oft im allgemeinen Diskurs über Gewalt/Aggression vergessen)



6.2. Jungenarbeit

Abstract Arbeitsgruppe

Erwachsene wollen, dass sich ihre Kinder behaupten können und nicht untergehen bei Gerangel um Wertschätzung, Aufmerksamkeit und Anerkennung. Sie kennen den eigenen täglichen Konkurrenzkampf und wünschen, dass auch ihre Kinder später damit zu Recht kommen. Die Jungs sollen keine Schlaffis, aber auch keine Außenseiter oder gar Schläger werden. Sie sollen lediglich auf der Seite der Gewinner stehen.

Doch die Arbeit und das Zusammensein mit den Jungs ist nicht einfach, sondern oft eher anstrengend.

Der pädagogische Alltag ist nicht selten von aggressiv getönten Auseinandersetzungen und gewalttätigen Durchsetzungsversuchen gekennzeichnet.

In der Schule und in der offenen Jugendarbeit erweitert geschlechtsbewußtes Arbeiten mit Jungen den Rahmen des eigenen pädagogischen Handelns.

Vor dem Hintergrund der Gewaltdebatte gibt es Forderungen gerade an die Männer, sich intensiv um die aggressiven Seiten von Männlichkeit bei den Jungen zu kümmern. Die Jungen sollen irgendwie anders werden, aber wie?

Der Workshop bietet Gelegenheit sich mit der Lebens- und Gefühlslage von Jungen heute und den Folgen für PädagogInnen auseinanderzusetzen. Die Betrachtung dieser Entwicklung geschieht mit dem Fokus der Konfrontationspädagogik.

6.2.1. Junge sein im Spannungsfeld zwischen Cool sein und Gefühle zeigen.

Erwin Germscheid

1. Einleitung

Beschreibungen und Zuschreibungen von Verhalten und Lebenslagen von Jungen haben sich in der letzten Zeit verändert. Die Medien haben Jungen und männliche Jugendliche als Verlierer schlechthin entdeckt: „Jungen als Opfer“, „Böse Buben – kranke Knaben“, so lauten auch Titel ernstzunehmender Magazine. Das „starke Geschlecht“ scheint – nach Pisa- und 15. Shellstudie – endgültig darniederzuliegen.

Auch wenn die Daten dieser Studien in der Tat Anlass zur Sorge geben und Grund genug sind, die Jungen in ihrer Situation differenzierter wahrzunehmen, hat uns der veränderte Blick der Medien auch erstaunt. Vor 10 oder 15 Jahren gab es dieses zugewandte Interesse an Jungen und männlichen Jugendlichen nicht, obwohl Jugendforscher/innen und Jungenarbeiter schon damals aufgezeigt hatten, dass Jungen nicht nur Profiteure des Geschlechterverhältnisses sind. Was Jungen das Leben schwer macht, haben schon Rainer Neutzling und Dieter Schnack in ihrem Bestseller „Kleine Helden in Not“ 1989 beschrieben. Vor diesem Hintergrund engagiert sich das Paritätische Bildungswerk schon seit Mitte der 90er Jahre in diesem Bereich – seit 2001 gezielt durch die Fachstelle Jungenarbeit Rheinland-Pfalz/Saarland. Gefördert und unterstützt werden die Fortbildungs- und Beratungsangebote zur geschlechtsbewussten Jungenarbeit durch die Bundesländer Rheinland-Pfalz und Saarland.

Auf dieser Grundlage nehmen wir im Folgenden die Situation der Jungen in den Blick, erläutern die Arbeitsprinzipien geschlechtsbewusster Jungenarbeit und zeigen Verbindungen zu unterschiedlichen Arbeitsfeldern in der Kinder- und Jugendhilfe auf.

2. Definition und Arbeitsprinzipien geschlechtsbewusster Jungenarbeit

Eine Jungenarbeit in unserem Sinne findet dann statt, wenn die pädagogische Arbeit mit Jungen geschlechtsbezogen und geschlechtsbewusst geschieht und von erwachsenen, männlichen Fachkräften durchgeführt wird (vgl. Sturzenhecker / Winter 2002, S.9 und Reuter 1998, S.58ff). Diese Definition soll im Folgenden durch die Darstellung von Arbeitsprinzipien in der Jungenarbeit erläutert und konkretisiert werden.

2.1. Jungenarbeit muss von männlichen Fachkräften durchgeführt werden.

Jungenarbeit hat zum Ziel, Jungen darin zu unterstützen, eine autonome Geschlechtsidentität zu entwickeln. Sie will den Jungen Orientierung geben bei der Auseinandersetzung mit den Fragen rund um das „Jungesein“ und „Mannwerden“.

Dazu sind Männer wichtig und notwendig. Die Entwicklung einer Geschlechtsidentität über die Identifikation mit Männern ist für Jungen auch deshalb bedeutend, weil die männliche Sozialisation im Vor- und Grundschulalter im Wesentlichen ohne Männer (Väter, Erzieher, Pädagogen) stattfindet.

Dabei ist es selbstverständlich, dass Jungen für ihre Entwicklung Männer und Frauen brauchen. Es sind vielfach Frauen, die in Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit reflektiert und geschlechtsbezogen auch mit Jungen arbeiten. Gleichwohl können sie diesen „Identifikations-Part“ nicht leisten und bieten.

Jungenarbeit benötigt den erwachsenen Mann, der als greifbares reales Vorbild und Beispiel bereit ist, zu den Jungen eine professionelle Beziehung aufzunehmen und zu gestalten. Jungen brauchen für ihre Entwicklung Männer, die sich mit ihren Stärken, Talenten und Kompetenzen, aber auch Schwächen, Unzulänglichkeiten und Mängeln zeigen. Dadurch sind die Jungen nicht ausschließlich auf die Suche nach Männlichkeitsbildern in den Medien angewiesen.

Die Persönlichkeit des Jungenarbeiters ist die Grundlage für die Gestaltung einer professionellen Beziehung zu den Jungen und damit das wichtigste „Handwerkszeug“ in der Jungenarbeit. Folglich hängen Erfolg und Qualität der Jungenarbeit entscheidend davon ab, welche Bereitschaft der Jungenarbeiter zeigt, seine eigene Person, seine Facetten von Männlichkeit und seine Beziehung zu den Jungen zu reflektieren.

In Anlehnung an Reinhard Winter unterscheiden wir zwischen Jungenarbeit und Jungenpädagogik: Jungenarbeit ist die geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit von erwachsenen Männern mit Jungen. Dem gegenüber ist Jungenpädagogik die geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit von Frauen und Männern mit Jungen.

Jungenarbeit – Jungenpädagogik



2.2. Jungenarbeit setzt die Bereitschaft zur Selbstreflexion voraus.

Es ist mittlerweile unumstritten, dass gelingende Jungenarbeit weniger von Methoden als vom Medium des Jungenarbeiters lebt. Jungen zu begleiten, sich in sie einzufühlen, mit ihnen zu streiten und ihre Gesellschaft zu teilen führt auch zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Mannwerden und Mannsein. Deshalb setzt Jungenarbeit die Bereitschaft zur Selbstreflexion voraus.

2.3. Jungenarbeit erfordert das Verstehen der Jungen.

Jungenarbeit ist keine spezifische Methode sondern ein Teil der Sozialpädagogik mit einem bestimmten Fokus und entsprechenden Rahmenbedingungen. Professionelles Arbeiten erfordert immer das Verstehen der Klientel, deren Lebensverhältnisse, Problemstellungen und Handlungsmuster.

Verstehen ist das Bemühen, hinter den Problemen, die Jungen verursachen, die Probleme zu sehen, die sie haben und die ihr problematisches Verhalten auslösen.

In dem Prozess des Verstehens geht es um die Frage, welche Sorgen, Ängste, Wünsche und Phantasien hinter ihren äußeren, vielleicht provokativen, kränkenden, boshaften, ausfallenden und verletzenden Verhaltensweisen stecken. Was aber steckt auch hinter ihren vielleicht betrüblichen, mut- und freudlosen, schwermütigen und depressiven Verhaltensweisen? Diese Jungen – die lautlosen, versöhnlichen, schamhaften und nachgiebigen – werden selbst in der Jungenarbeit schnell übersehen. Das Verstehen der Situation ist die notwendige Grundlage für eine angemessene Intervention.

2.3.1. Biologie oder Erziehung?

Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind sowohl durch biologische Gegebenheiten als auch durch eine unterschiedliche Erziehung, soziale und kulturelle Prägung (Gender) gekennzeichnet. Was nun mehr Einfluss auf die Entwicklung hat, ist in der Wissenschaft umstritten und pendelte in der Vergangenheit immer zwischen einer stärkeren Betonung des Biologischen auf der einen und der grundsätzlichen Konstruiertheit, also der Erziehung und Sozialisation, auf der anderen Seite.

Der biologische Unterschied besteht im Wesentlichen aus der unterschiedlichen Chromosomenausstattung von Jungen und Mädchen, die für die Produktion der entsprechenden Hormone verantwortlich ist. Diese wiederum beeinflussen Gefühle, Empfindungen und Verhalten. Insbesondere dem Geschlechtshormon Testosteron, das mit für Aktivitätsschübe, Bewegungsdrang, Wettbewerbsgeist und Grenzverhalten verantwortlich gemacht wird (vgl. Steve Biddulph S. 49ff) kommt dabei besondere Bedeutung zu. Dies gilt es in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.

Unstrittig ist in der Wissenschaft, dass die biologische Lage Jungen bis zur Pubertät körperlich und psychisch anfälliger für Störungen und Erkrankungen macht als Mädchen. Unterschiedliches Verhalten, unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse, entstehen aber auch durch die Erziehung und sind damit gesellschaftlich und sozial geprägt. Im Gegensatz zu dem biologischen Geschlecht ist das sozial konstruierte Geschlecht (Gender) erlernt und damit veränder- und beeinflussbar.

Anlage und Umwelt wirken bei der Ausbildung der Geschlechtsrolle zusammen. Eindeutige Aussagen zum Ausmaß kann man nicht treffen. Wir können Verhalten und Haltungen von Jungen nicht danach unterscheiden, ob ihre Entstehung „biologisch“ und „nicht-biologische“ Ursachen hat. Welche Einflüsse ausschlaggebend für ein bestimmtes Verhalten sind, lässt sich nie sagen.

Für die pädagogische Arbeit halte ich von besonderer Bedeutung, wie sich beide Aspekte in ihrer jeweiligen Entwicklung zueinander verhalten. Das heißt: Welche Teile werden gefördert, überformt, verstärkt oder aber gehemmt.

Im Weiteren werden wir uns mit den Einflüssen von Erziehung, Umwelt und Kultur auf die Entwicklung von Jungen als dem sozial konstruierten Geschlecht beschäftigen.

2.3.2. Frühkindliche Erziehung in Familie, Kindertagesstätte, Grundschule und Hort

Ein wesentliches Merkmal der Kindheit für viele Jungen ist ein Mangel an Begleitung und Unterstützung durch Väter und Männer überhaupt. Anders ausgedrückt: Je jünger die Jungen sind, desto weniger Männer begegnen ihnen, die alltagsbezogen und kontinuierlich für sie da sind.

In den meisten modernen Gesellschaften gehört es noch zur Norm und Praxis, dass Frauen in erster Linie das Aufwachsen von Kindern begleiten und für die emotionale und leibliche Versorgung zuständig sind. Nach der letzten großen Männerstudie ist die Anzahl der sogenannten „Neuen Männer“ gestiegen, die Haus- und Familienarbeit partnerschaftlich teilen und ihre Vaterschaft aktiv und fürsorglich wahrnehmen wollen – gleichwohl sind die Männer Erwerbsmänner geblieben. Der Zeitaufwand für die Erwerbsarbeit wurde kaum reduziert. Damit fehlt oftmals die kontinuierliche und alltagsrelevante Begleitung der Jungen durch die Väter.

Was bedeutet es für den Jungen, wenn der Vater als Identifikationsfigur nur unzureichend vorhanden ist? Er steht vor der verzwickten Aufgabe, seine Geschlechtsidentität in der Abgrenzung von „Weiblichkeit“ und nicht über Identifikation mit einem männlichen Vorbild nachzuleben, zu entwickeln.

In der Fachsprache ist die Rede von dem Autonomie-Dilemma der Jungen.

Diese Erfahrung setzt sich für die Jungen in den Kindertagesstätten und Grundschulen fort. Auch dort erleben sie kaum Männer. Und wenn – dann wieder als Funktionsträger: der Pfarrer, Feuerwehrmann, Zauberer oder Handwerker, der zu Besuch kommt. Auch hier fehlt die kontinuierliche und alltagsrelevante Begleitung der Jungen durch Männer. Die privaten Erfahrungen in der Familie werden damit öffentlich bestätigt und bestärkt.

Dadurch erlernt der Junge seine Geschlechtsrolle weniger durch Miterleben, durch Nachahmung realer männlicher Beispiele, sondern durch abstrakte Wünsche und Erwartungen weiblicher Erziehungspersonen. Um eine Geschlechtsidentifikation mit seiner Männlichkeit herzustellen - das heißt den männlichen Rollenanforderungen zu entsprechen - lernen Jungen dann die weiblichen Eigenschaften für sich in Frage zu stellen und abzuwerten.

Sehr früh lernen Jungen auch: Frauen und Kinder gehören zusammen. Im Umkehrschluss lernen sie damit auch: Männer und Kinder gehören nicht zusammen. Und: Wenn ich es mit einem Mann zu tun haben will, darf ich mich nicht benehmen wie ein Kind, sondern muss mich benehmen wie ein Mann.

Jungen suchen begehrllich nach männlichen Vorbildern. Pädagogische Fachkräfte berichten in Fortbildungen oftmals davon, welche Bedeutung ein Zivildienstleistender oder ein männlicher Praktikant für Jungen haben kann. Da die realen Männer fehlen, weichen sie – notgedrungen – auf fiktive und phantastische Männerbilder aus. In unterschiedlichen Medien, vom Kinderbuch über Comics und Videos bis hin zu den Computerspielen finden sie ihre neuen, alten Helden.

Auch dadurch lernen Jungen schon sehr früh, dass man bestimmte Eigenschaften benötigt, um dem Männlichkeitsideal zu entsprechen: Gefühle von Traurigkeit, Schmerz, Nachgiebigkeit und Schwäche sind zu kontrollieren oder ganz zu unterdrücken – zu demonstrieren sind Leistung, Kampf, Konkurrenz und Ausdauer. Entwicklung von Männlichkeit kann dann verbunden sein mit Abschied nehmen von dem, was als „mädchentypisch“ gilt – und sich klar und deutlich vom „Weiblichen“ abgrenzen. Dadurch entwickeln Jungen oftmals keine positive, sondern eine negative Definition von Männlichkeit.

Männlichkeit bedeutet dann:

nicht weiblich sein, nicht schwul sein, nicht behindert sein, nicht anders sein, nicht zu weich sein, nicht hilflos wirken, nicht Opfer sein (vgl. Olaf Jantz S.12).

Jungen kennen aber diese Seiten an sich und haben natürlich Gefühle wie Angst, Furcht, Verzweiflung oder Panik. Mit zunehmendem Alter lernen sie aber, diese stärker unter Kontrolle zu halten und nach außen weniger einzugestehen. Jungen zeigen dadurch oftmals eine ambivalente Haltung: Schwächen zeigen und Hilfe in Anspruch nehmen ist auf der einen Seite Erlösung und Befreiung, auf der anderen Seite seelische Katastrophe und „sozialer“ Untergang.

Jungen spüren schnell, dass das Zugeben von Ängsten, Schwächen oder auch Unerfahrenheit und Unwissen – also wenn sie sich authentisch verhalten – bei anderen Jungen (und oftmals auch bei Erwachsenen) nicht zur sozialen Anerkennung führt. Sie müssen dann, wie es der Männerforscher Walter Hollstein formulierte, „ihre innere Welt leugnen, wenn sie die äußere erobern wollen.“

Die Suche nach dem „richtigen“ Mannwerden kann für Jungen ein anstrengender Prozess sein. Nach außen den männlichen Mythos zu wahren kostet viel Kraft und Energie, hält sie unter Spannung und kann auch seelisch oder körperlich krank machen. Vom „starken Geschlecht“ kann dann keine Rede mehr sein.

Wenn wir uns im Folgenden einige Daten vor Augen führen, sind Zusammenhänge zu der beschriebenen Entwicklung sehr wahrscheinlich.

- Jungen sind krankheitsanfälliger und müssen häufiger stationär behandelt werden als Mädchen.
- Im Verhältnis zu Mädchen haben Jungen eine dreimal so hohe Selbstmordrate.
- Doppelt bis dreimal so oft leiden Jungen an Hyperaktivität und unter Aufmerksamkeitsdefiziten.
- Jungen werden in psychiatrischen oder psychosomatischen Einrichtungen doppelt so oft wie Mädchen vorgestellt.
- In der Schule müssen Jungen häufiger die Klasse wiederholen. Sie bilden mit 60% die Mehrheit der SchülerInnen auf der Sonderschule. Der Anteil von Jungen auf weiterführenden Schulen nimmt zunehmend ab.
- Die Klienten der Erziehungsberatungsstellen und schulpsychologischen Dienste sind zu 2/3 Jungen und zu 1/3 Mädchen.

In der Arbeit mit Jungen ist darüber hinaus wichtig, ihre Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen zu nutzen. Im Folgenden haben wir Fähigkeiten, die Jungen oftmals haben, zusammengestellt. Die rechte Spalte zeigt die Fallen auf und macht deutlich wie schnell Stärken auch zu Schwächen werden können. Jungen befinden sich vielfach in einem Balanceakt zwischen beiden Seiten: Wann ist mein Jungesein in Ordnung, akzeptiert oder möglicherweise interessant? Und wann ist mein Jungesein sozial nicht mehr akzeptiert?

Stärken von Jungen	können zu Schwächen werden, wenn...
<p>Spannungen auszuagieren, Frustration in Aggression zu verwandeln</p> <p>Kraftvoll und aktiv Dinge anzupacken</p>	<p>...dieses äußere Tun</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine innere Entsprechung mehr hat. - der Vermeidung von Wahrnehmung der Gefühlslagen dient. - nur zum „blinden“ Agieren wird.
<p>Sich auszuprobieren, an Grenzen gehen</p> <p>„Rote Linien“ auch mal überschreiten, um Wachstum zu ermöglichen</p> <p>Stark und kontrolliert auftreten</p>	<p>...die Konkurrenz das dominierende Thema wird.</p> <p>...die eigene Überanstrengung nicht gesehen und erkannt wird, wenn andere verletzt werden.</p>
<p>Versuch, mit Problemen alleine zurecht zu kommen</p> <p>aufretende Schwierigkeiten alleine zu meistern um Selbstbewusstsein zu erlangen</p>	<p>...auch bei Problemen, die alleine nicht mehr zu lösen sind, keine Unterstützung gesucht wird.</p> <p>...dadurch grundsätzlich die Erfahrung einer kooperativ bewältigten Herausforderung versagt bleibt.</p>
<p>Den Körper als Kraftquelle sehen, schätzen und nutzen</p> <p>sich fit halten, Kräfte messen, Grenzen ausreizen</p>	<p>...nicht erkannt wird, dass die natürliche „Ressource Körper“ auch Pflege bedarf.</p> <p>...nicht auf negative, unpässliche Körpersignale gehört wird.</p> <p>...wenn der Körper letztlich ausgebeutet wird.</p>
<p>Rational mit Dingen umgehen</p> <p>Konzentriert zur Sache kommen</p> <p>(Qualitäten zur Lebensbewältigung)</p>	<p>...Gefühle nicht wahrgenommen oder ...gezeigt werden können.</p> <p>...Freundschaften nicht gepflegt werden.</p> <p>...nicht gleichzeitig auch entspannt werden kann.</p>

2.4. Jungenarbeit ist mehr als die Arbeit mit Jungen.

Geschlechtsbewusste Jungenarbeit will die Jungen in ihrer Entwicklung, in ihrem Mannwerden begleiten und unterstützen. Sie will daran mitwirken, dass Jungen ihre wirklichen Bedürfnisse, Phantasien und Wünsche (wieder) wahrnehmen, zeigen und mitteilen können. Jungenarbeit will die Liebes- und Beziehungsfähigkeit sowie die Reifung einer hetero- oder homosexuellen Identität fördern. Sie will vermitteln, dass es sich lohnen kann, sich mit dem eigenen Geschlecht auseinanderzusetzen und dass es gut ist, Junge zu sein und Mann zu werden. Sie will letztlich die Jungen bei der Entwicklung eines Selbstwertes unterstützen, durch den auf Abwertung und Unterdrückung anderer Jungen und Mädchen, Frauen und Männer ebenso verzichtet werden kann wie auf die Verleugnung eigener Persönlichkeitsanteile.

Wenn (sozial)pädagogische Fachkräfte mit Jungen arbeiten, ist dies nicht automatisch und selbstredend Jungenarbeit. Auch sporadische Interventionen im Sinne einer reflektierten, geschlechtsbewussten Jungenarbeit sind gut, wichtig und notwendig, reichen aber nicht aus, um dem Geschehen das Prädikat Jungenarbeit zu geben.

Weil Jungenarbeit Teil der Sozialpädagogik ist, ist die Anwendung sozialpädagogischer Methoden erforderlich. Im Hinblick auf die Zielerreichung ist die Soziale Gruppenarbeit eine grundsätzlich geeignete Methode. Dabei gehen wir von einer gleichgeschlechtlichen Gruppe aus, die sich kontinuierlich über einen längeren Zeitraum trifft.

Die Gruppe ist der Raum, in dem soziales, respektvolles und empathisches Verhalten ebenso erlernt und eingeübt werden kann wie das Zeigen von Gefühlen und das gewaltfreie Lösen von Konflikten. Angeleitete Gruppen bieten die Möglichkeit, Formen zu entwickeln, die dieses Verhalten anerkennen und bestätigen. Gerade weil im Alltag von Jungen gefühlsbetonte, empathische, fürsorgliche Verhaltensweisen – insbesondere durch die anderen Jungen – meist nicht anerkannt sind, kommt diesem Aspekt eine hohe Bedeutung zu.

Die Geschlechtshomogenität in der Gruppe – also die Abwesenheit von Mädchen und Frauen – ist notwendig, weil für die Jungenarbeit wichtige Themen anders besprochen und bearbeitet werden können. „Reine Jungengruppen sind notwendig, um die besonderen Stärken, Defizite, Gefühle und Veränderungsschritte von Jungen im geschützten Raum aufzugreifen und von Barrieren der Unterwerfung oder Machtausübung, der Schauspielerei und Scham zu entlasten.“ (Sielert 2002, S.65).

Auch Jungenarbeiter aus der Praxis bestätigen meist, dass – wenn es erst einmal gelungen ist, eine Jungengruppe zu etablieren – es den Jungen leichter fällt über Gefühle, über Fragen der Sexualität und andere Themen zu sprechen.

2.5. Jungenarbeit muss institutionell etabliert werden.

In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass sich Einrichtungen der Jugendhilfe zunehmend mit Jungenarbeit beschäftigen und verstärkt Fortbildungs- und Beratungsangebote in Anspruch nehmen. Es wird in der pädagogischen und sozialen Arbeit häufiger geschlechtsspezifisch gedacht und gehandelt. Gleichwohl wird es weiterhin eine Aufgabe für die Zukunft sein, Entscheidungsträgern in der Jugendhilfe zu verdeutlichen, dass geschlechtsspezifische Arbeit – auch mit Jungen – ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Jugendhilfe und Teil der Strategie des „Gender Mainstreaming“ ist.

Jungenarbeit muss verstärkt konzeptionell und einrichtungsspezifisch entwickelt werden, Eingang in Dienstleistungs- und Arbeitsplatzbeschreibungen finden und finanziell stärker gefördert werden. Letztlich ist es notwendig, auch die jeweilige Institutionskultur im Sinne des „Gender Mainstreaming“ im Hinblick auf den Umgang mit Geschlechterrollen zu reflektieren.

3. Konfrontationspädagogik als erzieherische Haltung in der Arbeit mit Jungen

3.1. Was ist konfrontative Pädagogik?

In der hier gebotenen Verkürzung möchte ich die konfrontative Pädagogik in erster Linie als Erziehungsstil kennzeichnen, der als grundlegende Haltung für die hier beschriebene pädagogische Praxis bedeutend ist.

Die konfrontative Pädagogik basiert auf der autoritativen Erziehungshaltung, die sich durch eine wertschätzende Kommunikationskultur, transparenten Ordnungsrahmen, gesteuerte Beteiligung der Gruppenmitglieder und reflektierte Leitungspersönlichkeit auszeichnet.

In diesem Sinne umschreibt KP ein professionelles Verständnis, dem 80% einführendes, verständnisvolles und non-direktives Verhalten zu Grunde liegen. 20 % zeichnen sich durch Biss und die Bereitschaft aus, Grenzen zu ziehen. Dies folgt dem Motto: abweichendes Verhalten verstehen, aber nicht damit einverstanden sein (vgl. Weidner, 2006).

3.2. Jungen brauchen Wertschätzung und Grenzsetzung, Regeln und Orientierung.

Regeln bieten Jungen die Möglichkeit sich an ihnen zu orientieren, sie aber auch als Herausforderung zu betrachten. In der konfrontativen Pädagogik gehören Regelsetzung, Konfrontationsbereitschaft bei Grenzüberschreitung und frühzeitige Interventionen zum pädagogischen Stil.

Erwin Germscheid



Jahrgang 1967, freiberuflicher Supervisor (DGSv), Dipl. Sozialpädagoge, Konfrontationspädagoge, Erlebnispädagoge, Referent der Fachstelle für Jungenarbeit RLP und Saarland, Gendertrainer, Projektleiter „Jungengerechte Grundschule in Rheinland-Pfalz“, Lehrbeauftragter der Universität Koblenz-Landau für konfrontative Pädagogik.

Ausbildungsleiter am IHI-Rodenbach zur Qualifizierung zum/zur „Konfrontationspädagogen/-in“ und „Bleib-Cool-Trainer“

Zertifizierte Weiterbildung D.I.P. München (Provokativer Stil), EMDR-Coach (PAPB-Akademie)

Literaturverzeichnis

Bentheim, Alexander u.a. : Schüler. Wissen für Lehrer. Schwerpunktheft 2007: Jungen. Seelze, Erhard Friedrich Verlag 2007.

Biddulph, Steve : Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen. München, Heyne 2007.

Krabbel, Jens : Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mülheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr, 1998.

Matzner, Michael / Tischner, Wolfgang : Handbuch Jungenpädagogik, Weinheim, Beltz 2008.

Neutzling, Reiner / Schnack, Dieter : Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 2000.

Rohrmann, Tim : Echte Kerle. Jungen und ihre Helden. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 2001.

Sielert, Uwe : Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Weinheim, Juventa 2002.

Sturzenhecker, Benedikt / Winter, Reinhard : Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden, Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, Juventa 2002.

Weidner, Jens / Kilb, Rainer : Konfrontative Pädagogik, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

6.2.2. Protokoll Workshop „Jungenarbeit“

Protokoll erstellt von Lis Thomé

Was brauchen Jungen?

Ausführlich werden diese Punkte im Referat des Workshop-Leiters erklärt, hier nur einige Anmerkungen aus der Diskussion.

1. Jungen brauchen Erwachsene, die sie verstehen

Je mehr wir als Erwachsene die Unterschiede zwischen Jungs und Mädchen kennen, nachvollziehen können, uns mit unserer eigenen Geschlechterrolle auseinandergesetzt haben, desto besser werden wir in der Lage sein, geschlechtsbewusst in Kinder- und Jugendgruppen zu arbeiten. Zum Weiterlesen empfiehlt Erwin Germscheid die Bücher : „Jungen sind anders, Mädchen auch - Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung “ und das „ Handbuch Jungenpädagogik – Beltz-Verlag “

2. Jungen brauchen Grenzen und Regelwerk

Klare, nachvollziehbare und „mitwachsende“ Regeln sind wichtig um Orientierung zu geben und auch die Möglichkeit, sich an den Regeln zu „reiben“.

Wichtig ist es, als Erwachsener daran zu denken, dass gerade „Reibung Wärme erzeugt“ und also auch „Beziehung“ ! Konfrontative Pädagogik kann ein wichtiger Zugang für Jungen sein, z.B. durch die Arbeit an und mit Regeln und Grenzen (zur Konfrontativen Pädagogik – siehe auch weiter unten).

3. Jungen brauchen „legitimen“ Körperkontakt zu anderen Jungen

Dieser Punkt wird in Kleingruppen erarbeitet. In der Zusammenfassung wird klar, dass „ ringen und raufen “ früher häufiger erlebt wurde und heute auch noch immer wichtig ist.

Nur durch Ausprobieren kann der Heranwachsende sich selbst erfahren, Energie ablassen, Fairness trainieren, Empathie aneignen, sich trauen STOPP zu sagen. Für Jungs sind diese Erfahrungen umso wichtiger, da „ sich spüren, sich anfassen“ allzusehr „nur“ bei Mädchen OK ist. Wer denkt sich schon etwas dabei, wenn Mädchen „Händchenhaltend“ über den Schulhof spazieren ?

„ Das zu kultivieren “ ist unsere Aufgabe, stellt Erwin Germscheid fest ! Dabei geht es bestimmt nicht darum, Gewalt bei Jungen und Männern zu rechtfertigen! Es gibt eine ganze Reihe Bewegungsspiele, in denen Körperkontakt gefördert wird. Nicht versäumen, den Jungs die Möglichkeit zu geben, über Erfahrungen zu reden.

4. Jungen brauchen die geschlechtshomogene Gruppe

Fest steht, dass es Sinn macht, Jungs immer wieder in Jungengruppen arbeiten zu lassen. Fest steht auch, wie wichtig es ist, dass diese Gruppen von Männern geleitet werden.

Kann kein Mann gefunden werden, macht es dennoch Sinn, die Gruppe nach Geschlecht aufzuteilen und eine Frau übernimmt die Leitung.

5. Jungen brauchen Männer

Erwin Gerscheid hat wertvolle Erfahrungen gemacht, wenn Einrichtungen "Mann und Kind – Tage" veranstalten und dabei Jungen z.B. ihre Großväter mitbringen.

Authentische männliche Modelle sind für Jungs wichtig:

- Ich kann als Mann Kampfsport lieben und auch sehr gerne tanzen.
- Ich kann als Mann traurig sein und mir Hilfe holen... .

In der letzten halben Stunde wollen die TeilnehmerInnen, dass Erwin Gerscheid erklärt, was für ihn in der konfrontativen Pädagogik (kP) wichtig ist:

- Wichtigste Prämisse: Den Menschen wertschätzen – Kann ich das nicht, kann ich keine kP ausüben!
- Die Person schätzen, aber nicht ihr Handeln. Alle Regelmisssachtungen werden konfrontiert. Warum? Das nicht-soziale Verhalten wird sonst verstärkt!
- Die kP verlangt konsequenten und dauerhaften Einsatz des Erwachsenen.
- Bei Regelverletzung wird der Mensch nicht ausgeschlossen, sondern mit ihm werden neue Verhaltensweisen reflektiert.
- Leider wurde die kP mehrmals „schlecht“ in den Medien dargestellt: zu sehen war z.B. ein Trainer, der einen Täter beim heißen Stuhl geschlagen hat. In der kP wird nicht mit negativem Druck gearbeitet! Der Name kP wird oft falsch verstanden.
- kP ist eine Methode, nicht die universelle Lösung!

Infos: www.konfrontationspaedagogik.de



6.3. Mobbing

Abstract Arbeitsgruppe

Der Umgang zwischen Kindern und Jugendlichen hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert. Daher ist Mobbing - weder in Schule noch Freizeit - heute kein Einzelfall mehr, sondern gehört inzwischen zum Alltag von Mädchen und Jungen. Unabhängig vom jeweiligen sozialen Umfeld beobachten wir zunehmend dieses Phänomen, welches die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nachhaltig beeinträchtigt.

Im Workshop werden im ersten Schritt die aktuellen Grundlagen und Erkenntnisse detailliert dargestellt und erläutert. Im zweiten Schritt soll in der Diskussion die jeweilige örtliche, einrichtungsbezogene Situation unter den neu gewonnenen Erkenntnissen beleuchtet werden um dann, in einem weiteren Schritt die Möglichkeiten der Reaktion und Prävention im Umgang mit Mobbing unter Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen und zu konkretisieren.

6.3.1. Mobbing unter Kindern und Jugendlichen

Frank Schallenberg

Was ist Mobbing unter Kindern und Jugendlichen?

Der Begriff „mobbing“ kommt ursprünglich aus dem Englischen und beschreibt die Umgangsform zwischen Personen. Grundsätzlich bedeutet er: jemanden bedrängen, belästigen, anpöbeln, schikanieren oder gar über ihn herfallen. Es handelt sich also um einen massiven, aggressiven Eingriff in das Leben und Handeln eines anderen Menschen. Bei Mobbing handelt es sich demnach eindeutig um eine Gewaltform unter Kindern und Jugendlichen.

Mobbing kann bei den Opfern zu dauerhaften persönlichen Problemen in Verhalten und Entwicklung sowie zu gravierenden gesundheitlichen Folgen führen. Im Gegensatz zu einem vereinzelt Übergriff unter Ausübung physischer und / oder psychischer Gewalt ist für das Phänomen Mobbing, wie wir es in Schule, Jugendarbeit und auch Freizeit erleben, das systematische Vorgehen des Täters oder der Tätergruppe charakteristisch. Mobber handeln strategisch, zielgerichtet, in sich wiederholenden und sich steigernden Attacken. Der Täter sucht sich sein Opfer aus und nimmt eine oft nur minimale Andersartigkeit in dessen Eigenschaften zum Anlass, um es ins Visier zu nehmen und sich darauf „einzuschließen“. Andere Mitglieder einer Gruppe/Klasse werden als Mittäter »angeworben« oder bilden zumindest das erwünschte „Publikum“.

Nachfolgende Mobbing-Übergriffe von Kindern und Jugendlichen gegenüber Gleichaltrigen treten am häufigsten auf:

- Auslachen, Unfreundlichkeit, verletzende Bemerkungen
- Erfinden von Gerüchten
- Hänkeln, Verspotten, Nachrufen von Schimpfnamen
- Ausgrenzen aus der (Klassen)Gemeinschaft, bei Spielen, bei Treffen
- Ungerechtfertigte Anschuldigungen
- Verstecken, Beschädigen, Stehlen von Kleidungsstücken
- Zerstören von z. B. im Unterricht erarbeiteten Materialien
- Zurückhalten wichtiger Informationen
- Unfares Verhalten beim Sport
- Sexuelle Belästigung
- Abpassen auf dem Schulweg bzw. im öffentlichen Raum, Verfolgen, Jagen, Knuffen, Stoßen, Verprügeln
- Erpressung mit Androhung von Gewalt

Mobbing lässt sich in den meisten Fällen nur von den Opfern selbst benennen und aufdecken. Behindert und gelähmt werden diese jedoch durch das eigene Gefühl des Beschämtheits, durch die Scham und die Angst, mit besonderen Makeln und Schwächen belegt zu werden.

Mobbing unter Kindern und Jugendlichen ist eine Realität

In der Schule und Jugendarbeit wird das Thema Mobbing immer noch nicht in der Art und Weise wahrgenommen und bearbeitet die notwendig wäre, um hier eine dauerhafte, positive Veränderung für Kinder und Jugendliche zu erhalten. Durch die Beratungstätigkeit müssen wir erkennen, dass Mobbing unter Kindern und Jugendlichen ein weit verbreitetes, alters-, geschlechts- und milieuübergreifendes Thema darstellt.

In der alltäglichen Arbeit an den Schulen sowie im Bereich der Jugendarbeit wird Mobbing unter den Kindern und Jugendlichen meist aus einem ganz anderen Blickwinkel gesehen. Es werden Vorfälle, egal ob es sich nun um einzelne Kinder bzw. Jugendliche oder um Gruppen handelt, in erster Linie mit den persönlichen Fähigkeiten, Eigenheiten und Verhaltensweisen der betreffenden Opfer erklärt. Rasch stellt man Kategorien für die Persönlichkeiten der einzelnen Betroffenen auf, die dann eine wirklich individuelle Betrachtung der Situation nicht zulassen. Ihnen wird Schuld oder Unschuld an den jeweiligen Vorfällen nicht aus der aktuellen Situation zugewiesen, sondern aus dem Meinungsbild der Pädagogen/innen. Natürlich ist hierbei zu berücksichtigen, dass das Verhalten dieser zum Teil durch schwierige Arbeits- bzw. Rahmenbedingungen begründet ist. Trotzdem wird dieses Meinungsbild aber überwiegend durch das Verständnis oder Unverständnis bestimmt, mit welchem sie den Opfern gegenüberstehen. Hier bedarf es in Zukunft einer deutlich veränderten Wahrnehmung und Analyse der jeweiligen Vorkommnisse im Alltag.

Wenn Eltern bei Ihrem Kind Veränderungen beobachten, dann müssen diese beharrlich die Hintergründe ermitteln – durch Rückfragen beim Kind und durch Nachforschungen an der Schule, Jugendarbeit oder im sozialen Nahraum, um so dem eigenen Kind entsprechende Unterstützung zukommen zu lassen.

Typische Merkmale von Mobbing unter Kindern und Jugendlichen

Es gibt eine Vielzahl von grundlegenden Feststellungen hierzu. Damit Sie sich einen Überblick verschaffen und erst einmal orientieren können, hier eine klare »Strukturierung der Wesensmerkmale« von Mobbing:

- Mobbing erfolgt in der Regel durch Einzeltäter/innen, welche sich Mithelfer anwerben, um die eigene Rolle im Prozess verdecken zu können
- Opfer und Täter/in haben in fast allen Mobbingfällen das gleiche Geschlecht
- Mobbing zeichnet sich durch systematisches, strategisches Vorgehen aus
- Mobbing vollzieht sich regelmäßig über einen längeren Zeitraum
- Mobbing kann sowohl direkt als auch indirekt (durch offene Aggression oder hinterhältige Intrige, physisch wie auch psychisch) erfolgen
- Mobbing-Opfer fühlen sich unterlegen und sehen die Schuld oftmals bei sich
- Mobbing-Opfer fühlen sich diskriminiert und sozial isoliert

Wie geschieht Mobbing unter Kindern und Jugendlichen?

Wenn Sie diese grundlegenden Feststellungen zum Phänomen Mobbing auf den Bereich Schule und Jugendarbeit übertragen, dann lässt sich Folgendes sagen: Ein Kind bzw. Jugendlicher erleidet, wenn es/er von anderen Kindern bzw. Jugendlichen gemobbt wird, eine zentrale Einschränkung seiner persönlichen Entwicklung. So wird durch die Hand-

lungen der Mobber/innen die Entfaltung der eigenen Rechte, Freiheiten und Möglichkeiten behindert.

Mobbing gestaltet sich in diesen Zusammenhängen sehr differenziert. Wenn es zwischen zwei einzelnen Kindern und Jugendlichen abläuft, dann ist es im Kontext der Schule bzw. Jugendarbeit fast nie festzumachen. Es ist ein einsames Duell, allerdings mit ungleichen Waffen. Nur Täter/in und Opfer wissen, wie sich ihre Situation gestaltet. Ist der Vorgang des Mobbens und Gemobbtwerdens jedoch offen ersichtlich (und das ist in der Mehrzahl der Fälle so), dann ist es für das betroffene Kind bzw. den betroffenen Jugendlichen von besonderer Bedeutung, wie sich die Gruppe verhält. Meistens erleben wir, dass zunächst unbeteiligte Mädchen und Jungen in solchen Situationen völlig verunsichert und unentschlossen sind, wie sie sich verhalten sollen. Doch kann dies bereits entscheidende Bedeutung haben.

Es lassen sich grundsätzlich fünf Ebenen festlegen, auf denen die Handlungen des Täters bzw. der Täterin gegenüber dem Opfer vollzogen werden:

- Die Möglichkeiten des Opfers, sich mitzuteilen, werden beeinträchtigt
- Seine sozialen Kontakte werden beständig gestört
- Es erfolgt eine permanente Abwertung des sozialen Ansehens des Opfers
- Negative Beeinflussung der Lern- und Lebenssituation ist eine weitere Folge
- Eine erhebliche Beeinträchtigung der Gesundheit des Opfers ist ein deutliches äußeres Zeichen

Strafrechtliche Abgrenzung von Mobbing unter Kindern und Jugendlichen

Natürlich sind körperliche Bedrohungen und Übergriffe, Erpressung und sexuelle Übergriffe von strafrechtlicher Relevanz. Es muss uns aber bewusst sein, dass diese nur 6-8% der gesamten Mobbing-Übergriffe in Schule und Jugendarbeit betrifft. Der absolut überwiegende Teil der Übergriffe bewegt sich im Bereich verbaler und/oder struktureller Angriffe. Und die strafrechtliche Bewertung dieser Angriffe gestaltet sich leider nicht so eindeutig. Beschimpfung, Verleumdung, Ausgrenzung und Einschüchterung können immer strafrechtliche Bestandteile in sich tragen, doch ist die Beweisführung und Dokumentation bei Vorfällen im Kontext Schule und Jugendarbeit, ja sogar im Bereich von Internet und Telekommunikationsmedien ausgesprochen schwierig. Eine zentrale Handlungsgrundlage kann hier das vom Opfer geführte Mobbing-Tagebuch sein, da so die Übergriffe dokumentiert werden und eine strafrechtliche Bewertung im Nachhinein leichter wird. Ob es in letzter Konsequenz dann aber zu einer strafrechtlichen Verfolgung kommt ist nicht gesichert. Auf jeden Fall gibt es den betroffenen Schulen detaillierte Informationen, um die Sanktionen gegenüber den Täter/innen stichhaltig zu begründen. Grundsätzlich sollten massive Mobbing-Übergriffe immer zur Anzeige kommen, auch wenn es nicht zu einer weiteren Strafverfolgung kommt. Es geht hier um das deutliche Signal an Täter/innen, dass ihr Verhalten keinesfalls zu dulden ist bzw. als Bagatelle abgetan werden kann. Zudem hilft es den Opfern, sie aus ihrem „Eigenverschulden“ zu entlassen, welches ihnen von außen sehr häufig zugesprochen wird. Diese Signale sind natürlich auch dadurch schon zu erzielen, dass Pädagogen/innen sehr früh – und detailliert – das Fehlverhalten durch die Täter thematisieren, und Mobbing als nicht gewünschten Umgang in der Gruppe/Klasse skizzieren.

Signale zur Erkennung von Mobbing unter Kindern und Jugendlichen

Um noch weiter zu ermutigen und zu unterstützen, sind nachfolgend typische Signale zusammengefasst, durch die insbesondere Eltern auf Mobbing aufmerksam werden:

- Ihr Kind spricht über Vorkommnisse in der Schule
- Sie beobachten Veränderungen wichtiger Wesensmerkmale
- Ihr Kind hat keine Freunde
- Was ist nur aus den guten Noten geworden?
- Ihr Kind weist körperliche Verletzungen auf
- Ihr Kind erzählt nie aus der Schule

Diese Signale dienen Pädagogen/innen insbesondere dann zur Unterstützung, wenn besorgte Eltern sich mit einem Grundverdacht an sie wenden, um diesen Möglichkeiten an die Hand zu geben, einen Verdacht beim eigenen Kind zu überprüfen bzw. abzuklären.

Die Rolle der Pädagogen/innen

Die Wahrnehmung von Mobbing unter Kindern und Jugendlichen erfolgt durch die Pädagogen/innen ebenfalls unter der Berücksichtigung der zuvor – für die Eltern – beschriebenen Signale, die teilweise auch im pädagogischen Alltag auftreten. Wesentlich ist, dass bei einem Verdacht von Anfang an eine geordnete und strukturierte Wahrnehmung der Vorkommnisse erfolgen muss:

Das Verhalten und die Situation des – vermuteten – Opfers ist zu beobachten, das Handeln des Täters – und eventueller Helfer – ist zu dokumentieren, zudem gilt es das Verhalten der Gruppe/Klasse genau zu beobachten. Nach der Analyse – und Feststellung eines Mobbing-Vorfalles – kann die Reaktion dann nur wie folgt ausgestaltet werden:

- Zuspruch, Stützung und Schutz des Opfers
- Klares Aufzeigen und Benennen des Fehlverhaltens gegenüber Täter/in und Helfern
- Arbeit mit der gesamten Gruppe/Klasse über den sozialen Umgang miteinander
(Gemeinschaftsverständnis, Verhalten, Verantwortung etc.)

Frank Schallenberg



Dipl.-Pädagoge, Hauptamtliche (Leitungs-)Tätigkeiten in verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit. Freiberuflicher Referent in der Jugend- und Sozialhilfe. Referent für Offene Kinder- und Jugendarbeit beim Bayerischen Jugendring, München. Fachberater zum Themenfeld "Mobbing" und "Mobbing bei Kindern und Jugendlichen".

Mehrere Veröffentlichungen zum Thema Mobbing („Ernstfall Kindermobbing“, „Kinder gelassener erziehen – klare Regeln machen's möglich“. Claudius Verlag).

6.3.2. Protokoll Workshop „Mobbing unter Kindern und Jugendlichen“

Protokoll erstellt von Astrid Wirth

Diskutiert wurden im Workshop unter anderem:

- Veränderungen im Mobbingverhalten, d.h. wie gemobbt wird
- Dynamiken von Mobbing in Gruppen und Klassen
- Verantwortlichkeiten von Erwachsenen und Jugendlichen
- Schwierigkeiten und Chancen, die das System Schule mit sich bringt
- Unterschiede und Möglichkeiten im System Jugendhaus resp. in der Jugendarbeit
- Unterschiedliche Ansätze der Prävention und Intervention
- Praxisbeispiele und Ideen der Workshop-Teilnehmer

Aus den Fragen und Diskussionen ergeben sich folgende Aspekte, die jeweils erläutert wurden:

Im Vergleich zu „früher“, also zu der Zeit als die Anwesenden SchülerInnen oder Jugendliche waren:

- ist Mobbing kein Randphänomen in Schulen und der Jugendarbeit mehr
- ist Mobbing systematischer und langanhaltender geworden
- sind die Prozesse zwischen „Opfer“ und „Täter“ wechselnder geworden – jeder kann Opfer werden
- ist die Bereitschaft der Mitläufer einzugreifen gesunken
- werden Täter und Opfer immer jünger, selbst 8- Jährige sind betroffen

Mobbing ist:

- meist ein Prozess zwischen „dem gleichen Geschlecht“, d.h. Täter und Opfer haben das gleiche Geschlecht
- uninteressant, wenn es niemand weiß!
- interessant, weil andere Schüler/Jugendliche es wissen (nicht die Erwachsenen) - davon lebt es!
- am Anfang nicht „laut“, sondern eher so, dass Erwachsenen gegenüber dem Opfer reagieren mit „Sei nicht so empfindlich“
- oft von außen nicht verstehbar und es ist wenig hilfreich, alles verstehen zu wollen
- vom Täter aus meist bewusst – er hat eine Strategie und ein Erfolgserlebnis

Hintergründe der jugendlichen Mobber sind vielfältig:

- Fun-Faktor-Kids: „Fühlt sich das so geil an, wie ich glaube, wenn ich jemand anderen fertig mache!“ – es geht um den Kick
- Subjektiv-objektive Problemlage der Täter: Elternhaus, persönliche Schwierigkeiten, Leistungsdefizit ...
- wenig „hilfreiche“ Werte werden zu Hause vorgelebt: „Dein Erfolg ist wichtig – die anderen interessieren nicht!“ oder auch „Mach den anderen fertig – bevor du fertig gemacht wirst!“

Es ist nicht möglich zu sagen, warum genau jemand mobbt.

Gefahr entsteht, wenn die Erwachsenen ...

- in erster Linie einen Anspruch ans Opfer erheben: „Wehr dich....!“ , „Schütz dich....!“
- das Opfer nicht ernst nehmen
- Hals über Kopf intervenieren, ohne sich gut zu informieren und gemeinsam Strategien festlegen
- nicht den Anspruch an den Täter formulieren: „Dein Verhalten ist nicht ok! Du musst dich verändern.“

Neben Täter und Opfer spielen auch Andere **wichtige Rollen**:

- **die Mittäter** – die, die den Täter gut finden und das Opfer „blöd“, die eventuell auch Angst haben, sich gegen den Täter zu stellen.
- **die „Mitläufer“**, die die Situation als nicht gut wahrnehmen, aber nicht wissen was sie tun sollen oder sich nicht trauen zu intervenieren, weil sie nicht wissen, was die anderen denken.

Oft setzt Mobbing die Gruppenregeln außer Kraft. Es gibt eine Ohnmacht der Gruppe, die den Täter gewähren lässt. Daher:

Mobbingprävention oder –intervention in der Schule funktioniert nicht, wenn die Klassenebene außer Acht gelassen wird!!!

Schule hat als „Zwangssystem“, an dem alle teilnehmen müssen, andere Chancen, die oft nicht genutzt werden, da die Erwachsenen im System nicht (einheitlich) reagieren.

Jugendarbeit hat die Möglichkeit des Ausschlusses, was in der Schule nicht geht.

Interventionen:

- Täter-Opfer-Gespräche bringen meist nichts, da nach Abwesenheit des Pädagogen sich nichts ändert und die Klassenebene nicht einbezogen wird
- Das Gespräch in der Klasse sollte so gesteuert sein, dass nicht das Opfer, sondern die Tat des Täters im Mittelpunkt steht
- Es ist nicht nötig, das Opfer namentlich zu benennen – zu benennen ist das Verhalten, das nicht in Ordnung ist
- Gefahr des offenen Klassengesprächs: wenn die ersten 3 Rückmeldungen aus dem (Mit)Täterkreis kommen, passiert nichts mehr an wesentlichen anderen Reaktionen, da alle Angst haben...
- Die Mitläufer sollten zu Wort kommen und sich gegenseitig erkennen – meist sind es viele
- Müssen auf Basis dessen erfolgen, was in dieser Klasse/Gruppe in Bezug auf Respekt, Toleranz, Verantwortung bekannt und verbindlich ist. ggf. muss daran gearbeitet werden
- Neben konfrontierenden Ansätzen gibt es auch Interventionsmöglichkeiten, die den Täter resp. die Täter lösungsorientiert in die Verantwortung nehmen, aber auf Schuldzuweisungen und Bestrafungen verzichten (z.B. No-Blame-Approach) (Anmerkung eines TN)
- insgesamt müssen Interne (Lehrer) oder Externe (Pädagogen von außen), die in der jeweiligen Klasse arbeiten wollen, die Klassensituation extrem gut einschätzen können und ggf. mit differenzierten Methoden der Konfliktklärung in Klassen arbeiten.

Interventionen auf den verschiedenen Ebenen nach F.Schallenberg:

Opferebene:

1. Auffangen
 2. Halt geben
 3. Klarheit schaffen, wer für die Situation verantwortlich ist, nämlich der Täter!
 4. Handlungsschritte verdeutlichen
- Es gilt, das Opfer ernst zu nehmen und das braucht Gesprächszeit.

Täterebene:

1. Stopp setzen
2. Klarheit in der Verantwortung schaffen
3. Perspektive aufzeigen, z.B. „Dein Handeln muss sich verändern!“

Klassen-/Gruppenebene:

1. Alltagsregeln setzen bzw. überprüfen (max. 5 – 6 Regeln!)
2. Verbindlichkeiten klären (Achtung: Verbindlichkeit heißt nicht: „Ich muss gegen eine Regel so lange verstoßen, bis es eine neue Regel gibt...“)
3. Verantwortung beschreiben und mit Reaktionen festhalten

Forderungen an die Erwachsenenenebene:

- Ihr solltet auf der Reaktionsebene die Klasse einbeziehen
- Ihr habt die Sanktionsebene, wenn nötig, zu gestalten
- Ihr müsst Regeln setzen und euch selbst daran halten (Toleranz – Respekt – Verantwortung)

Prävention ist möglich!

- Verbindlichkeiten auf der Erwachsenenenebene (Schulkonzept, Schulentwicklung)
- Stärkung der Klassenebene
- Begleitetes und gestaltetes Kennenlernen der Schüler untereinander
- Arbeit am Klassenklima
- Festlegung der Verbindlichkeiten
- Gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflussen, z.B. Elternabende
- Vertrauen in Lehrkraft/JugendarbeiterIn ist wichtige Grundlage

Was macht man im Verdachtsfall?

- Informationseinholung und Analyse der Mobbingssituation
- Geplantes und strukturiertes Vorgehen – Ad hoc-Aktionen sind selten hilfreich

(+) Hilfreich

- Einsicht in die aktuelle Situation für Opfer/Täter/ Klasse/Gruppe
- Aufzeigen der Möglichkeiten
 - des eigenen Handelns
 - der Chancen und Perspektiven
 - möglicher Risiken und Stolpersteine

(-) wenig hilfreich

- ewige Suche nach Details und weiteren Fällen
- arbeiten nur „am Opfer“ – das wäre ein einseitiger Focus
- Klärungsgespräch zwischen Täter und Opfer
- Mobbingfälle in die Peer-Mediation schicken (Überforderung!)
- Klassenebene nicht beachten
- Opfer bei der Bearbeitung in der Klasse auszuschließen

Mit diesen Gedanken und Impulsen konnte die Workshop-Gruppe folgendes festhalten:

FAZIT:

- Frühzeitig intervenieren
- Schuld nicht beim Opfer suchen
- Fehlverhalten des Täters in den Mittelpunkt setzen – nicht das Opfer
- Klassengemeinschaften müssen gezielt gestärkt werden
- Erwachsene in der Schule /Jugendarbeit müssen sich in der Verantwortung für Prävention und Intervention sehen
- Lösungen sind längerfristige Prozesse, Rückschläge sind Teil davon

Perspektiven/Anliegen:

- Informationen über Mobbing sollten verstärkt werden: LehrerInnen/JugendarbeiterInnen – SchülerInnen – Eltern
- Fortbildungen für Sensibilisierung und Hilfen für überlegtes und strukturiertes Vorgehen – es gibt keine Patentlösungen!
- Mobbing muss Thema werden, sein und bleiben
- Ein Ressourcenpool wäre wünschenswert, z.B. BeraterInnen für pädagogisches Personal, Anlaufstellen für Mobbingbetroffene.



6.4. Konfliktregelung im interkulturellen Setting

Abstract Arbeitsgruppe

In Schule und Jugendhaus ereignen sich alltäglich vielfältige Konflikte, sowohl unter SchülerInnen bzw. Jugendlichen als auch zwischen ihnen und Lehrpersonen bzw. Jugendverantwortlichen. In multikulturell zusammengesetzten Klassen, Gruppen etc., kommen weitere Dimensionen zu den Konfliktsituationen hinzu, durch die Unterschiede der Kommunikationscodes, Werte, Gewohnheiten, Lebensrhythmen und auf Grund sprachlicher Schwierigkeiten.

Die Erfahrung zeigt, dass Fortschritte von einem multikulturellen Nebeneinander zu einer interkulturellen Dynamik erzielt werden, wenn Konflikte konstruktiv angegangen und bewältigt werden.

Was ist also bei der Konfliktregelung im interkulturellen Setting zu beachten?

Wie kann einem Kulturalisierungs- und Ethnisierungseffekt von Konflikten vorgebeugt werden?

Welche Konzepte und Methoden helfen wann weiter?

Nach Klärung dieser grundlegenden Fragestellungen werden wir im Workshop anhand konkreter Problemstellungen der Teilnehmenden aus Schule und Jugendhaus präventive Massnahmen sowie Konfliktregelungen erschließen.

Konkrete Problemstellungen erfordern kreative Lösungen!

Workshop – Methoden: Kurzreferat, Übungen, Impulse, Visualisieren der Lösungswege

6.4.1. Konfliktregelung im interkulturellen Setting

Peter Dahmen

Konflikt

Konflikte werden in der Wissenschaft, in Psychologie/ Soziologie/ Pädagogik, einhellig als alltägliches, normales, ja wichtiges Element des menschlichen Lebens gesehen.

Sozialen Konflikten wird eine positive Funktion für Gesellschaften zugeschrieben und zwischenmenschliche Konflikte als eine Herausforderung und Chance zur Entwicklung und Verbesserung der gegenseitigen Beziehungen betrachtet.

Daher werden Konzepte zur Konfliktschlichtung auch kritisch hinterfragt, ob sie nicht in erster Linie der Kontrolle und Verhinderung größerer Systemstörungen dienen und somit notwendige Strukturreformen verhindern helfen. Karl Kaiser zeigte bereits 1970 in „Friedensforschung in der Bundesrepublik“ die entscheidende Perspektive für die Konfliktregelung auf:

„Konflikte sollen nicht als etwas Unmoralisches, zu Beseitigendes, sondern als eine potentielle Chance zur menschlichen Bereicherung, Änderung und konstruktiven Wandlung verstanden werden. Konflikte sollten nicht beseitigt oder erdrosselt, sondern in einer Weise ausgetragen werden, dass Gewaltanwendung oder die unkontrollierte Explosion aufgrund aufgestauten Konfliktstoffs vermieden wird.“

Einen konkreten Konflikt austragen bietet gerade Gelegenheit für das Erlernen einer gemeinsamen Konfliktkultur.

Kultur

Kultur kann nicht auf eine nationale oder ethnische Zugehörigkeit reduziert werden. Kulturen sind auch Gruppen, die ein Orientierungssystem teilen z.B: regionale Herkunft, Geschlecht, Beruf, Clique und Jugendkulturen oder auch Organisations- und Unternehmenskulturen. Sie können von großer Bedeutung für die Identität des Einzelnen sein. Jeder Mensch gehört in unseren modernen Gesellschaften einer Vielzahl von Gruppen/Kulturen an.

Durch die Reflexion eigener und fremder kultureller Prägungen und die Auseinandersetzung mit einem offenen, dynamischen Kulturbegriff zeigt sich der Mensch als Konstrukt verschiedenster soziokultureller Identitäten. Man erkennt dabei, wie vielfältig und unterschiedlich die jeweiligen Differenzen und Gemeinsamkeiten sein können. Dies ermöglicht in interkulturellen Begegnungen Kulturalisierungen und ihre Fallen zu vermeiden und verschiedene Perspektiven wahrzunehmen.

Kulturalisierung / Ethnisierung

Hierzu gehören so genannte Kulturalisierungspraktiken, die ein am Konfliktpartner beobachtetes Verhalten auf „dessen Kultur“ reduzieren. Während diese Kulturalisierungspraktiken Fremdzuschreibungen sind, gibt es auch das Gegenteil, in dem der Hinweis auf die „eigene“ Kultur zur Rechtfertigung des eigenen Verhaltens benutzt wird.

Es stellt sich grundsätzlich die Aufgabe, das Konfliktgeschehen nicht vorschnell auf den kulturellen Hintergrund zu reduzieren.

Simon-Hohm (2002) stellt fest, *„dass die wesentliche Ursache von Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft keine kulturellen Differenzen und mangelndes Verstehen zwischen den Kulturen (sind), sondern soziale Ungleichheiten, Ausgrenzungen und Praktiken der Ungleichbehandlung“*. Dies wird in der Praxisanalyse des KiK – Forschungsprojekt bestätigt:

„Ein Großteil der Konflikte zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. Jugendlichen mit gleichem/unterschiedlichem Migrationshintergrund, mit denen Mitarbeiter/innen in der Jugendarbeit konfrontiert sind, ordnen sie unter „normale pädagogische Konflikte“ ein.

Die Brisanz liegt in vielen Fällen darin, dass die Konflikte ethnisch oder religiös aufgeladen werden. Es handelt sich also z.B. um Konflikte um Rechte, um Machtfragen im Sinne von „Wer hat das Sagen, wer kann wem was vorschreiben“, um Anschuldigungen, Ausgrenzungen oder Beleidigungen, die mit ethnischen und/oder religiösen Argumentationen und auch Haltungen verknüpft werden.“ (KiK 56)

Bei der Konfliktbearbeitung ist es förderlich, wenn Konflikte nicht von vornherein ethnisiert werden, sondern es muss jeweils die konkrete Situation untersucht werden. (KiK 156 u. 224)

Konflikte, die bereits ethnisch aufgeladen sind, sind besonders eskalationsgefährdet und schwierig zu medieren. Daher empfiehlt es sich immer, die Konfliktparteien nicht darauf zu behaften. Also z. B. bei einem Konflikt in einer Schulklasse sind die einzelnen SchülerInnen als Individuen dieser sozialen Gruppe zu betrachten und eine vorschnelle Fixierung auf kulturelle/nationale Determinanten ist zu vermeiden.

Modelle zur Bearbeitung von Konflikten in interkulturellen Kontexten

Die folgenden Modelle leisten zwar keinen Beitrag zur Änderung von Konflikt auslösenden Strukturen, aber um ein friedliches Miteinander zumindest auf der Ebene der Alltagswelt, z.B. in Schulklassen und Jugendeinrichtungen zu fördern, ist die Bearbeitung von Sach- und Beziehungsaspekten sinnvoll, wie dies in den drei in der KiK Studie verglichenen Modelltypen der Fall ist. Die beiden ersten Modelle können von Lehrpersonen und auch von Verantwortlichen in der Jugendarbeit selbstständig angewandt werden und bieten ihnen die Chance, mit ihrer Klasse bzw. Jugendgruppe die Kommunikations- und Interaktionsmuster zu bearbeiten, latentes Konfliktpotential anzugehen und möglichen Eskalationen vorzubeugen.

1. Die „Kooperative Methode“ nach Redlich

Intention dieser Methode ist es, in einem gemeinschaftlichen Gruppenprozess eine gemeinsame Kommunikationsbasis zu entwickeln. Dabei baut sie auf mehrere bekannte Kommunikationsmethoden auf (Lehrer-Schüler-Konferenz nach Gordon, klientenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers, Metaplantchnik, Theorie des Kommunikativen Handelns nach Habermas) und kombiniert sie systematisch miteinander.

2. „Dialog zur Anerkennung“ nach Fechner

Ausgehend von Konflikten in interkulturellen Kontexten an Schulen wird eine Kulturalisierung der Konflikte vermieden, in dem die konkreten Handlungen und Verhaltensweisen, die die Jugendlichen als störend, verletzend oder diskriminierend erlebt haben, herausgearbeitet werden. Das Ziel ist Regeln und Absprachen zu treffen, die ein zukünftiges Zusammenleben mit dem Postulat der gegenseitigen Anerkennung sichern.

3. Mediation im interkulturellen Kontext

Primäres Ziel der Mediation ist, Verständnis für die Sichtweise der Gegenpartei zu erlangen und Verantwortung für den Eigenanteil am Konflikt zu übernehmen.

Mit Mediation im interkulturellen Kontext ist zunächst die Mediation von Konflikten gemeint, bei denen Personen unterschiedlicher Kulturen beteiligt sind.

In interkulturellen Gesprächssituationen kann es häufiger zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen kommen, die auf unterschiedliche Deutungen von Begriffen, verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen zurückzuführen sind. Überall, wo Menschen zusammenwirken, treffen unterschiedliche Meinungen, Bedürfnisse und Interessen aufeinander. In interkulturellen Begegnungen ist es oft schwierig zu unterscheiden, ob Missverständnisse oder Konflikte auf sprachliche, kulturelle, soziale oder persönlichkeitsbedingte Unterschiede zurückzuführen sind.

Außerdem ist zu beachten, dass die Mediation als Konfliktlösungsmethode westliche Kommunikationsformen impliziert. In einem interkulturellen Kontext muss sie auf ihre Tauglichkeit geprüft werden. So können Techniken wie Spiegeln, Ich – Botschaften, schriftliche Formulierungen der Ergebnisse nicht in allen kulturellen Kontexten unbefragt eingesetzt werden. C-H. Mayer hat aus dieser Notwendigkeit heraus das Modell weiterentwickelt zur „*Kultur - synergetischen Mediation*“.

„Mediation bedeutet somit nicht mehr ausschliesslich „westliche Mediation in interkulturellen Kontexten“, sondern kultur-synergetische Mediation, die zu einem eigenständigen, flexibel handhabbaren Verfahren wird, das sich an kulturspezifischen Ausrichtungen auf unterschiedlichen Ebenen manifestiert und fortlaufend neuer kreativer Formen bedarf.“ (Mayer 2008)

Empfehlungen

1. Strukturen / Projekte / Methoden bevorzugen, die ein vielfältiges Miteinander ermöglichen und kulturellen, insbesondere ethnischen Blockbildungen, vorbeugen:

- Bei Klasseneinteilungen ist auf ein ausgewogenes Verhältnis zu achten; stundenplantechnische Erwägungen wie „alle, die Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache erhalten, in einer Klasse zu sammeln“ sollten zurückstehen.
- Projekte initiieren, die eine möglichst große Bandbreite von Jugendlichen ansprechen.
- Methoden einsetzen, die die Kommunikation über vordergründige kulturelle Orientierung öffnen und vielfältige Interessensüberschneidungen erlebbar machen, um so neue Konstellationen der Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Bei all diesen Bemühungen, selbst wenn eine erfreuliche Entwicklung festzustellen ist, kann eine Kulturalisierung durch verschiedenste Ereignisse, sowohl auf weltpolitischer wie zwischenmenschlicher Ebene sehr schnell die gemeinsame positive Erfahrung wieder unbedeutend machen. Denn, ähnlich wie bei einer ganz persönlich erlebten Erniedrigung, werden Verletzungen auf kultureller, religiöser, ethnischer Ebene, als ganz persönliche Verletzung erlebt, aber jetzt mit der Chance, sich zu solidarisieren.

2. Die kooperative Methode und der Dialog zur Anerkennung bieten sich an, um belastete Kommunikations- und Interaktionssituationen in bestehenden Klassen und Gruppen zu bearbeiten und eine neue Gesprächs- und Umgangskultur gemeinsam zu entwickeln.

3. Bei einem offenen Konflikt zwischen zwei Personen oder zwischen Gruppen hingegen, bietet die Mediation die Chance einer weiteren Eskalation vorzubeugen und die Voraussetzung zu schaffen, dass ein darauffolgender kooperativer Prozess überhaupt möglich werden kann. Im interkulturellen Kontext sind MediatorInnen gefragt, die über interkulturelle Kompetenz verfügen und zudem in der Lage sind den Mediationsprozess der interkulturellen Situation im Sinne des synergetischen Modells anzupassen.

Literatur

Zwischenbericht des Praxisforschungsprojektes „Konfliktbearbeitung in interkulturellen Kontexten an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule“, Forschungsprojekt KiK: Als pdf (259 Seiten) unter www.kik-projekt.de unter Material / Zwischenbericht zum downloaden. (Inhalt u.a. Stand und Entwicklung der Praxis – Forschung im Spiegel der Fachliteratur und ausführliches Literaturverzeichnis).

Interkulturelle Ausbildung für Betreuende von Kinder- und Jugendbegegnungen. Ein grenzüberschreitendes Projekt in der Großregion. Als DVD beim SNJ zu beziehen.

(Mit vielen Anregungen zur Reflexion, Methoden und Übungen.)

Simon-Hohm, Sabine: Kulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit. In: iza – migration und soziale arbeit (2002) 2, S. 39-45.

Redlich, Alexander: Die kooperative Methode im Unterricht, 2000. Download unter: <http://alumni-psychologie.de> .

Fechler, Bernd: Dialog der Anerkennung – Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten in der Schule. In: Schulwege in die Vielfalt, Hrsg. Ulrike Kloeters, Julian Lüddecke, Frankfurt am Main, Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation 2003, S. 103-148.

Mayer Claude – Hélène: Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung. Münster, Waxmann 2008

Peter Dahmen



Dipl. Theologe u. Pädagoge, mehrjährige Lehrtätigkeit auf verschiedenen Schulstufen; leitete 15 Jahre Jugendeinrichtungen auf Landesebene sowie die Nationalagentur für das EU – Programm Jugend in Liechtenstein; leitet Seminare und Workshops mit Jugendlichen und Jugendverantwortlichen, meist in interkulturellem Setting; Weiterbildung in Mediation im interkulturellen Kontext; seit 2002 Ausbilder von AnimatorInnen für grenzüberschreitende Jugendbegegnungen im Netzwerk „Transfrontalier“.

6.4.2. Protokoll Workshop „Konfliktregelung im interkulturellen Setting“

Protokoll erstellt von Jean Bredimus

a. Teilnehmer müssen sich in Gruppen aufstellen laut einem bestimmten Thema:

- Wer interessiert sich für Umwelt?
- Wer ist sportbegeistert?
- Wer interessiert sich für Politik?
- Wer ist europainteressiert?
- Wer mag und übt eine extreme Sportart aus?

Zweck dieser Übung war, dass die Gruppen sich vermischen um sich kennenzulernen, Austausch untereinander.

Fazit: Subgruppen themabezogen

b. Stigmatisierung der ausländischen Gruppen und Subgruppen:

Die Workshopgruppe soll sich die Meinung des Luxemburger Volkes vorstellen bezüglich der Frage: Was denken die Luxemburger über die verschiedenen Aussagen, wie:

- Seit die Ausländer hier sind, ist das Leben farbiger geworden
- Seit die Ausländer hier sind, ist die Gewalt in Luxemburg angestiegen
- Gewalt heißt: Ausländer, Migranten,...
- Die Ausländer nehmen die Arbeitsplätze der Luxemburger weg
- Die Jugoslawen haben alle das Messer in der Tasche
- Etc.....

Fazit: Die ausländischen Gruppen sind bei den Luxemburgern stigmatisiert bezüglich der obenerwähnten Punkte, jedoch ist das die Meinung, die die Gruppe hat, das heißt, was sie denken, dass dies die Meinung der Luxemburger ist.

c. Welches sind die am besten integrierten Gruppen in Luxemburg?

Diskussion und Meinungsaustausch über das multikulturelle Leben in Luxemburg. Anscheinend sind es laut Meinung der Gruppe die Italiener.

d. Fallbeispiel, aus der Gruppe mit anschließender Lösungssuche in kleinen Teams. Danach Lösungsvorschläge und Austausch.

1. Diskussionsbeiträge :

- a. Die Kultur, welchen Stellenwert hat sie in der Gesellschaft?
- b. Welche Ressourcen findet man in der interkulturellen Arbeit?
- c. Subkulturen als Brücken aufbauen:

Zum Beispiel: Skateboard Gruppe, hier können verschiedene Kulturen eine Gruppe bilden, da das Skaten das Ziel ist. HIPHOP Tanz, oder Musikhören bringt verschiedene Kulturen zusammen.

2. Perspektiven/Anliegen:

- a. Bessere Strukturierung in Schulklassen, um ein ideales Gleichgewicht herzustellen. Z.B. ist es besser, 50% Ausländer mit 50% Einheimischen in einer Klasse zu haben als ein Verhältnis von z. B. 20% zu 80%. Hier gibt es dann eine Minorität, was meist zu Konflikten führt.
- b. Kulturberater einsetzen, ASTI stellt solche Leute zur Verfügung
- c. Interkulturalität anstatt Multikulturell, heißt miteinander nicht nebeneinander
- d. Interkulturalität – Querschnittsthema – Schule / Ausbildung / Ressource nicht nur Assimilität

3. Fazit

- a. Je mehr man verschiedenen Kulturen die Möglichkeit zum Austausch untereinander gibt, desto größer ist die Chance, dass kein Konflikt entsteht.
- b. Man sollte nicht zu sehr auf die Unterschiede hinweisen resp. diese unterstreichen da dies die Gruppen noch stärker stigmatisiert.
- c. Die Chancenungleichheit trägt stark zu Konflikten bei.



6.5. Autorität durch Beziehung – Erziehung durch Beziehung

Abstract Arbeitgruppe

Während das letzte Jahrhundert im Zeichen eines zunehmenden Verfalls herkömmlicher Bilder von Autorität stand, bis hin zu einer Infragestellung jeglicher ihrer Formen, basiert eine „neue Autorität“ auf völlig anderen Bildern und Prämissen: Im Zentrum dieses neuen Denkens steht der Begriff der Präsenz.

Im Elternhaus, in der Schule, in der Öffentlichkeit wie in Unternehmen: stets geht es darum, eine Form von „Anwesenheit“ und „Dasein“ zu verwirklichen, die nicht (primär) auf Macht und Durchsetzung gegründet ist, sondern auf Beziehung und Kooperation – und die damit Bindung ermöglicht. Die aus dem Konzept hergeleiteten Interventionsmöglichkeiten zielen darauf ab, verlorengegangene Präsenz wiederherzustellen und damit auch verlorengegangene Bindungen zu erneuern oder neu aufzubauen. Damit fokussiert „Neue Autorität“ auf etwas grundsätzlich anderes als Kontrolle, Durchsetzung oder Macht, nämlich auf Verbundenheit.

Im Workshop wird „Autorität“ sowie „Elterliche Präsenz“ und „Professionelle Präsenz“ erläutert und anhand von fallbezogenen Übungen werden die entstandenen Tools, Methoden und Grundhaltungen vorgestellt und erfahrbar gemacht.

Martin Lemme arbeitet seit mehr als 6 Jahren mit diesem Konzept schwerpunktmäßig mit Eltern und in Schulen, aber auch mit EinzelklientInnen, in Gruppenkonzepten, in der Jugendhilfe und neuerdings auch im Öffentlichen Raum.

6.5.1. Neue Autorität – Autorität durch Beziehung

Martin Lemme

Präsenz

Durch den Wegfall der traditionellen, allseits anerkannten Autorität (Elternhaus, Schule, Kirche usw.) und das Scheitern permissiver Erziehungsideen ist ein Vakuum entstanden, welches sich auch in der öffentlichen Diskussion zeigt (Arnold, 2007, S. 60 ff.; Omer & v. Schlippe, 2004, S. 19 ff.; Rotthaus, 2004, S. 17 ff.). Reality-Shows wie „Supernanny“ propagieren, dass klare Regeln und Konsequenzen notwendig seien. Die Methoden wirken teils hart und massiv, werden aber angesichts des vorgefundenen Chaos als legitim und notwendig angesehen. Fast wirkt es so, als würde die Antwort auf die erzieherische Unsicherheit in der Wiederkehr einer modernen Version der traditionellen Pädagogik gesucht.

Im Kontrast dazu hat sich im Umgang mit dem immer schwerer werdenden Erziehungsalltag der Begriff der „Neuen Autorität“ (Omer, 2009) herausgebildet. Dabei geht es um eine Form von „Anwesenheit“ und „Dasein“, die nicht (primär) auf Macht und Durchsetzung gründet, sondern auf Beziehung und Kooperation. Diese Haltung wendet sich gegen jedwede Form von Eskalation (symmetrisch wie komplementär) und drückt sich in „Standhaftigkeit“ und „Ausdauer“ in der Beziehungsgestaltung aus. Die sich hieraus ergebenden Interventionsmöglichkeiten zielen darauf ab, verloren gegangene Präsenz wiederherzustellen und beeinträchtigte Beziehungen zu erneuern oder neu aufzubauen, anstatt vordringlich auf Kontrolle und Disziplin abzielen. Für das System Schule folgt daraus eine fundamentale Auseinandersetzung mit dem Leistungsprinzip und ein verändertes Verständnis von Schulpädagogik.

Im Zentrum dieser Diskussion steht der Begriff der Präsenz. Hier wird Autorität nicht als Eigenschaft begriffen, sondern als eine Haltung. Die Autorität bedarf der Anerkennung anderer, das Autoritätsverhältnis ist zweiseitig.

Präsenz lässt sich beschreiben als die Bereitschaft, im Leben des Kindes eine Rolle spielen zu wollen. Im Sinne eines beziehungsstiftenden Verhaltens, in einer wachsamten Sorge ist dann der / die LehrerIn anwesend als Person mit eigenen Gefühlen und Handlungen. Es zeigt sich in der Realität und auch in der Wahrnehmung der Schüler, dass genau diese Haltungsorientierung dazu führt, dass Autorität anerkannt wird.

Nach Omer & v. Schlippe (2004, S. 34) lassen sich folgende Prinzipien für professionelle Präsenz beschreiben:

Physisch (Körperliche Präsenz)

Diese wird sichtbar durch „anwesendes“ Verhalten: geistig wie körperlich. Das Ziel ist, dazubleiben und auszuhalten, statt sich abzuwenden; ausdauernd und hartnäckig zu bleiben, statt fortzuschicken. Darin spiegelt sich auch die Bereitschaft zur Auseinandersetzung.

Moralisch (Wahrnehmung eigener Handlungsüberzeugung)

In therapeutischen Kontexten wird dies gelegentlich als Kongruenz zwischen Handeln und eigener Haltung beschrieben. Es geht dabei um die innere Überzeugung, dass das eigene Handeln angemessen und aus der eigenen Perspektive „richtig“ ist. Aus einer inneren Perspektive wird Selbstwertgefühl erlebt, aus der äußeren Perspektive wird Klarheit und Eindeutigkeit wahrgenommen.

Pragmatisch (Erleben eigener Handlungskompetenz)

Das Erleben und Wissen um mögliche Handlungsoptionen auch in kritischen Situationen ermöglicht dem Handelnden ein höheres Selbstwirksamkeitserleben. Insbesondere aus dem Bewusstsein heraus, in kritischen Situationen nicht sofort und endgültig entscheiden zu müssen, wird ein höheres Maß an Handlungskompetenz erlebt.

Systemisch (Wahrnehmung und Nutzung von Unterstützung, Vernetzung)

In den meisten unserer Begegnungen mit Kollegien in Schulen wurde bereits der inhaltliche und emotions- wie auch erfahrungsbezogene Austausch über schwierige Konfliktsituationen als entlastend und hilfreich beschrieben. Die Kooperation der Kollegen untereinander wie auch die Vernetzung mit anderen Personen und Institutionen ermöglichen in der Regel ein deutlich höheres Maß an eigenen Handlungsmöglichkeiten und erlebter Entlastung.

Internal (Erleben von Selbstkontrolle)

Im Laufe der Arbeit mit Eltern, Lehrern und anderen Pädagogen zeigte sich, dass die selbst erlebte Präsenz sehr stark damit zusammenhängt, wie es den Erwachsenen gelingt, ihrer eigenen Selbsterwartung zu entsprechen. Je mehr aus der eigenen, inneren Sicht das „gefühlte“ Handeln als konstruktiv wahrgenommen wird, desto mehr steigt die selbst wahrgenommene Handlungskompetenz und -überzeugung. Als Autorität wird jemand dann anerkannt, wenn er sich selbst emotional disziplinieren kann (eskalierendes Verhalten wertet den Handelnden in der Sicht seines Gegenübers ab, es wird in der Regel als Schwäche wahrgenommen).

Intentional (Verbindung und Kontakt herstellen)

Wie weiter oben am Beispiel der Schülerbefragung bereits beschrieben, erhöht sich die Anerkennung der Präsenz einer Person offensichtlich durch die von ihr ausgehende Aufmerksamkeit und ihr Interesse an den Schülern. Lehrerinnen und Lehrer, die so handeln, achten auf Veränderungen bei Schülern und melden dies entweder anerkennend oder sorgend zurück. An- und Abwesenheiten werden wahrgenommen. LehrerInnen sind ansprechbar für Fragen und Mitteilungen, sind emotional erreichbar. Die beziehungsstiftende Botschaft dieser Haltung ist, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler wichtig sind, die Anwesenheit jedes Einzelnen gewünscht ist und befürwortet wird.

Präsentes Handeln, präsente Interventionen

Anhand der folgenden Aspekte lassen sich Tools und Interventionen beschreiben, die im „präsentem“ Handeln genutzt werden können.

Präsenz, Auftreten, Haltung

Da die Autorität von Lehrern und Eltern nicht mehr per se akzeptiert wird, scheint es notwendig, eine Grundhaltung zu entwickeln, die es Schülern und Eltern möglich macht, die Autorität des Lehrers aus seinem Verhalten abzuleiten. In diesem Zusammenhang thematisieren wir i. d. R. folgende Aspekte:

- ***Körper und Sprache***

Durch Imaginationen, Erklärungen, Körper-Wahrnehmungsübungen und persönlichen Austausch kann verdeutlicht werden, dass die körperliche, mimische und sprachliche Haltung, mit der wir einer Gruppe von Menschen gegenüber treten, über die Qualität des Kontaktes entscheidet. In der Literatur findet sich dieser Aspekt unter dem Begriff „Embodiment“ beschrieben (z. B. Storch, Krause & Küttel, 2007, S. 298). Dieses Konzept geht davon aus, dass Geist, Gehirn und Emotionen in Bezug zum gesamten Körper wie auch zur restlichen Umwelt stehen. In unserer Arbeit geht es uns um die Auseinandersetzung mit diesen Zusammenhängen. Sie hilft, die Illusion, dass das Schülerverhalten kontrolliert und dadurch verändert werden könnte, aufzugeben und stärker auf die eigenen Ressourcen und Möglichkeiten der Lehrperson zu schauen.

- ***Präventive Beziehungsangebote***

Hier geht es um das Einrichten „guter Zeiten“. Dies meint Zeit, die miteinander in Freude und Beziehungsgestaltung verbracht wird.

- ***Umdeutung der Motive destruktiv handelnder Jugendlicher***

Destruktiv handelnde Jugendliche und Kinder handeln selten aus Rache. Die Motivationen sind häufig: Aufmerksamkeit erlangen, eigene Unsicherheiten und Unzulänglichkeiten darstellen oder ein persönliches Bedürfnis umzusetzen. Gehe ich von diesen „guten Absichten“ aus, so kann ich eine eigene emotionale Reaktion, die eine gezielte Verletzung wahrgenommen hat, abmildern.

Selbst bei unverändertem Verhalten von Schülern gibt diese Art der Problembeschreibung den Erwachsenen die Möglichkeit, das eigene Denken und Verhalten zu verändern und dadurch einen Rahmen anzubieten, der alternative Möglichkeiten ermöglicht. Eine „gute Absicht“ zu unterstellen ist genauso hypothetisch wie eine negative zu unterstellen. Ersteres entlastet allerdings deutlich und schafft einen Kontext, der einer positiven Veränderung mehr Wahrscheinlichkeitsraum bietet als eine mögliche negative Zuschreibung.

Deeskalations-Strategien

Eine wesentliche Hilfe ist für viele die Möglichkeit, sich von dem Druck zu befreien, zeitnah und grundsätzlich klärend handeln zu müssen (Omer & v. Schlippe, 2004). „Ich habe Dein Verhalten wahrgenommen. Ich werde darüber nachdenken und darauf zurückkommen!“

„Ich muss nicht gewinnen, doch ich will beharrlich sein!“ ist ein Satz, der in der Beratung zentrale Bedeutung gewinnt. Menschen fühlen sich in der Regel innerlich gestärkt, wenn sie es schaffen, sich nicht in Konflikte verwickeln zu lassen und so aus der Auseinandersetzung um Gewinnen oder Verlieren, „Recht oder Nicht-Recht-Haben“ aussteigen. Auch Predigten, Generalisierungen (immer, nie ...) und Schuldzuschreibungen (Du-Botschaften) führen i. d. R. zur Ausweitung eines Konfliktes ebenso wie verbale Attacken und Feindseligkeiten. Demgegenüber bewirken positive, integrierende Aussagen („Wir“ statt „ihr“ oder „du“) eine Stärkung der „konstruktiven inneren Stimmen“ (d. h. der Anteile, die Gewalt verneinen) des Kindes, das sich destruktiv verhält. Das betroffene Kind bleibt so in die Gemeinschaft eingebunden.

Demonstration, Protest und Widerstand

Kinder benötigen für ihre Entwicklung ein klares Gegenüber. Insbesondere bei destruktiven Handlungen ist es notwendig, dass die elterlichen bzw. erwachsenen Reaktionen klar abgrenzend, stellungbeziehend und doch auch beziehungsorientiert sind.

Hier kommen fürsorgliche Belagerungen, die Ankündigung und auch das Sit-In zum Einsatz.

Eine Ankündigung beginnt mit der Entscheidung für eine gemeinsame Vorgehensweise von den Erwachsenen, die nicht darauf setzt, Macht zu demonstrieren oder sich durch Strafen durchzusetzen. (Omer & v. Schlippe, 2004). Dabei wird das abgelehnte Verhalten deutlich benannt, zugleich wird betont, wie wichtig den Beteiligten der Jugendliche ist und dass sie alles in ihren Möglichkeiten Stehende dafür tun wollen, damit es eine gemeinsame Lösung gibt. Als hilfreich hat sich eine ritualisierte Situation wie in diesem Fall die Klassenkonferenz erwiesen. Entscheidend für die Entwicklung scheint es zu sein, die Beziehungsgestaltung zu betonen.

Die Öffentlichkeit nutzen

Destruktives Verhalten und Gewalt benötigen Geheimhaltung, um sich auszuweiten. Demgegenüber stärken wir die Bereitschaft, jede Form der Geheimhaltung und Isolation zu überwinden.

Zudem bedeutet eine Öffentlichkeit, dass ich mich selbst verpflichte, in meinem angekündigten Handeln zu bleiben.

Soziale Unterstützung, Vernetzung

Isoliertes Handeln schwächt Eltern und Erziehende. Zur eigenen Stärkung sowie zur Deeskalation und Vermittlung können andere Erwachsene und manchmal auch Jugendliche sehr hilfreich sein. Ein aktives Mitwirken sollte intensiv vorbereitet werden.

Wenn gemeinsam Erziehende (Eltern, auch getrenntlebend, sowie Eltern und Lehrer/innen) nicht miteinander kommunizieren und sich austauschen, bieten sie viele mögliche Handlungsoptionen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen, das destruktive Verhalten heimlich aufrecht zu erhalten.

Beziehungsgesten und Wiedergutmachung

Persönliche Nähe wird in der Regel durch freundlichen und respektvollen Umgang möglich. So erscheint es sinnvoll, mit entsprechenden Gesten diese Haltung zu zeigen (Omer & v. Schlippe, 2004). Dies können kleine freundliche Bemerkungen sein, die an keine Bedingungen geknüpft sind. Ebenso kann dies ein Lieblingsgericht, die Übernahme einer Aufgabe oder auch eine Entschuldigung für eigenes Fehlverhalten sein.

Öffentliche Wiedergutmachung für ein Verhalten, unter dem jemand anderes leiden musste, reintegriert den betroffenen Schüler, stellt die Ehre der betroffenen Opfer wieder her, verbessert die Klassenatmosphäre und stärkt die Autorität des Erwachsenen, der diese anleitet.

Literatur

- Arnold, R.** (2007). Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“. Heidelberg: Carl Auer.
- Lemme, M., & Eberding, A.** (2007). Präsenz, Beziehung und Widerstand. In GEW (Hrsg.), LiV Spektrum 2007 (S. 7–11). Bad Homburg: Mensch und Leben Verlagsges. mbH.
- Lemme, M. Tillner, R. & Eberding, A.** (2009). Neue Autorität in der Schule. In: Familiendynamik 3 2009. S. 276-283. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H.** (2009). Die neue Autorität: Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (in Vorbereitung).
- Omer, H.** (2009). „Das Alarmsystem“ – Zum Thema „Sicherheit“ in der Schule. Handout zum Vortrag auf der Tagung „Stärke statt Macht“, Osnabrück 19.–21.03.2009.
- Omer, H., & Schlippe, A. v.** (2004). Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in Beratung und Therapie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rotthaus, W.** (2004). Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg: Carl Auer.

Martin Lemme



Jahrgang 1963, Dipl.-Psychologe, PP, Verhaltenstherapeut, Systemischer Therapeut, Supervisor und Elterncoach. Eigene Praxis m. KV-Zulassung f. Ki, Ju, Erw. + Gruppen in Bramsche (bei Osnabrück). Langjährige Erfahrung in der Jugendhilfe. Besondere Interessen: meine Klienten, Systemisches Elterncoaching in Schule, Jugendhilfe und Öffentlicher Raum, Aufstellungsarbeit und Energetische Psychotherapie.

Dozent für Systemisches Elterncoaching am Institut für Familientherapie in Weinheim, Ausbildung und Entwicklung e. V., Tätigkeit an Fort- und Ausbildungsinstituten.

6.5.2. Protokoll Arbeitsgruppe „Autorität durch Beziehung – Erziehung durch Beziehung“

Protokoll erstellt von Leo Mersch

Martin Lemme stellt sich vor und benennt 2 Begriffe, die uns während dem Workshop begleiten werden: „Neue Autorität“ und „(Elterliche) Präsenz“.

Brainstorming zum Begriff „Neue Autorität“:

Respekt; Begegnung (auf Augenhöhe); Schön, dass der Begriff „Autorität“ bleibt; Mix von alt (Autorität) und neu; Autorität hat man nicht automatisch, man muss etwas dafür tun; Kinder, als Subjekte – nicht als Objekte sehen; Glaubwürdigkeit: das leben und umsetzen, was man sagt, ...

Martin Lemme zitiert aus einer Umfrage, die in einer 7. Klasse durchgeführt wurde zur Frage: „Was ist ein guter Lehrer?“ Am meisten genannt wurde: jemand, der sich für uns interessiert; der klar ist; der zu dem steht, was er sagt,

Wichtig scheint: ein Lehrer, der als starkes Gegenüber wahrgenommen wird – ein Lehrer mit Vorbildfunktion – ein Lehrer mit Herz!

Praxis: An Hand einer Familienskulptur (Vater, Mutter, Kind mit der Diagnose ADHS) zeigt M.Lemme, wie er/sie mit Familien arbeiten (was z.T. auch auf den schulischen Rahmen und die offene Jugendarbeit übertragbar ist).

Stichworte: Unterscheiden zwischen der Person Kind und dem Verhalten des Kindes; Illusion der Kontrolle aufgeben; Regeln nicht mit Strafen und Sanktionen durchsetzen; das Verhalten des Kindes in einen anderen Rahmen setzen (Reframing); Beziehungsangebot/Rahmen, der das unerwünschte Verhalten unnötig macht; Präsenz; Deeskalations-training; Gesten von Beziehung und Unterstützung; Trainieren der Eltern; Autorität wiederherstellen (Wir sind die Eltern, Du bist das Kind!); Ankündigung (Wir sind sehr in Sorge. Wir tun das, weil wir das tun müssen, weil wir deine Eltern sind!)

6 Interventionsebenen, die als Leitfaden für die Arbeit (des gewaltfreien Widerstands im Coaching) dienen:

1. Haltung, Werte
2. Deeskalation
3. Demonstration, Protest
4. Öffentlichkeit
5. Soziale Unterstützung
6. Beziehungsgesten

Die Gruppe entscheidet sich für 3 Fallbeispiele, anhand derer die Arbeit konkret demonstriert werden kann:

- a) ein 19-jähriger Jugendlicher, der permanent die Regeln im Jugendhaus verletzt
- b) eine „schwierige“ 11. Klasse (3ième)
- c) ein Schüler aus einer „Mosaikklassse“, der extrem gewalttätig ist, wenn kein Lehrer da ist

Bearbeitung: „Was führt dir am deutlichsten deine eigene Hilflosigkeit vor Augen?

Was schwächt deine Präsenz? Wo wirst du an die Grenze deiner Möglichkeiten gestoßen?

zu a) Balancieren zwischen: „Ich will ihn nicht rausschmeißen“ und „Er muss sich an die Regeln halten“

zu b) „Ich weiß nicht, wie es weitergeht. Ich weiß nicht, wie ich die Schüler erreichen kann. Mein Repertoire ist ausgeschöpft.“

zu c) „Unser Versagen führt den Jugendlichen in den Jugendknast.“

Reframing (Martin Lemme richtet sich an diejenigen, die die Fallbeispiele eingebracht haben)

- Zu a) „Ich finde es klasse, wie Sie (der Erzieher) den Jungen mögen.“ „Ich finde es klasse, wie er (der Jugendliche) immer wieder kommt.“
- Zu b) „Sie haben schon sehr viel gemacht. Was passiert in diesem Entwicklungsalter allgemein? Das was passiert, beschreibt die Klasse und hat möglicherweise nichts mit der Beziehung zwischen Klasse und Lehrer zu tun.“
- Zu c) „Scheitern hat was damit zu tun, dass sie die Erwartung hatten, etwas tun zu können. Wenn man sein Bestmögliches getan hat, wie kann man dann scheitern?“

Deeskalation (Was sind die Knöpfe, die uns provozieren können? Eskalation findet nur statt, wenn ich mitmache.)
 Stichworte: Affirmation (ich bleibe ruhig), Lösung vertagen (Ich habe gehört, was du gesagt hast. Ich überlege und komme darauf zurück. Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist.), Überraschend reagieren, sich eine Pause gönnen/in die eigene Energie zurückbringen, ...

Öffentlichkeit (herstellen)

Bei: Vandalismus, Gewalt bei Übergängen Schule/Pause, Mobbing/Gewalt, ...

Gewalt thematisieren, ohne dass jemand persönlich erkannt wird – sich melden, ohne dass er Nachteile befürchten muss.

Soziale Unterstützung

Andere holen, die mir helfen; in der Schule: sich in Teams organisieren

Demonstration

DISKUSSIONSPUNKTE:

- Definition und Diskussion der Begriffe „Neue Autorität“ und „Präsenz“
- Wie entsteht Hilflosigkeit?
- 6 Interventionsebenen des gewaltlosen Widerstandes im Coaching
- Anwendung am Fallbeispiel der Teilnehmer

FAZIT/PERSPEKTIVEN/ANLIEGEN:

- Eigene Grenzen kennen lernen und Umgang mit diesen finden
- Beziehungsebene: „Du bist mir wichtig.“
- Umsetzung braucht Energie und Zeit
- Klare Aussagen und klare Aktionen
- 1000 Fragen – wo sind die Antworten?
- Keine Patentrezepte: Menschen sind unterschiedlich
- Umsetzung im Alltag
- „Ich habe alles mir mögliche getan und alle Ressourcen ausgeschöpft.“
- Bestätigung des eigenen Handelns und Sensibilisierung
- MEHR!





LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de la Famille et de l'Intégration
Service National de la Jeunesse



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
Service de coordination de la recherche et de
l'innovation pédagogiques et technologiques