Grundlegend überarbeitete Ausgabe.

Herausforderung Gewalt

VON KÖRPERLICHER AGGRESSION BIS CYBERMOBBING: ERKENNEN – VORBEUGEN – INTERVENIEREN

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Eine Handreichung für Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte.

Wir wollen, dass Sie sicher leben.
Ihre Polizei

Kompetent. Kostenlos. Neutral.

IMPRESSUM

Herausgeber:
PROGRAMM POLIZEILICHE KRIMINALPRÄVENTION
DER LÄNDER UND DES BUNDES
Zentrale Geschäftsstelle
Taubenheimstraße 85, 70372 Stuttgart
www.polizei-beratung.de

Autorin:
Professor Dr. Britta Bannenberg

Redaktion:
Yvonne Arnold (Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes), Manfred Gerhards (Landeskriminalamt NRW), Alexander Röchling (Landeskriminalamt Baden-Württemberg), Eduard Ruml (Landeskriminalamt Baden-Württemberg), Marco Weller (Netzwerk gegen Gewalt, Hessen), Eva Wiedemann (Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes)

Stand: 2010

Gestaltung: Werbeagentur Karius & Partner
Fotos: Tom Bässler

Schule ist ein Lern- und Lebensraum. Je mehr Zeit Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen, desto mehr wächst den Schulen die Aufgabe zu, neben der Vermittlung von Wissen auch den Erwerb persönlicher und gemeinschaftlicher Wertorientierungen zu fördern. Dazu gehört auch die Gewaltprävention.

Zwar ist die Zahl der registrierten Gewaltstraftaten in den vergangenen Jahren kontinuierlich zurückgegangen. Jedoch waren laut Polizeilicher Kriminalstatistik 2009 Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren überdurchschnittlich oft als Opfer betroffen. Aufgabe der Schule ist es deshalb auch, im Schulleben Modelle des gewaltfreien und wertschätzenden Miteinanders zu vermitteln. Eine bewusste und systematische Schulentwicklung und die Verbesserung des Schulklimas insgesamt wirkt der Gewaltbereitschaft einzelner entgegen.

Die Handreichung „Herausforderung Gewalt“ enthält grundlegende Informationen zum Thema Gewaltprävention. Sie bietet konkrete Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis und liefert damit wertvolle Hinweise für alle, die täglich mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten.

Ich danke der Projektgruppe der Polizeilichen Kriminalprävention der Länder und des Bundes für ihre langjährige und erfolgreiche Arbeit und wünsche den Lehrerinnen und Lehrern und allen, die in der Gewaltprävention arbeiten, bei der Lektüre dieser Broschüre wichtige Impulse für ihre tägliche Praxis.

Prof. Dr. Annette Schavan, MdB
Bundesministerin für Bildung und Forschung

INHALTSVERZEICHNIS

Grußwort 3

Inhaltsverzeichnis 4

Vorbemerkung 6

Vorwort 7

1. Einführung 9

2. Gewalt hat viele Facetten – Risikofaktoren und Möglichkeiten der Eindämmung von Gewalt 10

2.1 Jungen und Mädchen sind unterschiedlich – auch bei Aggression und Gewalt 10
2.2 Ursachen von Gewalt im Überblick 11
2.2.1 Kriminalität und Gewalt sind in gewissem Umfang normal – Was heißt normal? 12
2.2.2 Übergangsphase Jugend 12
2.2.3 Empirische Risikofaktoren für Delinquenzentwicklungen 13
2.3 Risikofaktoren – Schutzfaktoren 14
2.3.1 Warum trotz erheblicher Risikolagen nicht alle Lebensläufe negativ verlaufen 14
2.3.2 Empirische Risikofaktoren für Jugendgewalt 14
2.3.3 Normale und problematische Aggression bei Kindern und Jugendlichen 15
2.3.4 Schutzfaktoren (Resilienzfaktoren) 15

3. Prävention von Gewalt ist wichtig und notwendig 17

3.1 Sozialisation und die Bedeutung der Schule 17
3.2 Normen- und Wertevermittlung 17

4. Wirkungsorientierte Strategien gegen Gewalt 20

5. Das Interventionsprogramm nach Dan Olweus 22

5.1 Ausgangslage: Gewalt an Schulen 22
5.2 Schulklima und Gewalt 22
5.3 Das Interventionsprogramm nach Dan Olweus 23
5.3.1 Bullying/Mobbing 24
5.3.2 Merkmale des typischen Gewaltopfers 24
5.3.3 Merkmale des typischen Gewalttäters 25
5.3.4 Die Rolle der Erwachsenen und Mitschüler 26
5.3.5 Langzeitfolgen für die Opfer 28
5.3.6 Langzeitwirkungen bei den Tätern 30
5.3.7 Konzept und Ziele des Interventionsprogramms 30
5.3.8 Wirkungen des Interventionsprogramms 33

6. Besondere Probleme: Neue Medien 34
6.1 Handygewalt ... 34
6.2 Cyberbullying oder Cybermobbing ... 37

7. Besondere Probleme: Integrationsdefizite 38
7.1 Empfehlungen zu Integration und Prävention im Überblick ... 39
7.2 Gewalt und „Ehre“ – Häusliche Gewalt, Zwangsheirat und „Ehrenmord“ ... 41

8. Besondere Probleme: Drohung mit einem „Amoklauf“ 43

9. Opferschutz in der Schule 50

10. Rechtliche Aspekte 53
10.1 Jugendstrafrecht ... 53
10.2 Informelle Sanktionen/Diversion ... 55
10.3 Zivilrechtliche Haftung ... 57

11. Olweus in der Praxis – Exkurs
Umsetzung in der Praxis: „Erfolgsbedingungen von Mehr-Ebenen-Programmen zur Gewaltprävention“ *von Thomas Grüner* 59
Regeln des Zusammen-Arbeitens ... 59
Regeln des Zusammen-Lebens ... 70
Kommunikationsregeln ... 73
Mediation ... 78
Täter-Opfer-Ausgleich ... 84
Elternarbeit ... 87
Wege zum Ziel ... 89

12. Weiterführende Literaturhinweise 92

13. Anhang – Materialien für den Einsatz in der Praxis 96
13.1 Beispielhafte Fragebögen ... 96
13.2 Anti-Bullying-Programm für die Schule ... 96
13.2.1 Allgemeine Richtlinien ... 96
13.2.2 Überlegungen zu organisatorischen Maßnahmen ... 96
13.2.3 Überlegungen zum Lehrplan ... 97
13.2.4 Gute Maßnahmen ... 97
13.2.5 Empfehlungen für die betroffenen Personen ... 97
13.3 Fragebögen zur Einschätzung des Gefährdungspotenzials eines Schülers ... 100
13.4 Strategiemodell Gewaltprävention ... 103
13.5 Beispielhafte Regressforderung der AOK ... 104

Vorbemerkung

Die Vorfälle schwerer Gewalt an Schulen haben das Augenmerk der Gesellschaft verstärkt auf diese Problematik gelenkt. Gleichwohl sind schwere Formen von Gewalt eher die Ausnahme, während beispielsweise Mobbing oder Beleidigung auf der Tagesordnung stehen. Doch gerade bei diesen vermeintlich kleineren Vorfällen gilt es zielgerichtet anzusetzen, um möglichen Gewaltexzessen früh und effektiv vorzubeugen. Lehrer[1], Schüler und auch Eltern tragen gemeinsam maßgeblich zu einem guten Schul- und Klassenklima bei. Ihnen obliegt es, die Grundlagen für einen respektvollen Umgang miteinander und für eine Kultur des Hin- statt des Wegsehens zu schaffen.

Der „Herausforderung Gewalt" stellen sich Lehrer, Erzieher und die Polizeiliche Kriminalprävention seit mehr als zehn Jahren. Erstmals erschien die gleichnamige Handreichung bundesweit im Jahr 1997. Im Jahr 2009 wurde der Text von Frau Professor Dr. Britta Bannenberg grundlegend überarbeitet und aktualisiert. Die vorliegende Broschüre bietet aktuelle Informationen zum Thema Gewalt und liefert konkrete Handlungsempfehlungen zu deren Prävention. Maßgebliche Grundlage dafür ist das erfolgreich evaluierte Gewaltpräventionsprogramm des Psychologen Dan Olweus.

Wir danken Frau Professor Dr. Britta Bannenberg für die Überarbeitung der Handreichung „Herausfor derung Gewalt" sehr herzlich. Auch den Autoren der ersten Fassung, Armin Riedl und Volker Laubert, gilt unser Dank für die Erlaubnis, ihren Text aus dem Jahr 1997 so grundlegend überarbeiten zu dürfen. Darüber hinaus danken wir Thomas Grüner und dem Verlag C.H. Beck für den kostenlosen Abdruck des Beitrags: „Umsetzung in der Praxis: Erfolgsbedingungen von Mehr-Ebenen-Programmen zur Gewaltprävention" aus dem Buch „Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen" (siehe Kapitel 11). Für ihre fachliche Unterstützung gilt unser Dank auch Dr. Roland Bertet sowie Lothar Wegner von der Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg.

Klar ist: Erfolgreiche Maßnahmen der Gewaltprävention müssen auf mehreren Ebenen gleichzeitig und vernetzt ansetzen. Wichtig sind nachhaltige, wirkungsorientierte Projekte, die auf längere Sicht angelegt sind. Dabei gilt es gerade bei der Gewaltprävention, auch die Seite der Opfer zu berücksichtigen. Denn spüren jugendliche Opfer, dass sie Hilfe und Solidarität aus ihrem Umfeld bekommen und Gewalt nicht hingenommen wird, lehnen sie auch selbst eher Gewalt als Form der Konfliktlösung ab. So wird der „Kreislauf der Gewalt" durchbrochen: Die Gewaltopfer von heute werden nicht mehr vielfach zu den Gewalttätern von morgen.

Ihre Polizeiliche Kriminalprävention

[1] Zur besseren Lesbarkeit wird in der Handreichung nur die männliche Form verwendet, es sind aber stets ausdrücklich beide Geschlechter gemeint.

Herausforderung Gewalt – Eine Handreichung für Lehrer

Aggressivität und Gewalt junger Menschen werden mit wachsender Besorgnis wahrgenommen und von den Medien besonders bei spektakulären Einzelfällen schwerer Gewalt aufgegriffen. Das Problem ist von erheblicher gesellschaftlicher Bedeutung. Die Folgen für die Opfer können deren gesamtes weiteres Leben beeinträchtigen. Auffällig aggressive Schüler tragen ein hohes Risiko späterer Gewalttätigkeit und Straffälligkeit. Die Lebensqualität und berufliche Zufriedenheit der Lehrer leidet.

Inzwischen hat sich die Forschungslage zum Problem der Gewalt an Schulen und zu Gegenstrategien deutlich verbessert. Es liegen sowohl gute Analysen zu Art und Umfang gewalttätigen Verhaltens junger Menschen als auch weitgehend übereinstimmende kriminalpräventive Erkenntnisse über Gegenmaßnahmen vor. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass weder eine Verharmlosung des Gewaltproblems an Schulen noch eine Dramatisierung angezeigt ist. Lehrer, Schüler und Eltern sind nicht machtlos. Aufgabe der Schule ist nicht nur die Wissensvermittlung, sondern sie ist für viele Jahre Lebensraum und neben der Familie die Basis der Sozialisation. Bildung als Fundament ethischen Handelns ist in einem umfassenden Sinne zu verstehen und kann nicht auf eine Wissenskomponente reduziert werden.

In dieser Handreichung werden die Erkenntnisse des international erfolgreichen Gewaltpräventionsprogramms des Psychologen Dan Olweus zum Ausgangspunkt genommen, um das Gewaltproblem in seinen wichtigen Dimensionen zu beleuchten und konkrete Handlungsempfehlungen zu geben, die jeder umsetzen kann. Das Programm wurde unter methodisch anerkannten Standards in seiner Wirksamkeit überprüft und ist anerkannt. Der Gewalt kann vorgebeugt und entgegengewirkt werden, wenn entstehende Gewaltkonflikte frühzeitig erkannt werden und sachgerecht sowie koordiniert auf unangemessenes Verhalten reagiert wird.

Die Forschung zeigt zunehmend und klar, dass wirksame Eindämmung von Gewalt immer dann funktioniert, wenn viele „an einem Strang ziehen“. Man spricht von Mehr-Ebenen-Konzepten und meint damit das koordinierte Zusammenwirken der Lehrer untereinander, von Lehrern und Schülern, Lehrern und Eltern sowie weiteren wichtigen sozialen Akteuren in einer Gemeinde: kommunale Vertreter, engagierte Ehrenamtliche, Vereine, Jugendamt und gegebenenfalls andere Behörden und die Polizei. Eine wirksame positive Beeinflussung des sozialen Umgangs miteinander und das Zurückdrängen von unannehmbaren und aggressiven Verhaltensweisen lassen sich nur erreichen, wenn die dargestellten Grundprinzipien auf Dauer gelebt werden.

Die Polizeien der Länder und des Bundes stellen sich der Herausforderung Gewalt seit langem in einem auch präventiven Sinn. Die Polizeibeamten vor Ort nehmen die Gewalt von jungen Menschen häufig als erste mit allen damit verbundenen Problemen wahr. Sie sehen nicht nur die Taten, sondern auch die Opfer sowie das Leiden der jungen Täter, die oftmals selbst Opfer sind, von ihren Familien nicht die nötige Unterstützung erhalten, sich falschen Freunden anschließen und durch Vernachlässigung ihrer schulischen Pflichten eine problematische Entwicklung einschlagen.

Nehmen Sie die Herausforderung an!

Professor Dr. Britta Bannenberg

1. Einführung

Seit dem Jahr 1997 ist eine dynamische Entwicklung durch die sogenannte evidenzbasierte Gewaltprävention zu beobachten. Dabei geht es darum, Erkenntnisse über Ursachen von Gewalt in präventive Strategien umzusetzen und diese in ihrer Wirkung empirisch zu überprüfen.

Fragt man nach den Entwicklungen für Gewalt, rücken die Grundbedingungen und Störfelder der Sozialisation in den Blick. Soziales Lernen von Normen, Werten und Verhalten geschieht primär in der Familie oder in Ersatzformen des Aufwachsens in den ersten Lebensjahren. Hier werden zunehmend Störungen und ungünstige negative Aufwachsensbedingungen deutlich und in ihrer Bedeutung für die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit erkannt. Wenn Familien heute vielfach überfordert sind und aus vielfältigen Gründen ihren Erziehungsaufgaben nicht nachkommen oder diese nicht wahrnehmen können, werden Kindergarten und Schule als wichtige Instanzen sozialen Zusammenlebens und Erziehens immer wichtiger.

Nach den Erkenntnissen über Normenlernen und Sozialisation ist eine frühe und intensive Beeinflussung sowie der Aufbau positiver Bindungen und Interessen der beste Weg, Ausgrenzung und Abdriften aggressiver Kinder und Jugendlicher zu vermeiden oder abzumildern. Wenn sich deutlich zeigt, dass sozial negative Aufwachsensbedingungen mit kumulierten Risikofaktoren (Familien mit problematischen Verhaltensweisen wie unvorhersehbarem und aggressivem Erziehungsstil, Gewalt oder Vernachlässigung) den Grundstein für Verhaltensauffälligkeiten legen, ist es sinnvoll, früher anzusetzen. Wirksame Maßnahmen der Früherziehung, Aufmerksamkeit für Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten und Strategien gegen Aggressionen und Gewalt in Schulen zeichnen sich durch die aktuelle Forschung[2] deutlich ab. Es sind aber Ergänzungen notwendig, wenn etwa problematische Migrationsaspekte, Rückzug in die Ethnien, ghettoartige Wohnverhältnisse und Gruppengewalt hinzukommen.

[2] Der sogenannte „Sherman-Report“ (Sherman et al. 1997) und die Neuauflage „Evidence-Based Crime Prevention“ (Sherman et al. 2002) belegen die Wirksamkeit gerade frühpräventiver Maßnahmen (siehe auch Kapitel 4 der vorliegenden Handreichung). Für Deutschland ist z. B. EFFEKT (kombiniertes Eltern- und Kindertraining) zu nennen (Lösel u. a., Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 2006, S. 127 ff.). Einen guten Überblick geben Eisner/Ribeaud/Locher 2008.

2. Gewalt hat viele Facetten – Risikofaktoren und Möglichkeiten der Eindämmung von Gewalt

2.1 Jungen und Mädchen sind unterschiedlich – auch bei Aggression und Gewalt

Kriminalität ist nicht gleich verteilt. Es gibt starke Unterschiede in Bezug auf Alter und Geschlecht, die sich gerade in der Schule bemerkbar machen. Handlungen, die bei über 14-Jährigen Straftaten darstellen und vor allem viele aggressive und gewalttätige Übergriffe werden überproportional häufig von jungen Menschen begangen. In Relation zu ihrem Bevölkerungsanteil sind die Tatverdächtigen vor allem Jungen, männliche Jugendliche und junge Männer[3]. Im Jahr 2008 verzeichnete die PKS erstmals einen Rückgang, was die Gewaltkriminalität sowie die gefährliche und schwere Körperverletzung bei Jugendlichen anbelangt[4]. Ob sich dahinter eine Trendwende verbirgt, kann nach Angaben des Bundeskriminalamts noch nicht abschließend beurteilt werden. Die Ergebnisse unterstreichen jedoch die im Bereich der Dunkelfelduntersuchungen bereits seit einiger Zeit festgestellte rückläufige Entwicklung. Das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) liefert in seinem Forschungsbericht „Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt“ ebenfalls Belege für einen Rückgang der Gewaltkriminalität Jugendlicher[5].Psychiatrische Befunde stützen die Erkenntnisse zu Zusammenhängen zwischen Aggression und Geschlecht sowie sozialen Bedingungen.

Schwer aggressive Zustände bei jungen Menschen zeigen folgende Besonderheiten[6]:

- Jungen zeigen über alle Altersstufen hinweg eine stärkere Neigung zu aggressivem Verhalten als Mädchen.
- Aggressive Jungen und Mädchen weisen deutlich häufiger ungünstige und gestörte Familienbedingungen auf.
- Aggressive Mädchen neigen mit zunehmendem Alter zu Verstimmungen und weisen die höchste Rate an Suizidalität auf[7].

2.2 Ursachen von Gewalt im Überblick

In den letzten Jahrzehnten haben aggressive Verhaltensweisen in vielen Ländern zugenommen. Dies zeigt sich nicht nur im jahrelangen Anstieg der Gewalt, sondern auch in anderen psychosozialen Störungen im Kindes- und Jugendalter, wie sie aus psychiatrischer Sicht wahrgenommen werden, etwa Alkohol- und Drogenkonsum, Depressionen und Suizid.

Betrachten wir die Entwicklung aus deutscher Sicht, so zeigt die Polizeiliche Kriminalstatistik seit zehn Jahren einen Rückgang der registrierten Kriminalität von jungen Menschen und gegen den Trend einen erheblichen Anstieg der registrierten Gewaltdelikte. Dieser Anstieg kann nicht nur mit gestiegenen Anzeigequoten erklärt werden, sondern zeigt sich in vielen europäischen Ländern[8] und fügt sich in das übergreifend zu beobachtende Bild des Anstiegs aggressivpsychischer Auffälligkeiten allgemein.

Aggressionsbereitschaft, die jeder Mensch in gewissem Maße hat, wird durch krankhafte Prozesse oder ungünstige soziale Einflüsse verstärkt und gegen sich selbst oder andere gerichtet.

Aggressivität und Aggression sind universelle Phänomene. Es gibt sie bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, in Familien und Gruppen, zwischen Völkern und Städten und in allen geschichtlichen Epochen. Wie bereits erwähnt, ist Gewalt nicht gleich verteilt: Jungen sind aggressiver und gewalttätiger als Mädchen, junge Menschen sind – gemessen an ihrem Bevölkerungsanteil – aggressiver und gewalttätiger als ältere.

Bei den Ursachen der menschlichen Aggression ist der Anlage-Umwelt-Streit[9] überholt. Aggressives Verhalten hat sowohl biologische als auch psychologische und soziologische Grundlagen:

Aggressivität ist ein biopsychosoziales Phänomen.

Die Ursachen für aggressives Verhalten sind vielfältig. Hoch aggressive Kinder und Jugendliche haben oft in der eigenen Familie Aggression beobachtet oder selbst erfahren. Sie sind unter Gleichaltrigen in ihrem aggressiven Verhalten verstärkt worden und sie interessieren sich besonders für hoch aggressive Medieninhalte und entsprechende Musik. Andererseits spielen neben den Unterschieden in der Person Situationen eine erhebliche Rolle. Bestimmte Situationen, etwa emotionale Sportveranstaltungen, führen eher zu Aggressionen als andere. Für Olweus sind zu wenig Liebe und Fürsorge und zu viel „Freiheit“ in der Kindheit Vorbedingungen dafür, dass sich ein aggressives Reaktionsmuster stark ausprägen kann[10].

[3] Die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) 2008 registrierte bei rund 73 % aller Straftaten Erwachsene als Tatverdächtige (Anteil der 14- bis unter 18-Jährigen: 11,8 %). Frauen waren an der Gesamtkriminalität mit 24 % beteiligt (Anteil weiblicher Jugendlicher: 28,2 %). Vgl. Polizeiliche Kriminalstatistik 2008, S. 31.

[4] Der Anstieg der Gewaltkriminalität Jugendlicher setzt sich im Jahre 2008 nicht fort (2008: –5,9 Prozent, 2007: +4,9 Prozent). Auch bei der gefährlichen und schweren Körperverletzung wurde ein Rückgang von 5,6 Prozent (2007: +6,3 Prozent) registriert. Vgl. Polizeiliche Kriminalstatistik 2008, S. 11.

[5] Die Quote der Jugendlichen, die in den zwölf Monaten vor der Befragung mindestens eine Gewalttat begangen haben, lag 1998/99 zwischen 17,3 und 24,9 %, in den Jahren 2005 bis 2008 zwischen 11,5 und 18,1 %. Vgl. Baier/Pfeiffer/Simonson/Rabold 2009, S. 10.

[6] Vgl. Remschmidt/Niebergall/ Martin 2002, S. 699ff.

[7] Diese Erkenntnis gilt kulturübergreifend und zeigt sich in verschiedenen Studien-Designs: Verhulst, in Remschmidt/Belfer/Goodyer 2004, S. 4f.; Schulz/Fleischhaker, in Remschmidt (Hrsg.) 2008, S. 338-343.

[8] Eisner/Ribeaud/Bittel 2006; Eisner/Ribeaud/Locher 2008, S. 35ff. für die Schweiz; Killias 2002, S. 134ff.

[9] Im sogenannten Anlage-Umwelt-Streit stehen sich zwei Positionen gegenüber: Die einen gehen davon aus, die menschliche Entwicklung sei durch Vererbung festgelegt. Der Mensch ist für sie kriminell, weil er so geboren wurde und eine Anlage zum Verbrechen hat. Die Gegenposition ist der Meinung, die Umwelt nehme Einfluss auf die Entwicklung des Menschen, er werde also von seiner Umwelt und anderen Menschen geprägt und beeinflusst und somit auch kriminell.

[10] Olweus, in Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann 2006, S. 290.

2.2.1 Kriminalität und Gewalt sind in gewissem Umfang normal – Was heißt normal?

Viele Taten im Jugendalter, auch Gewalttaten, bezeichnet man als „normal“ und meint damit: nicht besorgniserregend, vorübergehend. Das heißt nicht, dass nicht reagiert werden soll, im Gegenteil: Eltern, Lehrer, Erwachsene und Gleichaltrige sollten ihre Missachtung gegenüber aggressivem und gewalttätigem Verhalten deutlich und klar zum Ausdruck bringen. Vielfach geschieht dies ganz selbstverständlich. Wenn man deshalb von weitgehender Normalität und Ubiquität der Jugendkriminalität spricht, bedeutet das keine Verharmlosung. Die Forschungsergebnisse zeigen gesichert, dass es sich bei Jugendkriminalität meist um episodenhaftes Verhalten handelt. Im statistischen Sinn ist es „normal“, wenn Jugendliche in ihrer Entwicklung eine oder mehrere weniger schwerwiegende Straftaten begehen. Das Phänomen findet sich in allen gesellschaftlichen Schichten und ist damit auch „ubiquitär“, also überall verbreitet. Zu präzisieren ist allerdings, dass normal und ubiquitär nur die Begehung einiger, leichter bis mittelschwerer Straftaten ist, die sich mit oder ohne (strafrechtliche oder soziale) Sanktion verliert[11].

2.2.2 Übergangsphase Jugend

So verstanden ist die Normalität der Jugendkriminalität eine Übergangsphase des Erwachsenwerdens, das Normübertretungen im Entwicklungsprozess aus Übermut oder unter Gruppeneinfluss Gleichaltriger typischerweise mit sich bringt. Normal ist auch die Nichtentdeckung vieler dieser Taten. Sehr verbreitet sind das „Schwarzfahren“, der Ladendiebstahl oder leichte Verstöße gegen das Betäubungsmittelgesetz insbesondere durch Eigengebrauch von

Jugendkriminalität

5–10 % Intensivtäter	90 % vorübergehende Erscheinung
Kontinuierliche Hinentwicklung zur kriminellen Karriere	**Kriminalität im Rahmen der Persönlichkeitsreifung**
Auffällig dissoziales Verhalten schon in früher Kindheit.	**Weitgehend intakte Lebensbereiche (Familie, Leistungsbereich, Beziehungen).**
Problematisch sind die 5–10 % Intensiv- oder Mehrfachtäter, die für die Hälfte der Kriminalität dieser Altersgruppe verantwortlich sind und schwerere wiederholte Taten mit ansteigender Deliktshäufigkeit begehen; soziale kumulierte Risikokonstellationen; gezielte Interventionen sind so früh wie möglich erforderlich.	Normal ist die einmalige oder gelegentliche Begehung leichterer Straftaten; die Täter werden selten erwischt; es handelt sich um ein vorübergehendes Phänomen im Entwicklungsprozess, nicht um dauerhaftes Verhalten; meistens verliert es sich von selbst, da die nahe soziale Umwelt reagiert.

Abbildung 1: Intensiv- und Episodentäter[12]

[11] Das KFN bewertet den auf der PKS basierenden Anstieg der Jugendgewalt, der in den vergangen Jahren oftmals in der Öffentlichkeit diskutiert wurde, zurückhaltend: Zwar würden Jugendliche heute erheblich häufiger in der PKS als Tatverdächtige von Gewalttaten registriert, als dies vor 15 Jahren der Fall war. Dies könnte jedoch aus einem veränderten Umgang mit Jugenddelinquenz resultieren, falls ein entsprechendes Verhalten mittlerweile zum einen weniger toleriert und zum anderen häufiger angezeigt werden würde. Gleichwohl ist diese Konsequenz nicht zwingend: Wenn eine gestiegene Anzeigequote vorliegt, könnte dies auch mit zunehmenden Gewaltpräventionsprojekten zusammenhängen, nicht nur mit Abschreckung. Die vom KFN seit 1998 in verschiedenen Städten zur Jugendgewalt durchgeführten Dunkelfelduntersuchungen wiesen auf eine entsprechende abschreckende Entwicklung hin. Gleichwohl kommt eine Sonderauswertung (basierend auf der PKS) der Bund-Länder-Projektgruppe „Entwicklung der Gewaltkriminalität junger Menschen mit einem Schwerpunkt auf städtischen Ballungsräumen“ im Auftrag der Innenministerkonferenz für den Zehnjahreszeitraum von 1996 bis 2006 zu einem erheblichen Anstieg der Gewalt sowie der Fälle einfacher Körperverletzung von zusammen etwa 40 %. Die Zahlen sind in 2007 noch einmal gestiegen, in 2008 dagegen erstmals wieder gesunken. 2006 wurden 215.471 Gewaltdelikte (2007: 217.923, 2008: 210.885) und 359.901 Fälle einfacher Körperverletzung (2007: 368.434, 2008: 367.291) registriert. Der Anstieg ging überproportional auf Körperverletzungsdelikte zurück.
Vgl. Baier/Pfeiffer/Simonson/2009, S. 25 und 92ff.
Vgl. Bund-Länder-AG, Abschlussbericht zur IMK-Frühjahrssitzung 2008: www.berlin.de/imperia/md/content/seninn/imk2007/beschluesse/imk_185_bericht_top16.pdf

[12] Bannenberg/Rössner (Kriminalität in Deutschland) 2005, S. 59.

[13] Sherman/ Farrington/Welsh 2002. Einen guten Überblick über die internationale Forschungslage findet sich auch bei Stelly/Thomas 2005.

Haschisch. Unnormal und selten ist umgekehrt die wiederholte Begehung schwerer Straftaten. Fünf Prozent der polizeilich registrierten Straftäter sind Intensiv- oder Mehrfachtäter. Jugendliche Intensivtäter sind nach internationalen Erkenntnissen für über die Hälfte der Kriminalität eines gesamten Jahrgangs verantwortlich[13]. Wie noch gezeigt wird, fallen diese Risikokinder häufig recht früh, teilweise bereits in der Grundschule, mit negativen Verhaltensweisen auf. Bei jugendlichen Kriminellen, die zu einer kriminellen Karriere tendieren, liegen regelmäßig kumulierte soziale Problemlagen neben der in Qualität und Quantität höheren Delinquenzbelastung vor.

Auf das Jugendstrafrecht wird in Kapitel 10 eingegangen.

2.2.3 Empirische Risikofaktoren für Delinquenzentwicklungen

Berücksichtigt man die bereits ausgeführte Unterscheidung zwischen Episodentätern der Jugendkriminalität und solchen mit intensiver und verfestigter Kriminalität, zeigt sich deutlich, dass die sozialen und strafrechtlichen Maßnahmen gezielt und spezifisch bei den wenigen erheblich auffälligen Tätern ansetzen müssen. Nicht „die“ Kinder, Jugendlichen oder bestimmte Gruppen von Menschen sind intensiv sozial auffällig, sondern vornehmlich die relativ wenigen Intensivtäter mit dem kriminologisch bekannten **Syndrom der sozialen Bindungslosigkeit[14].** Merkmale dafür sind:

- funktional gestörte Familie
- fehlende Kontrolle und Zuwendung in der Familie
- wechselndes oder gewaltorientiertes Erziehungsverhalten der Eltern
- wechselnde Aufenthaltsorte
- erhebliche Auffälligkeiten wie Schwänzen und Aggressivität in der Schule
- kein Schulabschluss und keine Lehre
- negative Arbeitseinstellung
- unstrukturiertes Freizeitverhalten
- keine tragenden menschlichen Beziehungen
- Unfähigkeit zur emotionalen Kommunikation

Bei derartigen sozialen Problemlagen muss sich das soziale Umfeld um negativ auffällige Schüler ebenso bemühen wie um unauffällige – und zwar durch eine positive Gestaltung der strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen und durch Bildungs- und Bindungsangebote. Nur wird das Bemühen allein wenig wirksam sein, um die Probleme zu lösen. Denn die Probleme dieser Kinder und Jugendlichen sind untrennbar mit ihrer sozialen Umwelt verknüpft, so dass an beiden Polen angesetzt werden muss.

Auch einzelne Maßnahmen werden das bei den Intensivtätern ausgebildete Syndrom sozialer Auffälligkeit nach langer und umfassender Fehlentwicklung in vielen Bereichen der Sozialisation nicht nachhaltig beeinflussen. Hier bedarf es vielmehr intensiver Risikoorientierung. Darüber hinaus dürfen die Erwartungen an die Kriminalprävention auch nicht unrealistisch hoch sein.

Aus diesen Erwägungen folgt aber vor allem auch, dass Prävention nicht am Ende einer ausgeprägten kriminellen Karriere stehen sollte, sondern möglichst frühzeitig einsetzen muss. Das ist die klare Botschaft der oft gehörten Aussage: Vorbeugen ist besser als späteres Behandeln oder Bestrafen. Jede weitere Fehlentwicklung macht nachfolgende Prävention schwieriger. Frühpräventives Handeln muss kriminalpräventive Strategien deshalb konsequent ergänzen, um Entwicklungschancen von Kindern zu verbessern. Der Kindergarten und die Schule sind hierfür ein sehr geeigneter Ort.

[14] Eisner/Ribeaud/Locher 2008, S. 23ff.; Marneros/Steil/Galvao, Monatszeitschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform 2003, S. 364ff.; Bannenberg/Rössner/Coester 2006, in Egg (Hrsg.), S. 17ff.

2.3 Risikofaktoren – Schutzfaktoren

2.3.1 Warum trotz erheblicher Risikolagen nicht alle Lebensläufe negativ verlaufen

Die Forschung zeigt, dass Risikofaktoren durch Schutzfaktoren (auch Resilienzfaktoren genannt, siehe Kapitel 2.3.4.) ausgeglichen und neutralisiert werden können. Darunter versteht man Merkmale, die selbst unter sonst schlechten oder sich negativ entwickelnden Ausgangsbedingungen den Weg in die Kriminalität oder abweichendes Verhalten verhindern. Als Gegenkräfte sind sie die entscheidenden Ansatzpunkte für die dynamische Kriminalprävention. Sind familiäre Bedingungen von kumulierten Risiken geprägt, können Schutzfaktoren in Schule und außerfamiliären Bindungsbereichen für Ersatz sorgen. Den Kommunen kommt dabei eine wichtige Aufgabe zu, denn vor Ort lassen sich umfassende frühpräventive Strategien am besten koordinieren, in die Praxis umsetzen und ein Informationsaustausch über Akteure der Prävention und Zielgruppen am effektivsten erreichen. Auf die Folgerungen aus der Wirkungsforschung wird nachstehend noch konkret eingegangen.

Die beschriebenen Problemlagen spielen nicht nur bei der Kriminalitätsentwicklung allgemein eine Rolle, sondern auch bei der Entwicklung der Jugendgewalt. Hier sind einige Zusammenhänge in ihrer negativen Dynamik besonders hervorzuheben.

2.3.2 Empirische Risikofaktoren für Jugendgewalt

Frühe Verhaltensauffälligkeiten in Kindheit und Schule sind Anzeichen für spätere Gewaltprobleme. Kriminologisch kennt man sogenannte „Early Starters“[15], deren frühe Verhaltensauffälligkeiten in spätere „kriminelle Karrieren“ münden. Nach Ihle und Esser zeigen 15–20 Prozent der Kinder und Jugendlichen klinisch relevante Erlebens- und Verhaltensstörungen[16]. Bei einigen Kindern und Jugendlichen sind die Verhaltensauffälligkeiten vorübergehend. Bei einer relevanten Zahl aber zeigen die frühen Störungen die Entwicklung dauerhafter dissozialer Verhaltensweisen und meistens aggressive Verhaltensformen an. Auch wenn aggressives Verhalten und insbesondere körperliche Aggressionen unter Kindergartenkindern als normal erscheinen, ist bei Kindern rasch ein Ansteigen sozialer Kompetenzen zu beobachten. Mit der Zeit werden aggressive Formen der Auseinandersetzung seltener und die Kinder lernen, sich kommunikativ auseinanderzusetzen.

Bleibt es bei dauerhaft aggressivem Verhalten, ohne dass dieses bis etwa zum fünften Lebensjahr durch Sozialisation „von allein“ zurückgeht, spricht man von aggressiven Risikokindern[17]. Man nimmt an, dass zwei bis zehn Prozent der Kinder Verhaltensauffälligkeiten im aggressiven und delinquenten Bereich entwickeln. Studien zur Frühprävention[18] weisen auf ähnliche Größenordnungen hin und beschreiben die Spiralwirkung der frühen negativen Auffälligkeiten im Sozialverhalten: Verhaltensprobleme, die sich stabil und dauerhaft zeigen, können zur Intensivtäterschaft führen, wenn es zur Ablehnung durch Gleichaltrige, zum Anschluss an deviante Gruppen, zu Leistungsdefiziten und fehlender Anerkennung in Schule und Freizeit kommt und letztlich die „normale“ Entwicklung erheblich beeinträchtigt wird[19].

[15] Moffitt/Caspi/Harrington/Milne 2002, S. 179 ff.
[16] Ihle/ Esser 2002, S. 159 ff.
[17] Ausführlich Haug-Schnabel, in Bannenberg/Rössner 2006, S. 135, 141 ff. sowie Haug-Schnabel 2009.
[18] Lösel/ Beelmann/Stemmler/Jaursch, Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 2006, S. 127 f.
[19] Lösel 2008 mit zahlreichen weiteren Nachweisen.

2.3.3 Normale und problematische Aggression bei Kindern und Jugendlichen

Zusammenfassend ist auf die hohe Verbreitung von Aggressionen, verbal unangemessenen und körperlichen Attacken bei Kindern und Jugendlichen hinzuweisen. Im Alter von fünf bis elf Jahren sind körperliche Auseinandersetzungen, Drangsalieren und Beleidigen von Gleichaltrigen sowie die mutwillige Zerstörung von Sachen und Aggressionen aus der Gruppe heraus noch relativ häufig und vor allem in der Schule auffällig. Jungen fallen bereits in diesem frühen Alter öfter als physisch aggressiv, Mädchen eher indirekt aggressiv (Ausschließen, Schlechtmachen, Nachreden) auf. Mit steigender körperlicher Kraft und häufigerem Aufenthalt in der Öffentlichkeit haben Gewalttaten von Jugendlichen negativere Auswirkungen. Allerdings sind aggressive Verhaltensweisen nur normal, wenn sie sich nicht verfestigen, und normal ist der Erwerb sozialer Kompetenzen, um aggressive Impulse zu kontrollieren[20].

2.3.4 Schutzfaktoren (Resilienzfaktoren)

Schutzfaktoren wirken gegen das Auftreten von Delinquenz und Kriminalität und tragen dazu bei, negative Entwicklungen im Aufwachsen zu verhindern oder abzumildern. Gewissermaßen als Kehrseite der Risikofaktoren sind folgende Faktoren wichtig, um soziales Kapital anzuhäufen:

- Eine sichere Bindung an eine Bezugsperson (Familienmitglieder, Verwandte, Lehrer, Übungsleiter oder andere Personen)
- Emotionale Zuwendung und zugleich Kontrolle in der Erziehung
- Entwicklung von Mitgefühl und der Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen (Empathie)
- Eine enge, positive Beziehung zu nahestehenden Erwachsenen
- Erwachsene, die positive Vorbilder unter widrigen Umständen sind
- Soziale Unterstützung durch nichtdelinquente Personen
- Aktives, prosoziales Bewältigungsverhalten von Konflikten
- Bindung an schulische Normen und Werte
- Zugehörigkeit zu nicht-delinquenten Gruppen
- Erfahrung der Selbstwirksamkeit bei nicht-delinquenten Aktivitäten (z. B. Sport, Musik oder sonstige Hobbys)
- Positives, nicht überhöhtes Selbstwerterleben
- Struktur im eigenen Leben

Günstige Rahmenbedingungen können einen wesentlichen Beitrag zur Integration der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft leisten. Sie erwerben im Aufwachsen je nach Ausprägung der Schutzfaktoren in unterschiedlichem Maße eine Resistenz gegenüber kriminellem Verhalten. Immer wieder wird in diesem Kontext auf die Bedeutung der „Grenzziehung“ hingewiesen: Es ist wichtig, eindeutige Verhaltensstandards zu vermitteln und bei Abweichung deutliche Grenzen zu setzen.

[20] Eisner/Ribeaud/Locher 2008, S. 19 ff.; Lösel/Bliesener 2003; Haug-Schnabel, in Bannenberg/Rössner 2006, S. 135 ff.; Haug-Schnabel 2009; Lösel 2008 mit zahlreichen weiteren Nachweisen.

Normen- un

Wertevermit

3. Prävention von Gewalt ist wichtig und notwendig

3.1 Sozialisation und die Bedeutung der Schule

Bei der Beschäftigung mit den Grundbedingungen und Störfeldern der Sozialisation zeigt sich rasch die Basis sozialen Lernens von Normen, Werten und Verhalten in der Familie oder in Ersatzformen des Aufwachsens in den ersten Lebensjahren. Hier werden zunehmend Störungen und ungünstige negative Aufwachsensbedingungen deutlich und in ihrer Bedeutung für die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit erkannt. Wenn Familien heute vielfach überfordert sind und aus vielfältigen Gründen ihren Erziehungsaufgaben nicht nachkommen oder diese nicht wahrnehmen können, werden Kindergarten und Schule als wichtige Instanzen sozialen Zusammenlebens und Erziehens immer bedeutender.

In der Schule muss auf Verhaltensauffälligkeiten, Aggressivität und Gewalt reagiert werden. Damit soll nicht der Schule eine Verantwortung zugeschoben werden, die eine Aufgabe von Eltern und Erziehungspersonen im nahen sozialen Umfeld und in den frühen Lebensjahren darstellt. Man kommt aber nicht umhin, zu erkennen, dass diese Erziehungsaufgaben vielfach nicht mehr erfüllt werden. Die Schule ist dann nicht nur der Ort, an dem die nachholende Sozialisation mit geeigneten Methoden am besten gelingen kann. Die Schule ist auch der Ort, an dem junge Menschen für Jahre zwangsweise aufeinander treffen. Und nicht auf Gewaltprobleme zu reagieren heißt, einzelne Lehrer am Problem verzweifeln und das Schulklima unerträglich werden zu lassen, Opferwerdungen unter Schülern zu dulden und künftigen Gewalthandlungen Vorschub zu leisten. Auch die spätere Delinquenz bei den Tätern wird so in Kauf genommen. Um einer solchen Entwicklung zu begegnen, ist es erforderlich, dass den Lehrkräften in Aus- und Fortbildung die notwendigen Kompetenzen zum Umgang mit und zur Prävention von Gewalt vermittelt werden, damit diese den Schulen als Ressource zur Verfügung stehen.

Nach den Erkenntnissen über Normenlernen und Sozialisation sind eine frühe und intensive Beeinflussung sowie der Aufbau positiver Bindungen und Interessen der beste Weg, Ausgrenzung und Abdriften aggressiver Kinder und Jugendlicher zu vermeiden oder abzumildern. Wichtig ist aber auch ein sinnvolles Vorgehen. Die vorliegende Handreichung wird zeigen, warum Videoüberwachungen an Schulen, Zugangskontrollen und punktuelle Maßnahmen Gewaltprobleme nicht lösen können. Im Kern sollen überzeugende und vernetzte Maßnahmen aufgezeigt werden, die sich modellhaft in jeder Schule umsetzen lassen.

3.2 Normen- und Wertevermittlung

Normen muss man lernen. Ein Kind wird nicht mit dem Wissen um richtiges und falsches Verhalten geboren, sondern muss dieses lernen. Fragt man sich, wie der Mensch überhaupt Normen lernt, lassen sich Grundstrukturen erkennen.

Regeln (oder soziale Normen) für das geordnete und friedliche Zusammenleben der Gemeinschaft bedürfen zunächst und ständig fortlaufend der externen sozialen Kontrolle zum Sichtbarwerden. Erst die Verinnerlichung der Normen führt aber zu der letztlich wirksamen inneren Kontrolle, die eine ständige äußere Kontrolle zur Normbeachtung überflüssig macht.

- Normen lernt man durch Regeleinhaltung.
- Unangemessenem und normverletzendem Verhalten (Gewalt, Beleidigungen, Sachbeschädigungen) müssen Grenzen gesetzt werden.
- Die Norm (keine Gewalt) muss gelebt und vorgelebt werden.

Das folgende Schaubild zeigt den Ablauf der Normverinnerlichung:

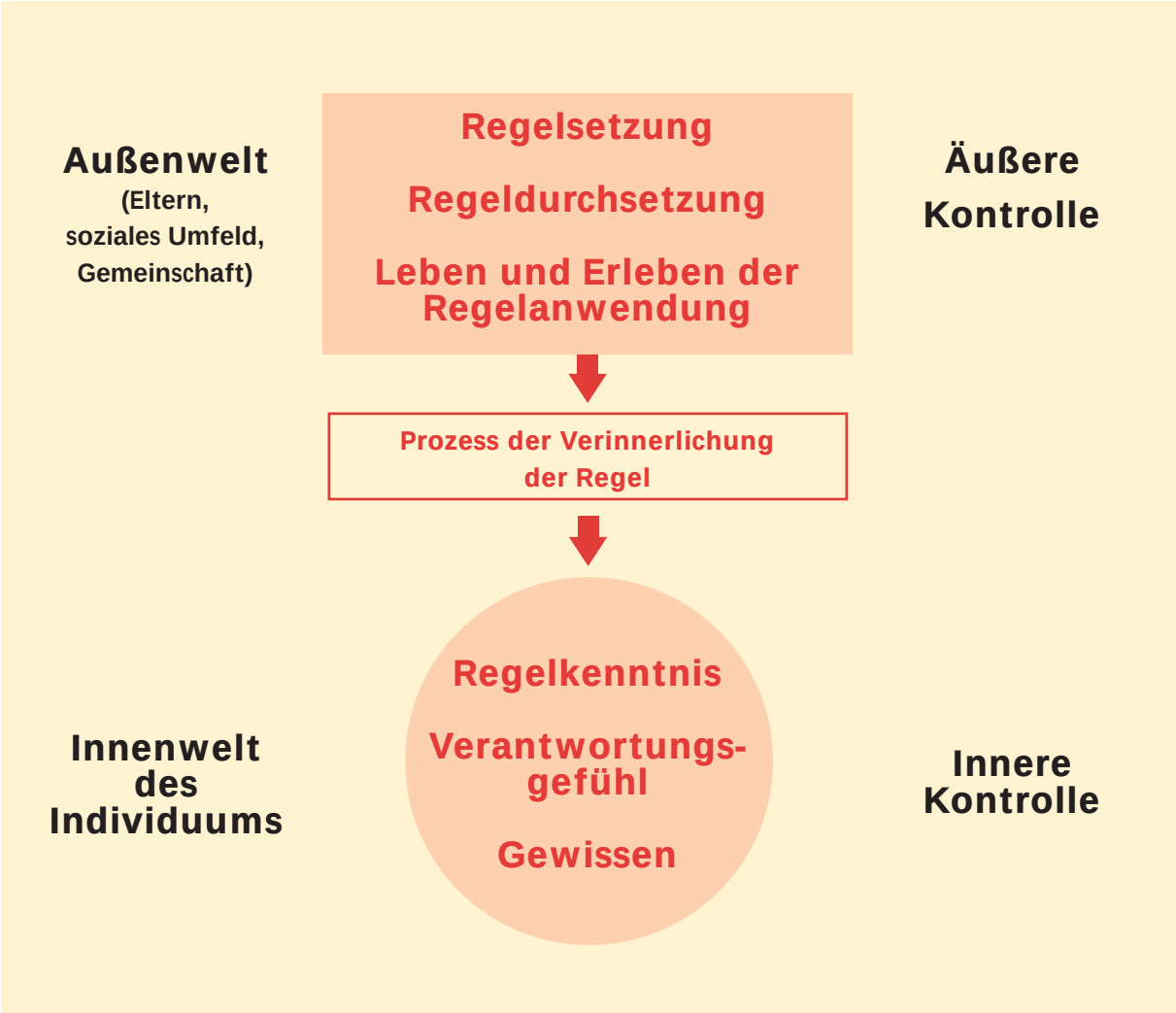


Abb. 2: Grundstruktur des Normlernens

Eine weitere wichtige Erkenntnis zeigt sich bei der Betrachtung der Bedeutung der frühen Sozialisation: Normlernen ist Teil der Bildung. Wer von Kindern und Jugendlichen zu Recht erwartet, dass sie sich gewaltfrei und friedlich gegenüber anderen verhalten, muss den gesellschaftlichen Prozess des Normlernens berücksichtigen. Man wird nicht von der (Straf-)Justiz erwarten können, dass sie eines Tages mit Erreichen der Strafmündigkeit die nicht erlernte Ausrichtung an Normen herbeiführt. Das Phänomen der gesellschaftlichen Verhaltensorientierung ist ein gemeinsames Anliegen von Bildung und Justiz. Bildung ist gefragt, weil Verhaltensnormen anders als die Instinkte von Tieren nicht angeboren sind, sondern langwierig im Prozess menschlicher Bildung – besser: der Sozialisation – erworben, also wahrgenommen und gelernt werden.

Emotionale Bildung – „Herzensbildung“ – zielt auf die vielleicht wichtigste soziale Fähigkeit des Zusammenlebens gerade in einer multikulturellen Gesellschaft: die Fähigkeit, Perspektiven des anderen zu übernehmen und die Welt, einschließlich sich selbst, auch mit den Augen dieses anderen zu sehen. Kurz gefasst nennt sich diese wichtigste Fähigkeit: Empathie.

Nach verallgemeinerungsfähigen Ergebnissen der Kriminologie sind drei Faktoren für die Entwicklung von Selbstkontrolle entscheidend:

1. Das Verhalten wird grundsätzlich kontrolliert, es wird erkannt und thematisiert sowie angemessen bestraft.
2. Die Effektivität des Normlernens in allen sozialen Institutionen und Bereichen ist umso höher, je früher das soziale Normlernen erfolgt und
3. je intensiver der Personenbezug und die Zuwendung beim Normenlernen sind.

Die gestufte Effektivität der Einflussnahme lässt sich am besten mithilfe eines Pyramidenmodells erklären[21]. Damit wird die tragende Rolle, welche Familie, Ersatzfamilie, Kindergarten und danach die Schule bei der normativen Sozialisation spielen, als Basis der gesamten normativen Struktur der Gemeinschaft deutlich.

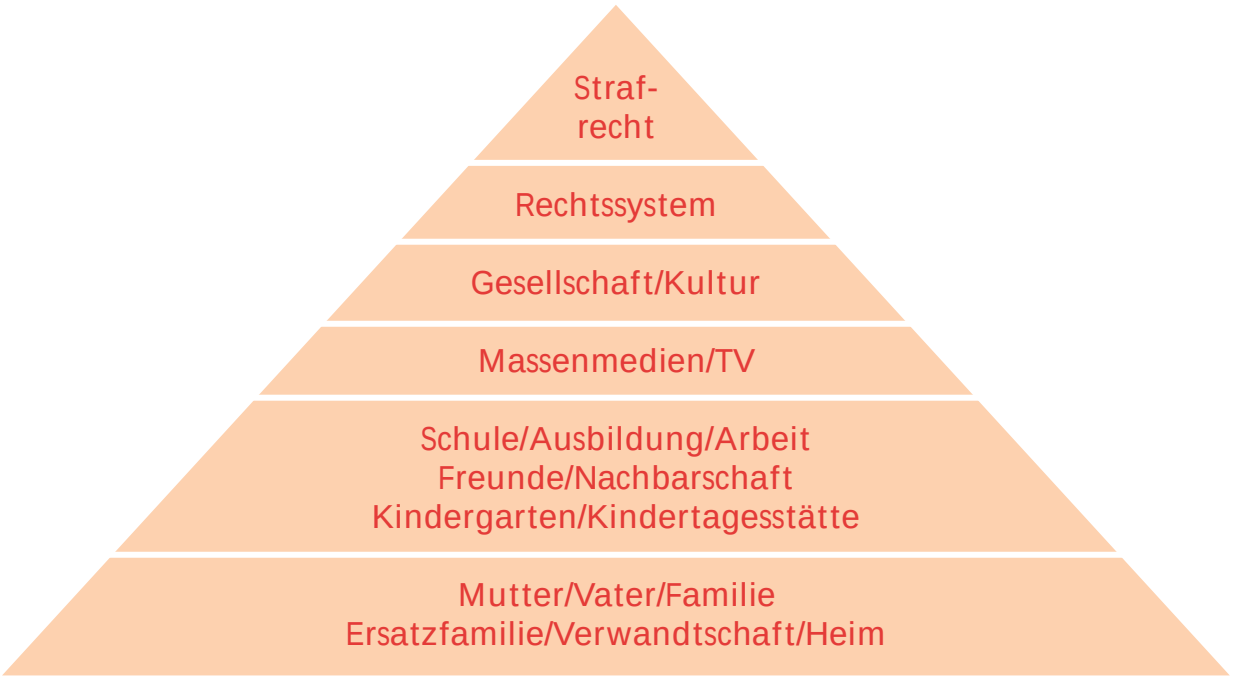


Abb. 3: Pyramide des sozialen Normlernens

[21] Bannenberg/Rössner 2005, S. 44 ff.

4. Wirkungsorientierte Strategien gegen Gewalt

Grundlagen wissensbasierter Kriminalprävention – Maßnahmen gegen Gewalt

Die Evaluationsforschung fragt aktuell, ob die Kriminologie mit unterschiedlichen methodischen Instrumentarien in der Lage ist, Fragen nach Wirkung und Nutzen kriminalpräventiver Maßnahmen beantworten zu können[22]. Für das Thema Gewaltprävention an Schulen kann die Frage bereits klar beantwortet werden. Bis heute haben sich in der Forschung aus hunderten von überprüften Projekten nur 10 – 20 als wirksam und empfehlenswert herausgestellt[23]. Dazu zählt das Interventionsprogramm nach Dan Olweus: Es wurde auf mehreren Kontinenten auf seine Wirkung hin überprüft (evaluiert). Fazit: Das Programm ist wirksam[24].

In Deutschland gibt es erste Ansätze zur Beurteilung wirkungsvoller Kriminalprävention, etwa im Düsseldorfer Gutachten[25]. Allerdings fehlt bis heute eine systematische Evaluation praktizierter kriminalpräventiver Maßnahmen. Oft existieren nur einzelne Projektberichte und theoretische Konzepte ohne eine verlässliche Wirkungsforschung. Die Gründe hierfür sind vielfältig und reichen von mangelnden Forschungsressourcen über ein geringes Engagement der Kriminologie in diesem schwierigen Bereich bis zur Angst der Praxis vor der Konfrontation mit dürftigen Ergebnissen des Bemühens und den damit möglicherweise verbundenen Konsequenzen des Finanzierungsverlusts. Die medizinische Wirkungsforschung ist methodisch gesehen das Vorbild: Wirkungen spezifischer kriminalpräventiver Maßnahmen zeigen sich nur im kontrollierten Vergleich zwischen einer Gruppe, die die Behandlung erhält und einer anderen ohne die Intervention bei

sonst gleicher Ausgangslage (Kontrollgruppendesign). Erst im Anschluss daran ist eine echte Kosten-Nutzen-Analyse möglich.

Besonders viele evaluierte und auch als wirksam anzusehende Maßnahmen finden sich im Bereich der Frühprävention. Dies entspricht der Ursachenforschung und der schon mehrfach festgestellten Notwendigkeit, Risikoentwicklungen möglichst früh entgegenzuwirken[26].

Für die Schule zeigt die empirisch belegte Wirksamkeit eines Mehr-Ebenen-Programmes gegen Gewalt an Schulen, das als Anti-Bullying-Programm von dem Skandinavier Dan Olweus entwickelt wurde, die beste gewalt- und aggressionsreduzierende Wirkung. Das Besondere dieses Programms besteht darin, dass es in mehreren Ländern in der Praxis erprobt und auf seine Wirkung hin überprüft wurde. Es gilt als eines der überzeugendsten kriminalpräventiven oder gewaltpräventiven Programme weltweit. Viele heute in der Praxis angewandte Programme verwenden Teile dieses Konzeptes. Hier soll es darum gehen, aufzuzeigen, was dieses Programm so erfolgreich macht und welchen konkreten Nutzen es Schulen aktuell bringen kann. Zu charakterisieren ist das Interventionsprogramm als Mehr-Ebenen-Ansatz, der sich in systemischer Sichtweise mit dem gesamten Mikrokosmos Schule befasst. Auf allen Präventionsstufen und beim vorhandenen sozialen Umfeld zeigen sich deutliche gewaltvermindernde Effekte. Eine Reduktion von Aggression und Gewalt wird ohne Verdrängungseffekt erreicht, zudem eine Verringerung im allgemeinen antisozialen Verhalten und eine deutliche Verbesserung im Hinblick auf verschiedene Aspekte des Sozialklimas. Bestätigt werden diese Ergebnisse durch Evaluationsstudien in anderen Ländern, Erprobungen in Deutschland und darüber hinaus durch eine neuere Meta-Analyse[27]. Die Wirksamkeit ist theoretisch begründet und zwar nicht nur hinsichtlich der von Olweus vertretenen Lerntheorie, sondern auch unter Anwendung neuerer theoretischer Erklärungsansätze wie des Pyramidenmodells normativer Sozialisation, der Kontrolltheorien und der Entwicklungskriminologie.

[22] Seit dem Erscheinen des so genannten „Sherman-Reports“, der 1997 unter dem Titel „Preventing Crime: What Works, What Doesn’t, What’s Promising“ (also: Kriminalitätsvorbeugung: Was wirkt, was wirkt nicht und was ist vielversprechend) vorgelegt wurde, ist das Thema in der kriminologischen Debatte aktuell. 1996 wurde eine Forschergruppe der Universität Maryland unter Leitung von Lawrence W. Sherman beauftragt, einen Evaluationsbericht über die Effektivität der vom U.S. Department of Justice finanziell geförderten örtlichen und bundesstaatlichen Kriminalpräventions-Programme vorzulegen. Mehr als 600 Evaluationsstudien wurden von den Forschern analysiert und ermöglichten Aussagen über die Wirksamkeit der einzelnen Programme. Entsprechend dem gewählten Titel kann ein Programm wirksam, unwirksam, vielversprechend oder von unbekannter Wirksamkeit sein. Es kann sogar negative Wirkungen haben, also Schaden anrichten. Siehe auch: Düsseldorfer Gutachten, Rössner/Bannenberg 2002.

[23] Einen Überblick liefern Eisner/Ribeaud/Locher 2008 und der Sherman Report.

[24] Bannenberg/Rössner 2006.

[25] Rössner/Bannenberg 2002.

[26] Ein Beispiel für ein frühpräventives Programm ist das kombinierte Eltern- und Kindertraining EFFEKT, (Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training) siehe dazu: Lösel/Beelmann/Stemmler/Jaursch, Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 2006, S. 127 f. Ein weiteres Beispiel ist „Papilio“, ein Programm für Kindergärten zur Förderung sozialemotionaler Kompetenz und zur Prävention von Sucht und Gewalt (www.papilio.de).

[27] Wilson/Gottfredson/Najaka 2001, S. 247ff.; Gottfredson/Wilson/Najaka, in Sherman et al. 2002, S. 56ff.

5. Das Interventionsprogramm nach Dan Olweus

5.1 Ausgangslage: Gewalt an Schulen

Statistiken über Gewalt an Schulen gibt es nicht. Sonderauswertungen der Polizeilichen Kriminalstatistik und anonyme Schülerbefragungen zeigen allerdings: Gewalt in der Schule wird häufiger von Jungen als von Mädchen ausgeübt (70 %). Schwere Gewalt (Tötungsdelikte, versuchte Tötungen, schwere Körperverletzungen mit gravierenden Verletzungen, Raub und Körperverletzung unter Verwendung von Waffen, Erpressungen und Bandenaktivitäten) ist selten. Körperverletzungen, Bedrohungen, Bullying (Piesacken, Quälen, wiederholte Belästigung und Gewalt gegen einzelne Schüler), Ausschließen und Missachten, Beleidigen und Beschimpfen, Zerstören und Beschädigen von Sachen sind häufig.

5.2 Schulklima und Gewalt

Das Schulklima beeinflusst aggressives Verhalten. In „guten“ Schulen sind Aggressionen gegen Lehrer und Mitschüler ebenso selten wie Vandalismus, in „schlechten“ Schulen ist es umgekehrt. Gute Schulen werden als solche charakterisiert, in denen Lehrer sich den Problemen ihrer Schüler zuwenden, ein reichhaltiges Schulleben stattfindet, die Lehrer untereinander gut kooperieren und die Schulleitung einen integrativen Führungsstil realisiert.

Eine besondere Chance ergibt sich hierbei für Hauptschulen, denn: „Beziehungsarbeit“ findet vor allem zwischen Klassenlehrer und Schüler statt. In Hauptschulen verbringen die Klassenlehrer oft mehr als 20 Stunden ihres Deputats in ihren Klassen – ganz im Gegensatz zu Realschulen und Gymnasien. Diese enge Beziehung gilt es zu nutzen.

	nie	1- oder 2-mal	3- bis 6-mal	mehrmals pro Monat	einmal pro Woche	mehrmals pro Woche	gültige N
Ich wurde von anderen Schülern absichtlich geschlagen oder getreten	79,1	15,5	3,2	1,0	0,4	0,8	43,703
Andere Schüler haben mich erpresst und gezwungen, Geld oder Sachen herzugeben	98,4	1,0	0,3	0,1	0,1	0,1	43,635
Andere Schüler haben meine Sachen absichtlich kaputtgemacht	86,3	10,7	1,7	0,6	0,3	0,4	43,596
Andere Schüler haben mich gehänselt oder hässliche Dinge über mich gesagt	56,1	27,3	8,4	3,9	1,2	3,1	43,620
Ich wurde aus gemeinsamen Unternehmungen ausgeschlossen, weil das andere Schüler gewollt haben	89,3	7,8	1,6	0,6	0,2	0,4	43,613
Andere Schüler haben mich wie Luft behandelt und absichtlich nicht mehr beachtet	79,8	14,5	3,0	1,1	0,4	1,2	43,595
Eine Lehrkraft hat mich vor anderen Schülern lächerlich gemacht	73,2	20,0	4,0	1,3	0,6	0,9	43,581
Eine Lehrkraft hat mich richtig gemein behandelt	72,6	17,7	5,0	1,9	1,0	1,8	43,598
Eine Lehrkraft hat mich geschlagen	97,5	1,5	0,3	0,1	0,1	0,5	43,617

Abb. 4: Viktimisierung durch Schulgewalt bzw. Mobbing im letzten Schulhalbjahr (in %; gewichtete Daten)[28]

5.3 Das Interventionsprogramm nach Dan Olweus

Das Interventionsprogramm soll Mängeln im Erziehungsverhalten von Eltern und Lehrern entgegenwirken und eine schulische Umgebung schaffen, die auf der einen Seite von Wärme und Anteilnahme gekennzeichnet ist, auf der anderen Seite aber feste Grenzen gegen inakzeptable Verhaltensweisen setzt. Bei Grenzüberschreitungen und Regelverletzungen sind konsequent nichtkörperliche, die Persönlichkeit des Täters nicht angreifende (also nicht feindselige) Strafen anzuwenden. Lehrer und Eltern sollen als positive Autorität handeln, Opfern beistehen, die Regelverletzung benennen und den Konflikt austragen, ohne den Täter auszugrenzen.

Die Mehr-Ebenen-Programme wollen einen Rahmen schaffen, in dem Gewalt durch Thematisierung, Grenzziehung und Integration keine Chance im Schulalltag hat[29]. Das ist nicht durch hektische Maßnahmen nach einem beunruhigenden Gewaltakt oder durch den allgemeinen Einsatz von Schulsozialarbeitern zu schaffen, sondern es handelt sich um eine langfristige Präventionsstrategie, die hohes und dauerndes Engagement der Institution und aller Beteiligten erfordert. Nur auf dieser Basis ist es auch möglich, „schwierige Fälle“ mit zusätzlicher professioneller Hilfe zu einem friedlichen Zusammenleben zu führen.

Die skandinavischen Länder haben wichtige Beiträge zur Erforschung der Gewaltproblematik geleistet. Das Interventionsprogramm (oder Anti-Bullying-Konzept) von Dan Olweus beruht auf wichtigen Prinzipien, die dauerhaft gelebt werden müssen.

Es handelt sich also nicht um ein Projekt, dessen einzelne Schritte exakt umgesetzt werden müssen, sondern um ein prinzipielles Verständnis von Lernen und Schule und vom friedlichen Zusammenleben nach bestimmten Regeln. Daraus wird bereits deutlich, dass man dieses Programm nicht nur für eine

[28] Baier/Pfeiffer/Simonson/Rabold 2009, S. 57.
[29] Gottfredson/Wilson/Najaka, in Sherman et al. 2002, S. 56 ff.

bestimmte Zeit betreiben kann, um dann für längere Phasen von den Erfolgen rückläufiger Gewalt zehren zu können. Dieses Programm muss und kann vielmehr dauerhaft gelebt werden, um das Zusammenleben positiver zu gestalten und die in jeder Schule auftretenden Konflikte konstruktiver lösen zu können.

In Kapitel 11 „Olweus in der Praxis“ finden Sie Nachweise für umfangreiches Material zu Fragen der praktischen Umsetzung.

Bevor die Programmprinzipien des Olweus-Ansatzes genau erläutert werden, ist es wichtig, auf typische Opfer- und Tätermerkmale einzugehen und zu zeigen, wie Lehrer und Erwachsene das Gewaltverhalten entweder durch fragwürdiges Verhalten verstärken oder diesem gewaltreduzierend entgegentreten können.

5.3.1 Bullying/Mobbing

Bullying und Mobbing werden synonym verwendet. In deutschsprachigen Publikationen findet sich sowohl der Täterbegriff in Form von „Bully“ als auch die Tätigkeitsbeschreibung: das „Bullying“. Dan Olweus definiert den zentralen Begriff des „Bullying” wie folgt: „A student is being bullied or victimized, when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students.“

Die gemeinte Verhaltensweise liegt also vor,
- *wenn ein Schüler wiederholt und über längere Zeit hinweg*
- *den negativen Handlungen (z. B. aggressives Verhalten oder Ausgrenzung aus der Gruppe)*
- *eines oder mehrerer Schüler ausgesetzt ist.*

Das ungleiche Kräfteverhältnis ist immer dann gegeben, wenn der Schüler, der den negativen Handlungen ausgesetzt ist, Mühe hat, sich selbst zu verteidigen und deshalb in irgendeiner Weise gegenüber dem oder den Angreifern hilflos ist. Dabei kann es sich um ein tatsächliches oder auch nur um ein vom Opfer subjektiv so empfundenes Ungleichgewicht der Kräfte handeln. Es kommt zustande durch physische Überlegenheit des Täters, durch einen Angriff mehrerer gegen ein Opfer oder durch eine nur schwer zu identifizierende Quelle des Angriffs – etwa bei der Verbreitung von Gerüchten oder dem Ausschluss aus einer Gruppe.

Dieses asymmetrische Kräfteverhältnis als entscheidendes Merkmal des Bullying muss besonders betont werden. Es dient zugleich zur Abgrenzung von alltäglichen und im Rahmen der sozialen Interaktion von Gleichaltrigengruppen normalen Hänseleien und Rangeleien, die zwischen zwei Schülern von ähnlicher körperlicher und geistiger Stärke ausgetragen werden. Die Grenze von freundlichspielerischen Foppereien zum Drangsalieren ist dann überschritten, wenn die wiederholten Sticheleien abwertenden und offensiven Charakter haben und insbesondere dann fortgesetzt werden, wenn es auf Seiten des Opfers Zeichen von Überforderung oder Gegenwehr gibt.

5.3.2 Merkmale des typischen Gewaltopfers

Typische Opfer: Passivergebener Opfertyp (häufig)
Provozierender Opfertyp (selten)

Passive oder ergebene Opfer sind typische Opfer. Sie sind zu charakterisieren als ängstlicher und unsicherer, als es Schüler im Allgemeinen sind. Diese Betroffenen sind oft vorsichtig, empfindsam und still. Auf Angriffe reagieren sie meistens mit Rückzug und in den unteren Klassen mit Weinen. Die typischen Opfer leiden zumeist unter mangelndem Selbstwertgefühl und haben allgemein eine negative

Einschätzung von sich selbst und ihrer Situation. Sie betrachten sich häufig als Versager und empfinden sich als dumm, wenig attraktiv, schämen sich. Es fehlt ihnen an Freunden, in der Klasse werden sie bei einem Angriff nicht unterstützt. Vertiefende Studien[30] zeigten bei Jungen in dieser Opferposition häufig körperliche Schwäche, starke Empfindsamkeit und die Ablehnung von Gewalt. Möglicherweise führen diese Merkmale bereits zu geringerer Anerkennung in der Gruppe gleichaltriger Jungen und lässt sie als geeignete Opfer erscheinen, die sich nicht wehren werden. Wiederholte Attacken durch andere Schüler vermitteln den Betroffenen Furcht, Unsicherheit und verstärken das allgemein negative Selbstbild. Die Studien zeigten auch Folgen bis in das Erwachsenenalter hinein – was besonders fatal ist. So waren Depressionen und ein schwächeres Selbstwertgefühl ausgeprägter als bei anderen Männern und Frauen. Als Mythos hat sich dagegen die Annahme herausgestellt, man werde aufgrund bestimmter äußerlicher Merkmale zum bevorzugten Opfer. Weder das Tragen einer Brille, Fettleibigkeit, rote Haare, ein ungewöhnlicher Dialekt noch andere, als unattraktiv eingestufte äußere Merkmale haben Einfluss auf die typische Opfersituation.

Beim provozierenden Opfertyp handelt sich nur um eine kleine Gruppe von Schülern, die sich durch eine Kombination von sowohl ängstlichen als auch aggressiven Reaktionsmustern auszeichnet. Diese Schüler haben häufig Konzentrationsprobleme, sind teilweise als hyperaktiv zu bezeichnen und verhalten sich auf eine Weise, die in ihrer Umgebung Ärger und Spannung verursachen kann und dadurch negative Reaktionen der Klassenkameraden provoziert. Diese Gruppe von Opfern löst eine Dynamik aus, die sich von der der klassischen Täter-Opfer-Problematik mit dem ergebenen, passiven Opfertyp unterscheidet.

Wie bei jeder typisierenden Zusammenfassung handelt es sich um eine Abstrahierung der gefundenen Merkmale: Täter oder Opfer werden also typischerweise, aber nicht zwingend, die zu nennenden Merkmale aufweisen.

5.3.3 Merkmale des typischen Gewalttäters

Typische Täter: Aktive Gewalttäter
„Mitläufer“
Intensivtäter

Jungen sind häufiger körperlich gewalttätig als Mädchen, Mädchen betreiben öfter versteckte, subtile Formen der verbalen Provokation. Typische Gewalttäter fallen durch Aggressivität gegenüber Gleichaltrigen, aber auch gegenüber Erwachsenen, einschließlich der Eltern und Lehrer, auf. Sie haben eine positive Einstellung zu Gewalt allgemein wie auch zur Anwendung von Gewalt; meist sind sie körperlich stärker als gleichaltrige Schulkinder. Zudem zeichnen sie sich oft durch Impulsivität und ein erhöhtes Macht- und Dominanzbedürfnis aus. In gravierenden Fällen sehen sie in Gewalt eine „normale“ Form der Kommunikation im Umgang mit anderen. Gleichzeitig haben sie wenig Mitgefühl mit Opfern von Gewalttätigkeiten. Eine oft feindselige Einstellung gegenüber ihrer Umgebung könnte auf Gewalterfahrungen in der Familie zurückgehen. Durch die Studien ziehen sich Fallschilderungen, in denen die Täter ihre Opfer nicht nur körperlich angreifen und verletzen, sondern sie zwingen, demütigende Handlungen zu begehen und ihnen Geld und Wertsachen zu besorgen. So erlangen die Täter Kontrolle über ihre Opfer, was ihnen Befriedigung verschafft:

[30] Olweus, in Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann (Hrsg.) 2006, S. 286f.

Beispiel:
Zwei Jahre lang war Johnny, ein stiller dreizehnjähriger Junge, ein menschliches Spielzeug für einige seiner Klassenkameraden. Die Teenager setzten Johnny zu, um an sein Geld zu kommen, sie zwangen ihn, Unkraut zu schlucken und mit Waschmittel vermengte Milch zu trinken, sie verprügelten ihn in der Toilette und führten ihn mit einem Strick um den Hals wie ein Tier an der Leine herum[31].

Der typische Täter zeigt ein Risikoverhalten, das sich generell weniger an legalen Regeln und Normen orientiert und Rechte anderer missachtet. Unrichtig ist die These, Täter mit einem aggressiven Verhaltensmuster seien „unter der Oberfläche" eher ängstlich und unsicher, im Gegenteil.

Neben der Gruppe der aktiven Täter gibt es Schüler, die bei Gewalttätigkeiten mitmachen, selbst jedoch nicht die Initiative ergreifen. Sie können als „Mitläufer" bezeichnet werden. Hier stellt sich die Frage, warum andere Schüler nicht spontan dem Opfer zu Hilfe eilen, sondern sich sogar auf die Seite der Täter stellen. Die Studienergebnisse zeigen: Auch wenn Gewalttäter grundsätzlich nur durchschnittlich oder unterdurchschnittlich beliebt sind, so sind sie doch immer noch beliebter als Gewaltopfer! Schüler unterstützen lieber den vermeintlich erfolgreichen Täter, als das Risiko einzugehen, mit dem Opfer auf der Verliererseite zu stehen. Das gilt jedenfalls solange, wie Erwachsene (z. B. Lehrer) und die Mehrheit sich dem Opfer gegenüber passiv verhalten und das aggressive Verhalten des Täters dulden oder wegsehen.

Eine repräsentative Studie der Forschungsgruppe Schulevaluation der TU Dresden[32], die Gewalt in der Schule in Sachsen und Hessen untersuchte, fand drei Tätergruppen:

26 % aller Schüler sind gelegentliche Täter.
8 % sind als Intensivtäter zu bezeichnen.
3 % gehören zur Kategorie der Opfer-Täter.

Die Intensivtäter stellen hier wie auch in allen anderen Lebensbereichen, wie zum Beispiel der Jugendstrafrechtspflege, das fatale „5-Prozent-Problem" dar.

Den Ergebnissen der KFNs zufolge waren 33,9 % der Jugendlichen in den vergangenen zwölf Monaten delinquent, 16,5 % sogar fünfmal oder häufiger (siehe Abb. 5).

5.3.4 Die Rolle der Erwachsenen und Mitschüler

Viele Erwachsene sind der Ansicht, bei den genannten Verhaltensweisen handele es sich um nicht mehr als typische Jugendphänomene, die von selbst verschwinden. Vielleicht wird noch auf die eigenen negativen Schulerfahrungen verwiesen und die Situation bagatellisiert. Es handelt sich jedoch um eine Problematik mit gewaltigen gesellschaftlichen Auswirkungen. Die Befunde zu den Opfern zeigen die Dimension und teilweise unverständliche Dauer ihres Leids mit fatalen psychischen Folgen für ihre Entwicklung.

Olweus hat mehrfach zu Recht betont, es sei ein fundamental demokratisches Recht jedes Kindes, sich in der Schule frei und sicher vor Unterdrückung und wiederholter absichtlicher Erniedrigung und Gewaltanwendung fühlen zu können. Kein Schüler soll Angst haben müssen, in der Schule drangsaliert zu werden, und Eltern sollten sich keine Sorgen machen müssen, ob ihrem Kind in der Schule Gewalt widerfährt.

Die Erkenntnisse über Risikoverläufe bei den Tätern zeigen bei vielen von ihnen weiter eine erhebliche Verstärkung der Probleme bis hin zu verfestigter Gewalttätigkeit und Kriminalität im Erwachsenenalter. Daraus folgt die Pflicht, Präventionsanstrengungen in der Schule zu verbessern und vorrangig wirksam gegen solche negativen Spiralwirkungen vorzugehen.

[31] Beispiel von Olweus, in Holtappels u.a. (Hrsg.) 2006, S. 281.
[32] Schubarth/Ackermann 2000, S. 30

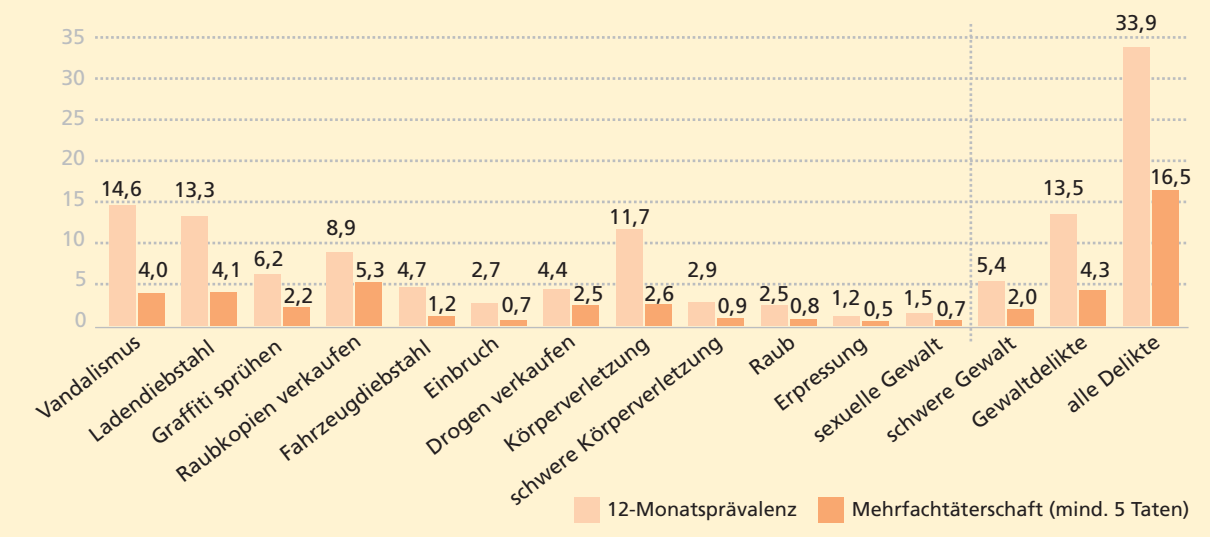


Abb. 5: Täter- und Mehrfachtäterraten der letzten zwölf Monate (in %; gewichtete Daten)[33]

Darüber hinaus ist die konsequente Anwendung des Programms von Olweus aktive Burnout-Prävention für Lehrer. Um diese zu stärken, ist es deshalb besonders wichtig, in der Pädagogikausbildung frühzeitig Handreichungen und Praktiken zu vermitteln, in denen ein angehender Lehrer lernt, mit Konflikten, Aggressionen und unangemessenen Verhaltensweisen umzugehen. Im Schulalltag ist der Zusammenhalt von Lehrern einer Schule und die Kooperation mit Eltern und anderen wichtigen Ansprechpartnern sehr hilfreich und unabdingbar für die Entwicklung eines guten Schulklimas. Wichtige Institutionen und Ansprechpartner werden in Kapitel 9 aufgeführt; jeder Lehrer/jede Schule sollte vor Ort ein Netzwerk aufbauen und die konkreten Ansprechpartner vor Ort beizeiten kontaktieren.

Fatal ist, wenn Lehrer nicht intervenieren und wegsehen, wenn Gewalt ausgeübt wird. Interessant und wichtig in diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse zum Folgeverhalten der Opfer. So gaben nur 31,3 % der Betroffenen an, sie hätten sich einer Lehrkraft mitgeteilt; mit ihren Eltern sprachen 51,6% der Opfer. Nur 14,4 % aller Schüler vermerkten ein häufiges oder regelmäßiges Einschreiten der Lehrer gegen das aggressive Verhalten. Ebenfalls selten war das Einschreiten von Mitschülern: Nur 10% versuchten, das unangemessene Verhalten zu unterbinden und dem Opfer beizustehen[34].

Situationen sind insbesondere dann aggressionsfördernd, wenn die Beteiligten den Eindruck haben, aggressives Verhalten sei sozial gebilligt. Lehrer, die bei Gewalt wegsehen, und Mitschüler, die zu Mitläufern der Täter werden und dem Opfer nicht beistehen, fördern die Gewalt tatbereiter und aggressiver Schüler. Diese lernen, dass sie mit Gewalt Erfolg haben.

[33] Baier/Pfeiffer/Simonson/Rabold 2009, S.64
[34] Olweus 2006; Bannenberg/Rössner 2006; Hanewinkel/Knaack 1997, S. 416f. Hanewinkel untersuchte über Jahre die Umsetzung des Olweus-Programms in Schleswig-Holstein.

5.3.5 Langzeitfolgen für die Opfer

Das wiederholte Erleben von Gewalt steigert die ohnehin meist vorhandene Furcht, Unsicherheit und negative Selbsteinschätzung der Opfer.

Die Viktimologie (Lehre vom Opfer) geht auch für die Opferwerdung von einem Karrieremodell aus. Bezogen auf die schulische Sozialisation ist das alarmierend. Bei dieser Betrachtung ist zunächst entscheidend, wie das Opfer selbst seine primäre Viktimisierung erlebt. Darüber hinaus ist wichtig, welche informellen oder formellen gesellschaftlichen Reaktionen (sekundäre Viktimisierung) erfolgen. Diese beiden Faktoren bedingen den Übergang zur sogenannten tertiären Viktimisierung, bei der das Opfer seine Opferrolle als solche anerkennt und annimmt. Dafür gibt es eine lerntheoretische Erklärung: Der zufolge lernt das Opfer seine Opferrolle, weil es durch negative Erfahrungen so konditioniert wird, dem oder den Tätern künftig keine Schwierigkeiten zu machen. Macht ein Opfer erfolglos den Versuch, sich zu wehren, und wird danach noch stärker drangsaliert, wird es in Zukunft die Angriffe still über sich ergehen lassen.

In eine ähnliche Richtung geht die Theorie von der erlernten Hilflosigkeit, wonach Menschen dann eine passive Rolle gegenüber drohenden Gefahren erlernen, wenn sie mehrfach die Zwecklosigkeit eigenen, zielgerichteten Verhaltens erleben mussten. Auch eine etikettierungs-theoretische Erklärung (labeling approach; self fulfilling prophecy) ist möglich: Hier definiert sich die Person nach einer Abfolge von Stigmatisierungen und Degradierungen durch den Täter oder auch durch eine unangemessene gesellschaftliche Reaktion, etwa dem Nichteinschreiten eines anwesenden Lehrers, selbst als Opfer. Dadurch wird die Erfahrung dieser Situation zu einer dauerhaften, das Selbstbild prägenden Eigenschaft umgedeutet, so dass sich dieses Opfer seinem neuen Selbstbild entsprechend verhält. Mithin wird es erneut zum Opfer – und die Opferkarriere verfestigt sich. Unabhängig von diesen langfristigen Folgen für die Opfer darf der erhebliche Leidensdruck für die Kinder in der akuten Bullying-Situation nicht unterschätzt werden, der im schlimmsten Falle mit dem Suizid des Opfers enden kann.

Ein Einschreiten gegen Gewalt unter Schulkindern ist aus Opferschutzgesichtspunkten sowie unter dem Aspekt einer möglichst ungestörten Persönlichkeitsentwicklung klar zu fordern. Es geht darum, Schülern Grenzen zu setzen, die ihre Interessen mit Stärke und durch Unterdrückung anderer durchzusetzen versuchen. Die sozialschädlichen Auswirkungen von Gewalt- und Machtausübung sind im zentralen Erziehungsbetrieb des Staates – der Schule – nicht hinzunehmen. Eine „Politik der Zurückhaltung“ gegenüber Gewalt fördert den Kreislauf der Gewalt und lässt Schwachen keine Chance.

Schematische Darstellung des Modells „Teufelskreislauf Bullying“ an Schulen:[35]

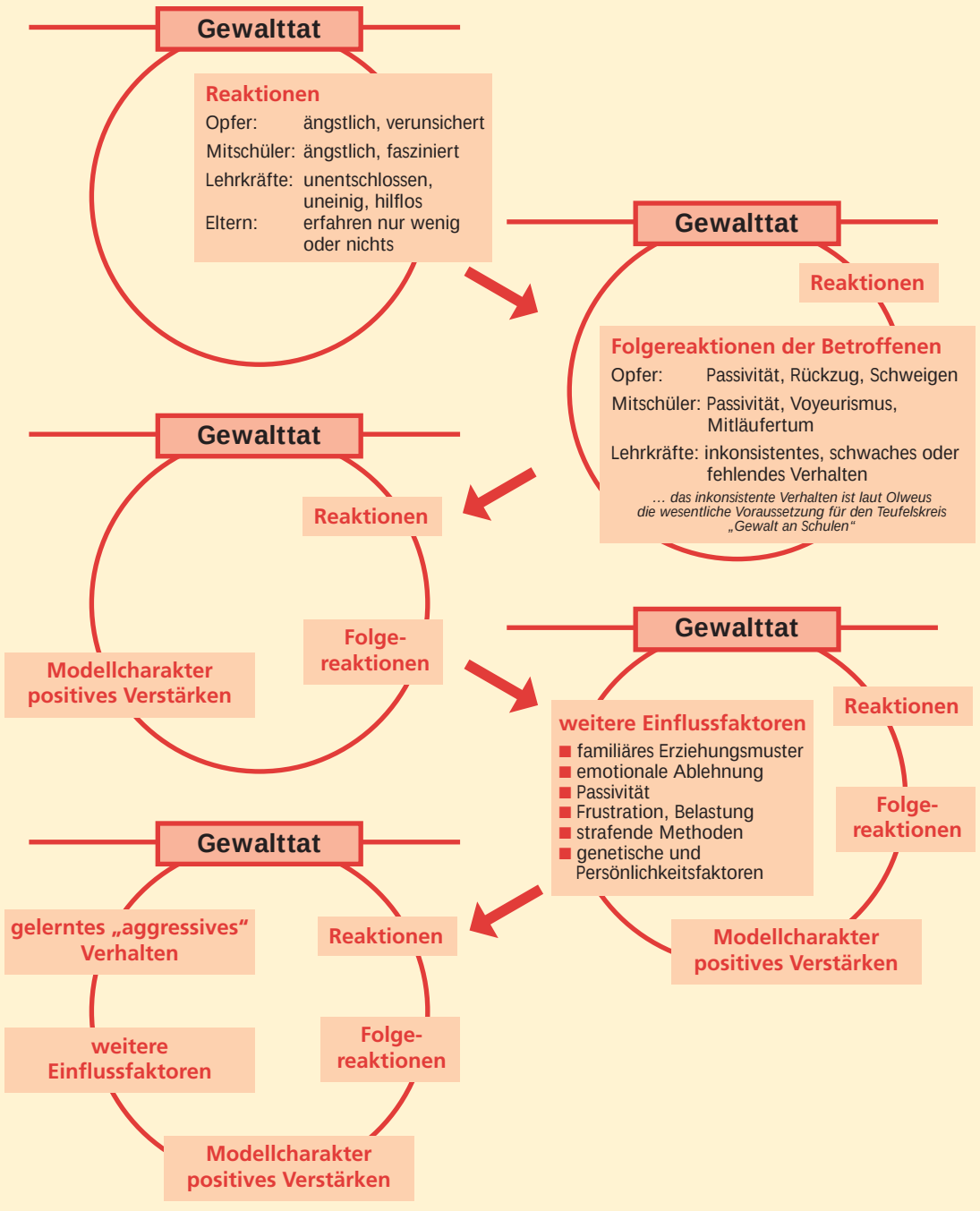


Abb. 6: „Teufelskreislauf Bullying“ an Schulen

[35] Hanewinkel/Knaack, in Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann (Hrsg.) 1997, S. 291 - 313.

5.3.6 Langzeitwirkungen bei den Tätern

Mindestens ebenso negativ wie die Opfertraumatisierungen wirkt sich ein Schulklima der Gewalt auf die weitere Entwicklung der Täter aus. Es darf nicht übersehen werden: Im Rahmen des Bullying ausgeübte Gewalttätigkeit führt zu Lernprozessen eines allgemein sozialfeindlichen und regelverletzenden Verhaltens.

Der Zusammenhang zwischen Bullying und späterer Straffälligkeit war in der Untersuchung von Olweus markant: Etwa 60 % der Jungen, die in den Klassen 6 bis 9 als Gewalttäter charakterisiert wurden, waren bis zum Alter von 24 Jahren mindestens einmal verurteilt worden, 35 bis 40 % der früheren Gewalttäter wurden sogar drei- oder mehrfach verurteilt, während dies nur auf 10 % der Kontrollgruppe (Jugendliche, die weder Täter noch Opfer waren) zutraf[36]. Lösel und Bliesener[37] mahnen, Aggressionen an Schulen aufgrund dieser klaren Erkenntnis nicht isoliert zu betrachten. Wer seine Mitschüler verbal, relational und physisch attackiere, neige auch in anderen Kontexten zu Aggression und Gewalt, wie sich an einem breiten Syndrom jugendlichen Problemverhaltens zeige. Ein breites Spektrum an Dissozialität weise deutlich auf längerfristige Entwicklungsprobleme hin.

Untersuchungen in verschiedenen Jahrzehnten und in verschiedenen Ländern mit zum Teil erheblichen Unterschieden der Gesellschaftsstruktur erbrachten erstaunlich übereinstimmende Ergebnisse hinsichtlich des Erziehungsverhaltens der Eltern dieser aktiven Gewalttäter und Bullies: Bei den späteren Straffälligen lag ein inkonsequenter und wechselnder Erziehungsstil vor, der zumeist von Nachlässigkeit und fehlender Wärme seitens der Mütter, übermäßiger Strenge mit körperlichen Züchtigungen seitens der Väter und insgesamt geringer elterlicher Kontrolle geprägt war.

Zusammenfassend lässt sich also ein enger Zusammenhang zwischen dem Bullying in der Schule und späterer Straffälligkeit konstatieren. Dieses Ergebnis darf nicht dazu führen, alle Bullying-Täter in der Schule bereits als spätere Straftäter anzusehen und abzuschreiben. Aus dem gezeigten Zusammenhang muss die Schlussfolgerung gezogen werden, die Täter nicht sich selbst zu überlassen, sondern durch ein Einschreiten auf Schulebene die vielleicht bereits im Entstehen befindliche kriminelle Karriere zu durchbrechen und somit zu verhindern. So erschließt sich die gesellschaftliche Relevanz des Problems Bullying in seiner ganzen Dimension, denn über die kurzfristigen Probleme in der Schulzeit hinaus sind auf Opfer- wie auch auf Täterseite die langfristigen Auswirkungen zu beachten. Wegschauen ist unverantwortlich – für Täter und für Opfer.

5.3.7 Konzept und Ziele des Interventionsprogramms

Hauptziel des Interventionsprogramms nach Olweus ist das Zurückdrängen des Bullying in der Schule durch „Restrukturierung des sozialen Umfeldes“. In diesem Kontext werden die vier folgenden Unterziele festgelegt:

- Durch eine Fragebogenerhebung[38] sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob und gegebenenfalls in welchem Umfang das Bullying-Problem an einer Schule besteht, um so zugleich das Bewusstsein für dieses Problem zu schärfen.

- Die aktive Beteiligung von Eltern und Lehrern muss erreicht werden. Ihnen soll bewusst gemacht werden, wie wichtig ihre Rolle bei dieser Problematik ist und welche Möglichkeiten des Eingreifens für sie bestehen. Die den Schülern vermittelte Grundbotschaft allen Handelns soll dabei lauten: „Gewalt wird bei uns nicht akzeptiert.“

- Schüler sollen klare Regeln gegen Gewalt entwickeln, was zu gemeinsamen Definitionen von Gewalt und dem Festlegen von Konsequenzen bei Verstößen gegen die aufgestellten Regeln in der Klasse führt. Aufgabe der Lehrer ist es hierbei, die Einhaltung der Regeln zu überwachen, Regelverletzungen konsequent – wie abgesprochen – zu bestrafen und in jedem Fall großzügig Lob für das Befolgen der Regeln auszusprechen.

- Das Interventionsprogramm muss den Opfern Unterstützung und Schutz gewähren. Darüber hinaus geht es auch um die neutrale, meist „schweigende Mehrheit" der Klasse, deren nicht länger neutrales Verhalten gegenüber Gewalt die Opfer stärkt. Durch die Solidarisierung der Schüler mit dem Opfer wird diesem geholfen, das eigene Selbstbild zu stärken, neue Kontakte zu knüpfen und die Opferrolle zu verlassen.

Aus diesen Programmprinzipien wurde eine Reihe von speziellen Anordnungen entwickelt, die sich für die direkte Anwendung eignen. Wichtig ist es, möglichst viele Ebenen zu vernetzen. Es werden verschiedene Vorgehensweisen für die individuelle Ebene, aber auch für die Arbeit in der Klasse und der gesamten Schule entwickelt und kombiniert.

Die nebenstehende Tabelle zeigt Maßnahmen mit zwei Pluszeichen als unabdingbaren Kernbestandteil und Maßnahmen mit einem Pluszeichen als äußerst wünschenswerte Programmbestandteile des Interventionsprogramms[39]:

1. Allgemeine Voraussetzungen
- ++ Problembewusstsein und Beteiligung der Eltern
- ++ Kooperation Lehrer – Eltern

2. Maßnahmen auf Schulebene
- ++ Fragebogenerhebung
- \+ Pädagogischer Tag „Gewalt und Gewaltprävention in unserer Schule
- ++ Schulkonferenz „Verabschiedung des Schulprogramms Gewaltprävention"
- ++ Bessere Aufsicht während der Pause und Essenszeit
- ++ Kontakttelefon
- \+ Bildung einer Koordinationsgruppe
- \+ Arbeitsgruppen der Elternbeiräte

3. Maßnahmen auf Klassenebene
- ++ Klassenregeln gegen Gewalt
- ++ Regelmäßige Schüler- und Klassengespräche
- ++ Klassengespräche, gemeinsame, positive Klassenaktivitäten

4. Maßnahmen auf der persönlichen Ebene
- ++ Ernsthafte Gespräche mit den gewalttätigen Kindern und Opfern
- ++ Ernsthafte Gespräche mit den Eltern der beteiligten Schulkinder
- \+ Lehrkräfte und Eltern werden pädagogisch kreativ

[36] Olweus, in Holtappels u. a. (Hrsg.) 2006, S. 289.
[37] Lösel/Bliesener 2003, S. 143.
[38] Siehe Fragebogen im Anhang Kapitel 13.1
[39] Olweus, in Holtappels u. a. (Hrsg.) 2006, S. 291 ff.; zu Evaluationen des Programms im In- und Ausland sowie zu weiteren konkreten Handlungsanleitungen Bannenberg/Rössner 2006; Spröber/Schlottke/Hautzinger 2008 zu einer Überprüfung des Olweus-Programms und Handlungstrainings, die hier „ProACT+E" genannt werden.

Bereits der Einsatz des Fragebogens führt zum Nachdenken und zu intensiven Diskussionen, womit das Ziel, ein Bewusstsein für das Problem zu schaffen, erreicht wird. Natürlich gibt die anonyme Erhebung auch Aufschluss über spezifische empirische Erkenntnisse zu Häufigkeit und Art der Gewaltvorfälle an der eigenen Schule. Oftmals werden die Ergebnisse auf einem „Pädagogischen Tag" ausgewertet und der Schulkonferenz vorgestellt. Die jährliche Wiederholung sichert die ständige Aufmerksamkeit für das Thema.

Erforderlich ist eine aktive Beteiligung von Lehrern und Eltern. Die Erwachsenen sind verpflichtet, sich dafür zu interessieren und bis zu einem gewissen Grad zu kontrollieren, was unter den Kindern und Jugendlichen in der Schule vor sich geht. Eine Möglichkeit ist die Verbesserung der Aufsicht. Diese soll während des Essens und der Pause weniger quantitativ erhöht werden, vielmehr ist das konsequente Einschreiten der Lehrer in Gewaltsituationen nötig. Die Interventionen müssen konsequent und sorgfältig erfolgen, damit sich die Situation der Opfer nicht verschlechtert. Insgesamt soll auf der Schulebene die Einstellung umgesetzt werden: „Wir akzeptieren Gewalt nicht!"

Die meisten Gewaltvorfälle ereignen sich innerhalb einer Klasse, weshalb die Arbeit auf der Klassenebene einen zentralen Bereich bildet. Dabei ist Kernbestandteil das Aufstellen von Klassenregeln gegen Gewalt. Damit ist es jedoch nicht getan, sondern diese Regeln müssen immer wieder mit der Klasse auf ihre Beachtung geprüft, neu diskutiert und durch Beispiele anschaulich gemacht werden. Vor allem müssen sie praktisch angewandt werden. Unabdingbar ist auch das Lob der Klassenlehrer für die Einhaltung der Regeln und die konsequente Umsetzung der vereinbarten Strafen, die in ernsthaften Gesprächen, schriftlichen Arbeiten, verstärkter Aufsicht oder „Auszeiten" bestehen können. Weiter werden auf Klassenebene das kooperative Lernen, bei dem in Gruppenarbeit positive Abhängigkeiten und soziale Kompetenzen aufgebaut werden sollen, sowie gemeinsame positive Aktivitäten empfohlen.

Ideal zu kombinieren sind die täter- und opferbezogenen Maßnahmen mit den Mitteln des Täter-Opfer-Ausgleichs (TOA) oder mit Streitschlichter-Programmen. Der TOA liefert das gewaltfreie Modell der Konfliktlösung und besitzt die Chance, den Schutzfaktor der Empathie zu verstärken[40]. Das größte Problem in der praktischen Umsetzung liegt wohl darin, die zuständigen Personen und Institutionen (Schulleiter, Lehrer, Eltern, Jugendamt, Jugendhilfe, Polizei u.a.) zur Problembekenntnis und überaus wichtigen Zusammenarbeit zu aktivieren. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Kontext dem Schulleiter bzw. dessen Initiativfunktion zu. Hier könnten kriminalpräventive Räte eine enorm wichtige Mittlerfunktion übernehmen. Die Beteiligten sind oft überrascht, dass eine Problematik wie Gewalt in der Schule, die sich in Erpressungen, Bedrohungen und Körperverletzungen meist jüngerer und unterlegener Schüler äußert, auch die jeweils andere Institution betrifft und nur eine Vernetzung und Abstimmung von Gegenmaßnahmen wirklich Erfolg bei der Eindämmung dieser schädlichen Verhaltensweisen mit sich bringt.

[40] Simsa 2001; Durach/Grüner/Napast 2008.

5.3.8 Wirkungen des Interventionsprogramms

Die Auswirkungen des Interventionsprogramms auf die Gewaltprobleme der Schule sind beeindruckend[41]:

- In den acht beziehungsweise zwanzig Monaten des Interventionszeitraumes war ein Rückgang des Bullying bis zu 50 Prozent und mehr zu verzeichnen, wobei dies für Jungen wie Mädchen in allen Altersstufen galt und sich auf direkte ebenso wie auf indirekte Gewalt bezog.

- Ebenso wichtig ist aber, dass eine Verlagerung der Gewalt aus dem Raum der Schule auf den Schulweg ausblieb – wie man es hätte befürchten können und es von Skeptikern immer wieder behauptet wird.

- Selbst hinsichtlich der Bullying-Probleme auf dem Schulweg gab es eine Abnahme oder zumindest keine negative Veränderung.

- Mit dem Interventionsprogramm konnte weiter eine deutliche Verringerung im allgemeinen antisozialen Verhalten, etwa Vandalismus, Rangeleien, Diebstahl, Trunkenheit und Schulschwänzen, erreicht werden.

- Ferner wurde eine deutliche Verbesserung im Hinblick auf verschiedene Aspekte des „Sozialklimas“ in der Klasse erlangt: Ordnung, Disziplin und die Einstellung zu Schularbeiten in der Klasse besserten sich, soziale Beziehungen wurde aufgebaut oder gefestigt. Insgesamt ließ sich eine größere Schülerzufriedenheit mit dem Schulleben feststellen.

- Schließlich wirkte sich das Interventionsprogramm nicht nur auf die Situation schon bestehender Opfer aus, sondern es verringerte zudem deutlich die Anzahl neuer Opfer.

Die Untersuchungen belegen den Zusammenhang zwischen dem Interventionsprogramm und den eingetretenen Effekten. Diejenigen Klassen, in denen die Interventionsmaßnahmen gut durchgeführt wurden, wiesen höhere Abnahmeeffekte auf als die Klassen, die weniger Interventionsmaßnahmen oder Maßnahmen in schlechterer Qualität durchgeführt hatten. Zudem waren die positiven Ergebnisse nach zwei Jahren deutlicher ausgeprägt als nach einem Jahr. Die Ergebnisse wurden weltweit in Folgeuntersuchungen – mit Unterschieden im Detail – bestätigt.

Bitte beachten Sie: Das Programm wirkt nur, wenn es vollständig und dauerhaft umgesetzt wird.

[41] Olweus 2006; Rössner/Bannenberg 2002.

6. Besondere Probleme: Neue Medien

6.1 Handygewalt

*Bei **Handygewalt** handelt es sich um Fälle, in denen Videoaufzeichnungen von realen Gewalt- und Tötungshandlungen auf Handys gelangen. In aller Regel bestehen solche Videosequenzen aus nur wenigen Sekunden Filmmaterial. Dargestellt bzw. dokumentiert werden darin immer wieder Akte brutaler Körperverletzung und Tötung – von der Vergewaltigung bis hin zur grausamen Hinrichtung.*

*Darunter fallen auch sogenannte **„Snuff"-Videos**. Der Begriff leitet sich ab vom englischen Verb „to snuff out" ([jemanden] „umbringen", [eine Kerze] „ausblasen", [ein Leben] „auslöschen"). Die Inhalte dieser Dateien reduzieren sich meist auf kurze, zusammenhangslose Tötungsdarstellungen. Dabei handelt es sich entweder um Ausschnitte von Film-/Video-Produktionen oder um Dokumentationen tatsächlicher Tötungen – wie bspw. Enthauptungen, Steinigungen, Verbrennungen, Leichenschändungen. Ebenfalls Teil von Handygewalt ist das sogenannte **„Happy Slapping".** Der Begriff stammt ebenfalls aus dem Englischen und bedeutet „fröhliches Schlagen". Hierzu nutzen die Täter Handys mit integrierter Kamera, um zuvor geplante oder wahllos durchgeführte Gewalttaten zu filmen – in den meisten Fällen mit der Absicht, diese Videos später im Internet zu verbreiten oder per Kurzmitteilung (MMS) zu versenden.*

Ende April 2009 war folgende dpa-Meldung zu lesen:
Jungs werfen Steine auf Frau. Attacke aus Langeweile.
Aus Langeweile haben drei Kinder am Montag eine 72-Jährige attackiert. Am Freitag wurden sie gefasst. Die 12-, 13- und 14-jährigen Jungs hatten am Montag das Auto der Frau auf einem Supermarktparkplatz gestoppt. Einer von ihnen warf bis zu zehn Zentimeter große Steine durch das offene Seitenfenster und verletzte die Frau am Kopf. Die anderen filmten. Als Motiv nannten sie „lustigen Freizeitspaß und Zeitvertreib".

Erstmals wurde das Schlagen „aus Spaß" in England beobachtet. Es handelt sich um Gewalt, die angeblich „ohne Grund" zufällig ausgewählte Opfer trifft. Opfer werden geschlagen, getreten, gedemütigt, sexuell attackiert und das Geschehen wird von anderen mit der Handykamera aufgenommen und später verbreitet, entweder von Handy zu Handy oder über das Internet. Diese Art des Festhaltens der Opferwerdung und der Demütigung schädigt die Opfer mehrfach. Über das Erleiden der Gewaltattacken hinaus kommt es zu Scham und dauerhafter Beeinträchtigung durch das unkontrollierte Verbreiten.

Nicht zufällig handelt es sich bei den Haupttätern oft um gewaltauffällige aggressive Kinder und Jugendliche, die hier nur eine weitere Spielart entdeckt haben, andere zu quälen und zu demütigen. Nach Angaben der JIM-Studie 2009 des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest wissen vier Fünftel der Handynutzer (79 %) zwischen 12 und 19 Jahren, dass gewalthaltige und pornographische Bilder über das Handy verbreitet werden. Ein gutes Viertel berichtet, dass solche Inhalte bereits im Freundeskreis kursieren und acht Prozent geben zu, selbst solche Inhalte erhalten zu haben.

Ein Drittel der jugendlichen Handybesitzer hat schon einmal selbst mitbekommen, dass Prügeleien mit dem Handy aufgenommen wurden. Dies waren überwiegend echte Auseinandersetzungen (26 %) und keine gestellten Szenen (6 %). Betrachtet man die Entwicklung der vergangenen Jahre ist eine Zunahme der Aufzeichnung von Prügeleien mit dem Handy zu beklagen (2006: 17 %, 2007: 29%, 2008: 28%, 2009: 32%)[42].

Strafrechtlich kann dieses Verhalten in vielfältiger Weise geahndet werden (Körperverletzungsdelikte, Bedrohung, Nötigung, Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung, Beleidigungsdelikte, Verbreiten von gewaltpornographischen Schriften bzw. Daten u.v.m.). Wichtig ist, auf das Bekanntwerden dieser Taten deutlich und missbilligend zu reagieren und Strafverfahren einzuleiten.

Wichtig sind Urteile, die diesem Verhalten deutlich entgegentreten:

Beispiel
Das Jugendschöffengericht Düsseldorf (Urteil vom 17.01.2007, Az.: 136 Ls 70 Js 9206/2006) verurteilte vier Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren, die einem 16-jährigen Mitschüler aufgelauert hatten. Sie hielten ihn fest und zwei der Täter traten und boxten auf das Opfer ein. Einer filmte die Tat mit seiner Handykamera und stellte diesen Film später ins Internet. Zwei der vier Täter mussten sich wegen Körperverletzung und Verbreitung von Gewaltdarstellungen vor dem Jugendschöffengericht in Düsseldorf verantworten. Der „Filmer" erhielt zwei Wochen Jugendarrest und eine Auflage von 50 Arbeitsstunden, außerdem musste er an einem Antigewalttraining teilnehmen. Sein Mittäter wurde zu zwei Jahren Jugendstrafe, ausgesetzt zur Bewährung, verurteilt.

[42] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): JIM 2009, S. 56ff.

Er hatte in der Vergangenheit schon wegen Körperverletzungsdelikten, die er unter Alkoholeinfluss begangen hatte, vor Gericht gestanden. In die Strafe wurden daher weitere Urteile mit einbezogen. Als Bewährungsauflage musste er zusätzlich 100 Arbeitsstunden ableisten und eine Alkoholtherapie absolvieren.

Daneben gibt es mehrere Urteile, die sich mit **schulrechtlichen Sanktionen** von Happy Slapping-Vorfällen befassen:

Beispiel
Die 3. Kammer des Verwaltungsgerichtes Berlin (Urteil vom 02.12.2005, Az.: 3 A 930.05) wies die Klage eines sechzehnjährigen Schülers gegen einen zehntätigen Schulausschluss zurück. Der Rektor hatte den Schüler mit dieser Strafe belegt, weil dieser einen anderen grundlos geschlagen hatte. Das Gericht stellte fest, alle Indizien sprächen für das Motiv, dass diese Gewalttat vorsätzlich begangen wurde, um sie in Filmsequenzen festzuhalten und diese dadurch zugefügte Erniedrigung durch einen Mittäter filmisch auszuschlachten. Bliebe ein derartiges Fehlverhalten ohne massive Strafe, würde die Schule ihre Glaubwürdigkeit und Fähigkeit zur Durchsetzung ihrer Erziehungsziele verlieren.

Beispiel
In einer weiteren Entscheidung (Urteil vom 08.03.2006, Az.: 3 A 80.06) hielt die Kammer die Verweisung von der Schule für rechtmäßig und angemessen. Nach schwerem und wiederholtem Fehlverhalten wurde ein 15-jähriger Schüler einer Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt „Lernen“ an eine andere Schule desselben Bildungsganges überwiesen. Der Junge wurde zunächst für drei Tage vom Schulbesuch ausgeschlossen, nachdem er zusammen mit zwei Mitschülern in einer Schulpause an einer Klassenkameradin gegen deren Willen eine Vergewaltigung fingierte und dies mit dem Handy aufzeichnete. Der Kläger wurde als Anführer überführt. Da er in der Vergangenheit bereits an ähnlichen Vorfällen beteiligt gewesen war und verschiedenste Maßnahmen der Schule keine Wirkung zeigten, wurde nunmehr der Schulverweis ausgesprochen.

Beispiel
Das Landgericht Lüneburg (Urteil vom 15.12.2006, Az.: 4 S 59/06) sprach ein wegweisendes Urteil, das vielen Schulleitungen den Rücken stärken dürfte: Versender von Gewaltvideos können zu Recht der Schule verwiesen werden. Ein Schüler wurde von einer Gruppe Mitschüler in einen Hinterhalt gelockt. Sie umringten ihr Opfer, so dass es nicht weglaufen konnte. Anschließend wurde der eingekesselte Junge von mehreren Mitschülern so hart attackiert, dass er mehrfach zu Boden ging. Diese Szenen filmte ein Mitschüler mit seiner Handykamera und verschickte das Gewaltvideo anschließend per Bluetooth an andere.

Die Privatschule suspendierte den „Filmer“ für rund zwei Wochen vom Unterricht und kündigte den Schulvertrag fristgemäß. Daraufhin kündigten die Eltern des Betroffenen ebenfalls den Schulvertrag und zwar fristlos und forderten Rückzahlung des geleisteten Schulgeldes für das laufende Halbjahr. Das Schulgeld in Höhe von rund 3.000 € klagten sie gerichtlich ein – ohne Erfolg.

6.2 Cyberbullying oder Cybermobbing

Cyberbullying *kann definiert werden als „Grausamkeit gegenüber anderen durch Versenden oder Veröffentlichen von verletzenden Inhalten oder durch Angriffe in anderen Formen sozialer Grausamkeit, bei denen das Internet oder andere digitale Technologien genutzt werden“ (nach Willard 2006)[43].*

Eine weitere Definition: ***Cyberbullying*** *umfasst die Nutzung von elektronischen Kommunikationsmitteln, um vorsätzliches, wiederholtes und feindseliges Verhalten einzelner oder einer Gruppe, das darauf gerichtet ist, andere zu schädigen, zu verbreiten (nach Bill Belsey, www.cyberbullying.ca)[44].*

Es können vielfältige Verhaltensweisen enthalten sein: schlechtmachen, belästigen, bedrohen, nachäffen, bloßstellen, beleidigen; Ziel kann auch der soziale Ausschluss oder das Cyber-Stalking (Stalking, also beharrliches Verfolgen, Nachstellen, Belästigen, Bedrohen per Internet und Handy) sein.

Cyberbullying findet im Internet (z. B. durch E-Mails, Instant Messenger, ICQ, soziale Netzwerke und Foren, durch Videos auf Portalen) oder per Handy (Anrufe, SMS) statt. Die Folgen für den Einzelnen sind gravierend: Beschrieben wurden selbstschädigende Verhaltensweisen, Ängste, Depressionen bis hin zum Suizid, nachlassende Schulleistungen und sozialer Rückzug, aber auch Verhaltensauffälligkeiten wie Delinquenz, Sucht und Gewalt. Die Effekte sollen zum Teil gravierender als bei anderen Gewalterfahrungen sein, weil die Darstellungen im Internet gewissermaßen konserviert, immer wieder abgerufen und unkontrollierbar verbreitet werden können. Der Betroffene hat keinerlei Kontrolle über die Weiterverbreitung an eine unbegrenzte Zahl von Nutzern und kann der wiederholten Opferwerdung nichts entgegensetzen. Diese Hilflosigkeit (insbesondere wenn man nicht weiß, wer der anonyme Täter ist) kann zu einem grundsätzlichen Vertrauensverlust gegenüber anderen Menschen führen.

Es gibt Möglichkeiten, sich zu wehren:

- Beim Betreiber melden und sperren lassen.
- Den Belästiger ignorieren.
- Auf keinen Fall antworten.
- Eigene Nutzerdaten und Handy-Nummer wechseln.
- Beweise sichern.
- Darüber reden.
- Bei Straftaten Strafanzeige erstatten.

Weitere Informationen im Internet:

Vielfältige Tipps und Informationen rund um das Thema Cyberbullying gibt es unter:

- **www.klicksafe.de**
- **www.chatten-ohne-risiko.net**
- **www.polizei-beratung.de**
  Hier finden Sie z. B. **„Im Netz der neuen Medien“** – eine umfassende Handreichung für Lehr- und Fachkräfte in der außerschulischen Jugendarbeit von der Polizeilichen Kriminalprävention der Länder und des Bundes (zum Download im Medienangebot, Stichwort „Medienkompetenz“).

[43] „Cyberbullying is being cruel to others by sending or posting harmful material, or engaging in other forms of social cruelty using the internet or other digital technologies”, Willard 2006.

[44] „Cyberbullying involves the use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behaviour by an individual or group, that is intended to harm others”, Bill Belsey, www.cyberbullying.ca

7. Besondere Probleme: Integrationsdefizite

Aus der Binsenweisheit, dass eine gute Integration Risikoentwicklungen und am Ende auch Kriminalität verhindern kann, lassen sich vernünftige integrative Maßnahmen in den Schulen ableiten.

Kindergärten und Schulen sind ideale Orte, um Sprachförderung, Individualbetreuung, Kontinuität der Förderung und Bildungserfolg umzusetzen. Als Bestandteil des sozialen und kommunalen Netzwerks wäre an strukturierte Freizeitangebote, ethnisch übergreifende Angebote unter Einbindung von Eltern und Ehrenamtlichen, Nachmittagsbetreuung und Wochenendangebote zu denken. Auch Verbindungen mit Unternehmen der Region, um Ausbildungsplätze und Hilfstätigkeiten zu erproben, können Chancen gerade für junge Migranten bieten. Dass Integration einen gesamtgesellschaftlichen Ansatz benötigt, sei hier nicht verkannt.

Besondere Herausforderungen in Schulen mit schwieriger Sozialstruktur:

- Sprachprobleme / Leistungsdefizite
- Höhere Gewaltbereitschaft der Jungen
- Gruppenkonflikte
- Problematische Männlichkeitsbilder
- Fehlende oder eingeschränkte Akzeptanz der Lehrer/innen
- Passive Eltern

Das Risiko, Opfer innerfamiliärer Gewalt zu werden, unterscheidet sich nicht zuletzt nach ethnischer Zugehörigkeit bzw. kulturellem Hintergrund, so die Ergebnisse einer Schülerbefragung des KFN aus dem Jahr 2005. Während beispielsweise deutsche Jugendliche zu 17 Prozent schwere Formen elterlicher Gewalt in der Kindheit erleiden mussten, sind es etwa bei italienischen Jugendlichen 30,7 Prozent, bei türkischen Jugendlichen 29,8 Prozent, bei (ex-) jugoslawischen Jugendlichen 27,9 Prozent und bei russischen Jugendlichen 25,4 Prozent. Das Erziehungsverhalten einer nichtdeutschen Gruppe hängt dabei tendenziell von ihrer Größe in einem bestimmten Gebiet ab: Je kleiner die nichtdeutsche Gemeinschaft, desto eher entspricht das Erziehungsverhalten dem deutscher Eltern. In Großstädten etwa, in denen die türkischen Migranten einen substanziellen Anteil der Gesamtbevölkerung stellen, liegt die innerfamiliäre Gewaltquote dieser Gruppe etwa doppelt so hoch wie die der Deutschen[45].

Bereits verfestigte Gewaltprobleme in problematischen Stadtteilen führen zu sehr schwierigen Verhältnissen an Schulen: Bei hohem Migrantenanteil mit gehäuften sozialen Risikolagen, die sich in überwiegend fehlender Aufsicht und Kontrolle in den Familien, Bildungsferne, unklaren Einkommensverhältnissen, fast regelmäßigem Schulversagen neben negativen Verhaltensauffälligkeiten in der Schule, delinquenten Freunden und entsprechendem Freizeitverhalten, Rauschmittelkonsum und im Durchschnitt erheblicher strafrechtlicher Auffälligkeit sowie einer Überrepräsentation von schweren Gewaltdelikten und Vermögensdelikten zeigen, scheint es eine fast unmögliche Aufgabe zu sein, die – vornehmlich männlichen – Kinder und Jugendlichen in der Schule positiv zu beeinflussen. Am besten wäre es, ghettoartige Stadtteile mit derartigen Problemkonzentrationen gar nicht erst entstehen zu lassen. Damit wird auch kommunale Verantwortlichkeit für Städtebau und Sozialraummanagement angemahnt. Das nützt den einzelnen Lehrern zunächst wenig. Um bei Schulverweigerung und fehlender Kontrolle der Eltern über das Verhalten ihrer Kinder nicht zu resignieren, müssen die Probleme offen ausgesprochen werden. Einzelne Lehrer werden machtlos sein. Mit vernetzten Strategien, Engagement und Zusammenarbeit mit Eltern, Nachbarn und Multiplikatoren aus den Migrantengruppen, ggf. mit koordinierender Unterstützung einer Kommune, lassen sich solche Situationen aufbrechen[46].

7.1 Empfehlungen zu Integration und Prävention im Überblick

Im Überblick können Empfehlungen in folgenden Bereichen gegeben werden, die über die schulischen Möglichkeiten hinausweisen, aber auch die Bedeutung der Schule betonen:

- Unterstützung durch Muttersprachler auf allen Ebenen
- Sprachförderung auf allen Ebenen
- Segregation eindämmen, Vorurteile verringern
- Frühförderung – frühpräventive und integrative Maßnahmen
- Elternunterstützung und Prävention häuslicher Gewalt

[45] Vgl. Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes 2007, S. 7.
[46] Vgl. zum Beispiel das Eltern-Multiplikatoren-Projekt der Stabsstelle Integration der Stadt Heilbronn unter www.heilbronn.de/ord_soz/integration/

- Kommunale Kriminalprävention – Aufbau von Netzwerken in der Kommune
- Städtebau/Sozialraummanagement
- Integrationsmaßnahmen in Kindergärten
- Integration und Prävention in Schulen
- Prävention durch strukturierte Sportangebote und Anerkennung
- Angemessene strukturierte Freizeitangebote
- Verbesserung der Ausbildungschancen
- Verstärkung der Außenkontrolle durch Polizei, Kontrollmaßnahmen und Regeleinhaltung in den Institutionen
- Stärkung von Bindungen und Zugehörigkeit
- Risikoorientierung bei strafrechtlichen Sanktionen (ambulant und stationär)

Will man die Aggressionsneigung und Gewaltbereitschaft beeinflussen, sind die grundsätzlichen Erkenntnisse über wirksame gewaltpräventive Maßnahmen auch bei jungen Migranten angezeigt. Allerdings muss auf die fehlende oder mangelhafte Integration insbesondere durch die Sprachprobleme und die damit zusammenhängenden Bildungsdefizite gezielt eingegangen werden. Durch diese Angebote der sozialen Prävention oder Integration, sind mittelbar durchaus positive Effekte auf die Entwicklung und damit auch auf weniger Kriminalität zu erwarten. Darüber hinaus sind bei den kriminalpräventiven Maßnahmen individuelle Besonderheiten und spezifische Aspekte zu beachten. Archaisch kulturell geprägte Familienstrukturen mit einer Dominanz des Mannes über die Selbstbestimmungsrechte der Frauen, das daraus resultierende Männlichkeitsbild und der Rückzug in die Ethnien als zusätzliche Risikofaktoren müssen gezielt beeinflusst werden.

Für die Schule gibt es zahlreiche fundierte Vorschläge, die von Veränderungen der Institution Schule allgemein bis hin zu konkreten Maßnahmen zum Umgang mit Konflikten, Gewalt und schwierigen Schülern reichen. Die Vernetzung mit den Eltern und anderen Institutionen, die Einbeziehung von Muttersprachlern und auch Fortbildungen in interkultureller Kompetenz spielen dabei eine große Rolle.

Lesetipps:

- Studie zu Risikobelastungen junger kriminalitätsauffälliger Aussiedler: **www.justiz.nrw.de/JM/praevention/evaluation/integration/index.php**

- Bannenberg/Bals, Integration von jugendlichen Spätaussiedlern. Eine Untersuchung im Auftrag des Landespräventionsrates Nordrhein-Westfalen. Zusammenfassende Darstellung und Empfehlungen 2006.

- Bliesener/Eilers, Integration jugendlicher Spätaussiedler. Praxisempfehlungen und Hilfen zur Evaluation von Präventionsprogrammen. In: Landespräventionsrat Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Praxisempfehlungen, 2006.

- Empfehlungen der Arbeitsgruppe der Landeskommission Berlin gegen Gewalt, die sich speziell mit den Gewaltproblemen von Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern mit Migrationshintergrund in Berlin auseinandersetzte: Voß/Burghardt-Plewig/Wichniarz für die Arbeitsgruppe der Landeskommission Berlin gegen Gewalt, 2007, Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 28.

- Beatrix Hinrichs: Politik im Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache: Ein positiver Erfahrungsbericht. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau 2007, 215-229.

7.2 Gewalt und „Ehre“ – Häusliche Gewalt, Zwangsheirat und „Ehrenmord“

Für Mädchen (und einige Jungen) aus Migrantenfamilien stellen sich noch andere Probleme der Betroffenheit von Gewalt. Nicht nur alltägliche Situationen, Konflikte und Gewalterfahrungen sind zu bewältigen, sondern es droht möglicherweise vermehrt häusliche Gewalt, aus kulturellen Vorstellungen betriebene starke Verhaltenskontrolle und Einschränkung der Freiheit, in den schlimmsten Fällen Zwangsverheiratung und Tötung (sogenannter „Ehrenmord“).

Aktuell wächst die Sensibilität für kulturell bedingte Konflikte und Gewaltfälle, die ihren extremen Ausdruck in Zwangsverheiratung, Verschleppung und sogenannten Ehrenmorden finden. Aber auch im gesellschaftlichen Zusammenleben, sei es in der Schule oder im privaten Umgang, sind Verhaltensbeeinträchtigungen insbesondere bei türkeistämmigen Frauen und Mädchen festzustellen, beispielweise die Beschränkung der Fortbewegungsfreiheit, die Restriktion des Umgangs mit selbstgewählten Freunden und Bekannten oder etwa das familiäre Verbot für Mädchen, den Sportunterricht zu besuchen.

Kleider- und Verhaltensvorschriften für Mädchen und Frauen in türkeistämmigen Familien widersprechen dem westlichen freiheitlichen Lebensstil und rufen Konflikte in den Familien hervor. Unter dem Etikett einer falsch verstandenen Ehre können traditionelle Lebensvorstellungen in türkeistämmigen Familien zu erheblichen Gefährdungen der Mädchen und Frauen führen, die sich den Verhaltensgeboten der Familie widersetzen. Jungen und Männer können so entweder als Opfer in die Konflikte hineingezogen werden, oder sie werden zu Gewalttätern, weil sie die vermeintliche Familienehre nur mit Gewalt, im schlimmsten Fall durch Tötung, meinen wiederherstellen zu müssen oder dazu gezwungen werden.

Betroffene und Lehrkräfte sollten wissen, dass es zahlreiche auch spezialisierte Beratungsstellen gibt, die Hilfe, Beratung und Information bis hin zur anonymen Unterbringung bei akuter Lebensgefahr bieten. In den einzelnen Bundesländern sind zahlreiche regionale Organisationen entstanden, die Hilfe anbieten.

Lesetipp:

Netzwerk gegen Gewalt (Hg.): Gewalt im Namen der Ehre. Leitfaden zum Schutz junger Menschen, die von so genannten Ehrverbrechen betroffen sind. Wiesbaden 2009.

Weitere Informationen im Internet:

- **www.frauenrechte.de**
- **www.zwangsheirat.de**
- **www.solwodi.de**
- **www.sibel-papatya.org**
- **www.gewaltschutz.info**

8. Besondere Probleme: Drohung mit einem „Amoklauf“

Der Begriff „Amok“ ist keine treffende Bezeichnung, da im ursprünglichen Sinn eine spontane, nicht geplante Tat, ein unvermuteter Gewaltausbruch mit schweren Folgen für die Opfer bis hin zur Tötung gemeint war. Fälle, die in Deutschland das Etikett „Amok“ (meistens schnell durch die Medien) angehängt bekommen, sind im schulischen Bereich lange geplante Gewalttaten mit übersteigerten Hass- und Rachephantasien, die meistens im ebenfalls geplanten Suizid enden. Man kann sie auch als versuchte oder vollendete Mehrfachtötungen mit unklarem Motiv bezeichnen.

Solche Delikte sind sehr seltene Ereignisse. Häufiger sind allerdings Drohungen mit einer solchen Tat oder auch diffuse Ankündigungen, die bei Lehrern, Schülern und Eltern Angst und Besorgnis auslösen können. Es ist nicht leicht, echte Drohungen von einem üblen „Scherz“ oder einem Hilferuf des Betroffenen zu unterscheiden, aber es gibt Anhaltspunkte, die man als Anlass zum Handeln sehen sollte. Jede Besorgnis sollte ernst genommen werden. Besser ist es, einer unklaren Bemerkung oder einem beunruhigenden Verhalten auf den Grund zu gehen. Auf jeden Fall sollte aber schon aus pädagogischen Gründen eine klare Grenze gesetzt werden: Drohungen und diffuse Ankündigungen von Gewalttaten sind keine Scherze, die folgenlos bleiben können. Sie stellen Verhaltensweisen dar, die anderen Angst einflößen oder diese beunruhigen, und Schüler müssen die Verantwortung für ihr Verhalten übernehmen. Im Zweifelsfall sollte immer die Polizei eingeschaltet werden – und zwar rasch. Auch wenn sich die Äußerung oder das Verhalten später als nicht ernsthafte Drohung herausstellt, stellt sie möglicherweise eine Straftat dar (häufig die „Störung des öffentlichen Friedens durch Androhung von Straftaten“, § 126 StGB, aber auch andere Delikte sind möglich). Werden psychische Probleme oder Selbstmordphantasien deutlich, insbesondere wenn diese Jugendlichen sich von solchen Phantasien nicht distanzieren können, sollte unbedingt auch eine kinder- und jugendpsychiatrische Untersuchung veranlasst werden. Bei Störungen von Krankheitswert mit akuter Selbst- oder Fremdgefährdung kann auch eine psychiatrische Unterbringung notfalls gegen den Willen des Jugendlichen oder volljährigen jungen Menschen auf landesgesetzlicher Grundlage (Unterbringungsgesetz der Länder, PsychKG) veranlasst werden. Die Pflege und Erziehung der (minderjährigen) Kinder ist in erster Linie Aufgabe der Eltern bzw. der Sorgeberechtigten. Sie werden in dieser Aufgabe jedoch von verschiedenen staatlichen Organen unterstützt (und kontrolliert). Das Familiengericht hat hier die größte und weitreichendste Bedeutung. Wollen Eltern ihr Kind in einer geschlossenen psychiatrischen Einrichtung unterbringen lassen, können sie dies beim Familiengericht nach § 1631 b BGB beantragen, nur das Familiengericht kann hierfür die Genehmigung erteilen.

Aus der Einzelfallanalyse bisheriger Taten fallen Parallelen bei den jungen – fast ausschließlich männlichen – Tätern, ihren Persönlichkeitsstörungen, Familien und verstärkenden Risikofaktoren auf: Es geht um ein Zusammenspiel verschiedener Ursachen, bei dem sich als hervorstechende Besonderheit eine Persönlichkeitsstörung mit Selbst- und Fremdaggression herauskristallisiert. Charakteristisch ist eine gedanklich Einengung auf solche Inhalte. Die Verfügbarkeit von Schusswaffen ist ein sehr hoher Risikofaktor. Die Waffen gehören in der Regel Vätern oder männlichen Verwandten, sind unzureichend gesichert und werden gemeinsam mit der Munition gelagert. Zudem zeigen die jungen Täter über Jahre eine ausgeprägte Affinität zu Waffen und Militärinhalten. Auch andere Tatmittel (Sprengmittel, Rauchbomben, Macheten, Samurai-Schwerter,

Messer etc.) üben auf potenzielle Täter eine Faszination aus und finden sich in deren Zimmern. Die Schwere der Verletzungen wird erheblich von der Verwendung scharfer und durchschlagskräftiger Waffen bestimmt. Zudem verfügen die Täter zum Teil über enorme Treffsicherheit, was die Frage der Einübung durch scharfe Waffen wie auch durch bestimmte Computerspiele aufwirft. Die Beziehung zum Vater scheint in einigen Fällen allein über den Umgang mit Waffen bestimmt zu sein. Auffällig ist die Ambivalenz der Verherrlichung von Waffen und Militaria (auch etwa durch Spielen mit Airsoft-Waffen im Wald) und körperlicher Untrainiertheit sowie Angst vor körperlicher Anstrengung und Auseinandersetzung. Schon aus diesem Grund hätten die Täter Schwierigkeiten, sich illegale Schusswaffen zu besorgen, wenn diese nicht im Haushalt vorhanden wären. Schwarze Kleidung, die an Rächerfiguren erinnert (Stichwort Matrix), weist auf verschiedene Aspekte hin: die Nachahmung von oder Identifikation mit fiktiven Helden, aber auch etwa der Bezug zu anderen Amokläufen (Columbine); insbesondere die Inszenierung der Täter in Videos und im Internet mit schwarzem martialischen Outfit und Waffen deutet auf den Wunsch nach Darstellung der eigenen Macht und Großartigkeit hin. Schließlich ist der von dem amerikanischen Psychologen Philip Zimbardo deutlich gemachte Aspekt der Maskierung zu beachten: Unter der Maske des Helden und in der vermeintlichen Anonymität steigert sich die Aggression und werden Tötungsdelikte möglich. Ebenso zeigt sich eine intensive Beschäftigung mit Videofilmen und Computerspielen mit gewaltrelevanten Inhalten. Hier ist nicht nur der Inhalt mit seinem Nachahmungspotenzial zu beachten, sondern auch die enorme Zeit, die mit dem Spielen verbracht wird. Regelmäßig sind schulische Defizite ausgeprägt. In der Beziehung zu den Eltern fällt auf, dass hier kein broken-home-Hintergrund mit Gewalterfahrungen der Jugendlichen gegeben ist, sondern eher kleinbürgerliches oder Mittelschicht-Milieu, in dem man den Jugendlichen gewähren lässt, keine Konflikte über das als problematisch erkannte Verhalten austrägt und nebeneinander her lebt.

Die Täterpersönlichkeiten sind wohl in weitaus höherem Maß psychopathologisch auffällig als bisher angenommen. Die Täter zeigen nicht die Verhaltensweisen eines Gewalttäters, d. h. sie sind in der Schule und unter Gleichaltrigen nicht mit Störungen des Sozialverhaltens, Gewalt oder Aggressionen auffällig. Sie gelten als still, unzugänglich und erhielten von Lehrern nicht selten eine befriedigende Benotung anstelle des der Leistung entsprechenden „mangelhaft“, weil sie so ruhig und nett waren und nicht gestört haben. Diese Unauffälligkeit geht so weit, dass sie über viele Jahre in der Schule geradezu als unzugänglich und verschlossen gelten. In der Pubertät verstärkt sich dieser Rückzug und ist wohl auch nicht leicht von sonstigen pubertären Phasen der Suche nach Eigenständigkeit zu unterscheiden. Rückzug von Erwachsenen, eine eigene und eigenwillige Musikvorliebe, provokante Verhaltensweisen und Äußerungen, exzentrische Kleidungsstile und „Moden“ aller Art kennzeichnen diese schwierige Zeit des Übergangs zum Erwachsenwerden ohnehin. Trotzdem fallen bei genauerer Betrachtung ein stark ausgeprägter Rückzug und meistens gegenüber Mitschülern getätigte Andeutungen über Suizid und/oder frühere Amokläufer auf. Depressionen zeichnen sich deutlich ab, durch niedergeschriebene Phantasien, Äußerungen gegenüber Mitschülern und Geschwistern; auch die Eltern bemerken, dass mit „dem Jungen etwas nicht stimmt“. Auf der anderen Seite finden sich Äußerungen von überschießenden Rachebedürfnissen und Hass, z. B. in Tagebüchern und Aufzeichnungen, die gänzlich überzogen und nicht nachvollziehbar erscheinen. Die Täter sind jedoch keine Gewalttäter, sondern eher rückzügliche Einzelgänger mit hoher Kränkbarkeit. Dies deutet auf ein Störungsbild hin, das auch „maligner Narzissmus“

genannt wird. Die geplante Tat ist in den der Tat unmittelbar vorausgehenden Ankündigungen dann „Massaker“ und „Rache an allen, die mich ständig gedemütigt haben“. Immer wieder finden sich Äußerungen, die späteren Täter seien in der Schule gemobbt worden, seien Opfer gewesen. Das ist objektiv nicht wahr. In der subjektiven Wahrnehmung werden allerdings kleine Hänseleien, die nicht gewusste Antwort oder die nicht erwiderte Zuneigung eines Mädchens, das ihn nicht beachtet, zu schwersten Kränkungen, die nach Jahren mit Hassphantasien und dem Tod beantwortet werden müssen. Ob in Einzelfällen auch eine sich entwickelnde Schizophrenie eine Rolle spielt, ist schwer zu beantworten. Bei Taten von erwachsenen Männern scheint dieses häufiger relevant zu sein (in diesem Kurzbeitrag wird nur auf junge Täter eingegangen). In der Regel handelt es sich um Schüler, die ihre eigene Schule zum Tatort machen. Sie besuchen diese entweder noch, waren früher dort Schüler oder stehen kurz vor einer Entlassung. In fast jedem Fall spitzten sich Leistungsprobleme zu, manchmal kamen disziplinarische Schwierigkeiten hinzu: Es stand etwa die Versetzung in Frage oder der Schulabgang ohne Erreichen des Leistungsziels bevor, weil Schulschwänzen und Leistungsverweigerung bereits zu Konflikten geführt hatten.

Es fallen häufig Andeutungen über frühere „Amok“-Taten, diese werden aber nicht ernst genommen. Meistens kennen sich die späteren Täter erstaunlich gut mit vorangegangenen „Amokläufen“ und Massenmördern oder Serienmördern aus. Eher scheinbar werden Bemerkungen beiläufig gegenüber Gleichaltrigen fallen gelassen, zuweilen wird auch in Suizidforen oder Chats im Internet vorsichtig die Reaktion auf eine Andeutung von „Amok“ getestet oder es werden Äußerungen etwa in der Art getätigt: (Nach einer Tat) „Da hatte endlich mal einer den Mut, es allen an dieser Sch… schule zu zeigen. Das wäre hier auch mal nötig!“. Oder es wird am Jahrestag der Tat von Columbine (20.4.1999) eine Andeutung in Richtung des Gutheißens der Tat gemacht: Harris und Klebold (die Täter, meistens werden Abkürzungen benutzt, die den Insider auszeichnen sollen) haben es damals genau richtig gemacht. Man müsste es allen hier mal so richtig zeigen …“ Oder noch konkreter: „Viva Reb und Vodka!“ (Kürzel für die Täter) „Heute vor xxx Jahren haben zwei Menschen das getan, was mich heute noch aufrecht gehen lässt! Reb und Vodka haben gezeigt, wie man diesen verdammten Jocks die Sch … zurückzahlt!! Ich denke, dass es am xxx zum Angriff auf die xxx (Bezeichnung der Schule) kommt …“.

Eine sehr klare und deutliche Androhung liegt meistens nicht vor, doch zeigen die Andeutungen die Relevanz der Beschäftigung mit solchen Taten als eine in Betracht gezogene Möglichkeit an. Bei eindeutiger Ankündigung ist in den letzten Fällen meist eine regelrechte Inszenierung sehr kurz vor der Tat oder mit Beginn der Tatausführung zu beobachten gewesen. Dann war keine Zeit mehr, auf die Drohung zu reagieren und dies war sicher so beabsichtigt. Reagiert werden muss also weit vor den fortgeschrittenen Tatplanungen. Zu überlegen ist, wie insbesondere Gleichaltrige, die derartige Andeutungen, aber auch Ankündigungen eigener Taten

häufig zuerst erfahren, ermutigt werden können, diese Inhalte Erwachsenen mitzuteilen. In der Schule ergibt sich das größte präventive Handlungspotenzial. Die späteren Täter fallen in der Regel nur aufmerksamen Lehrern als sehr still und problematisch auf. Da jedoch kein großes Stör- oder gar Gewaltpotenzial von ihnen ausgeht, werden diese Auffälligkeiten nicht weiter beachtet. Im Zusammenhang mit Nichtversetzungen und Schulausschlüssen gibt es Verbesserungsbedarf: Schüler sollten keinesfalls nur mit der negativen Nachricht nach Hause geschickt werden. Bereits die Mitteilung der Nichtversetzung sollte entsprechend einfühlsam erfolgen. Der Schulabgang sollte begleitet werden, beispielsweise ist ein Gespräch mit dem Schüler und dessen Eltern zu verbleibenden Perspektiven sinnvoll.

Eltern sollten informiert und ermutigt werden, frühzeitig professionelle Hilfe in der ambulanten oder stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie zu suchen. Das Ziel ist dabei eher, Entwicklungsstörungen der Kinder und soziale Ängste sowie Schulangst, Depression oder auch mögliche paranoide Entwicklungen zu behandeln und Suizidprophylaxe zu betreiben. Als „Nebeneffekt“ werden dann Entwicklungen zum Amokläufer möglicherweise mit verhindert.

Handlungsempfehlungen:

Realistischerweise wird also nie ein Präventionsprogramm speziell zur Vermeidung von „Amoktaten“ entwickelt werden können. Es geht mehr darum, mögliche Störungen und Auffälligkeiten von einzelnen stillen Schülern im Vorfeld zu erkennen und damit Entwicklungsverläufe frühzeitig positiv beeinflussen zu können. Damit wird sich die Frage verbesserter Frühprävention von psychischen Störungen, Suizid- und Drogenprävention stellen. Für die Schule ist klar darauf hinzuweisen, dass ein verbessertes Schulklima (eine „Kultur der Sicherheit und des Hinsehens“), kleinere Klassen mit positiven Bindungen zwischen Schülern und Lehrern und gelebten Prinzipien, wie sie in Skandinavien mit dem Mehr-Ebenen-Programm von Dan Olweus in den Schulalltag integriert sind, einen Rahmen schaffen, in dem Störungen und Probleme einzelner Schüler besser erkannt werden können.

Was ist zu tun, wenn ein Schüler wütend androht, er werde morgen den Lehrer erschießen? Diese Äußerung kann ein Lehrer selbst hören, vielleicht rennt der Schüler danach wütend aus dem Klassenzimmer, oder es fallen knappe, aber überzogene Äußerungen wie: „Ich hasse Dich!“, „die wird noch sehen, was sie davon hat …“, oder „wenn ich die Tests nicht bestehe, habe ich noch ein ernsthaftes Wort mit dem zu reden …“. Es wurden auch Fälle bekannt, in denen in einem Aufgabenheft nicht die Lösung präsentiert wurde, sondern eine Drohung oder die Zeichnung von Schusswaffen und Bomben. Gegenüber Mitschülern fallen Äußerungen über einen möglichen Amoklauf oder einen geplanten Suizid, bei dem man noch alle mitnehmen werde, die es verdienen usw. Im Vorfeld sind aber auch andere Anzeichen möglich: Es erscheint jemand plötzlich und dauerhaft in schwarzer Kleidung. Dieser Umstand allein ist schwer einzuschätzen, weil sich viele Jugendliche phasenweise intensiv mit dem Tod beschäftigen, traurig sind, Stimmungsschwankungen unterliegen und sich teilweise auch „schwarzen“ Jugendkulturen zugehörig fühlen. Für die späteren Täter ist dies jedoch kein Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer Jugendszene, sie sind gerade keine Anhänger irgendwelcher jugendtypischen Gruppen, sondern wollen individuell und einzigartig sein. Hier ist es eher die Andeutung der Depressivität, der Beschäftigung mit dem möglichen Suizid und natürlich der Nachahmung früherer Täter. Insbesondere die schwarzen Mäntel und die Handschuhe ohne Finger spielen hier eine Rolle als Erkennungsmerkmal. Da nur wenige die Bedeutung erkennen, steigert dies das Gefühl der eigenen Besonderheit. Der

künftige Täter denkt bereits intensiv an Tod und Tatplanung und seine Umwelt ahnt nichts. Grundsätzlich kann geraten werden, das Gespräch intensiv zu suchen und den Jungen mit den Äußerungen deutlich zu konfrontieren. Auch die Eltern sollten verständigt werden. Helfen die pädagogischen Bemühungen nicht, weil sich der Junge entzieht, ein Gespräch verweigert oder in Trotzhaltung verharrt und sind auch die Eltern nicht unterstützend, kann nur geraten werden, bei Besorgnis die Polizei zu informieren. Man merkt möglicherweise in Fällen wie diesen erst jetzt, dass man über einen 16-, 17-, oder 18-Jährigen, der sich schon seit Jahren in der Klasse befindet, gar nichts weiß. Er fiel eben nie auf, nur als still.

Der polizeiliche Umgang mit diesen Drohungen erfordert eine Einschätzung des Realitätsgehalts, um letztlich Ressourcen zu schützen und wirkliche Bedrohungen erkennen und ausschalten zu können. Die relevanten Informationen und der Austausch darüber ist jedoch nicht allein Aufgabe der Polizei und muss von den Eltern und den Institutionen, vor allem den Schulen, selbst geleistet werden.

Man sieht an der Schwierigkeit, diese Fälle auf ihren Bedrohungsgehalt hin einschätzen zu können, dass es nichts nützen wird, nur einen Schulsozialarbeiter für „problematische“ Schüler einzubinden. Der Einsatz von Schulpsychologen ist sehr wünschenswert, aber vielerorts ist dieser für sehr viele Schüler zuständig und Eltern bekommen erst Monate später einen Termin, was auf eine defizitäre Versorgungssituation hinweist.

Die Problematik gerade der sehr stillen Schüler und die Möglichkeit eines Suizids werden wahrscheinlich nur erkannt, wenn Lehrer eine engere und vertrauensvolle Bindung zu ihren Schülern aufbauen können. Gelingt dies, fällt umso mehr auf, zu welchem Schüler überhaupt kein Kontakt besteht. Hier könnte man dann präventiv und aktiv auf solche Schüler zugehen und frühzeitig auf sie eingehen. Nur in einem vertrauensvollen Beziehungsverhältnis und einem guten Schulklima ist auch davon auszugehen, dass andere Schüler einem Lehrer oder ihren Eltern von besorgniserregenden Äußerungen oder Verhaltensweisen eines Mitschülers berichten werden.

In fast allen Bundesländern existieren entsprechende Handreichungen und Notfallpläne. In der hessischen Handreichung für Schulleitungen „Handeln in Krisensituationen[47]“ wird in Übereinstimmung mit den amerikanischen Analysen der Safe School Initiative und weiteren Publikationen ein Fragenkatalog[48] empfohlen. Dieser kann helfen, in den meisten Fällen Inhalte eines Gesprächs mit dem Schüler, der Drohungen hinterlassen hat, zu strukturieren und die wichtigsten Punkte zu klären. Insbesondere bei der Konfrontation des Schülers mit seinen Äußerungen und Verhaltensweisen wird schnell deutlich werden, ob er Erklärungen liefert, die auf ein spontanes, aggressiv unangemessenes Verhalten zurückgehen, oder ob es sich um tiefer liegende Probleme handelt und er sich dem Gespräch entzieht. In den meisten Fällen ernsthafter Drohungen dürfte die Einschaltung der Kinder- und Jugendpsychiatrie ratsam sein. Bei fehlender akuter Eigen- oder Fremdgefährdung, die durch die Polizei geklärt werden kann, ist aber eine zwangsweise psychiatrische Untersuchung nicht möglich. Man kann versuchen, im Gespräch an die Einsicht des Jugendlichen oder seiner Eltern zu appellieren, sich untersuchen zu lassen.

In dem Handbuch „Bedrohungsanalyse an Schulen“[49] und dem darauf beruhenden Leitfaden „Handeln in Krisensituationen“ des Landes Hessen finden sich nützliche Hinweise, um einen Verdachtsfall abzuklären. Das amerikanische Handbuch beruht auf vielfältigen Analysen aus den amerikanischen Fällen. Diese konnten zeigen, dass fast alle Taten im Vorfeld von einer diffusen Andeutung (keiner deutlichen Bedrohung der späteren Opfer) und Verhaltensänderung der Schüler, die später zum Täter wurden, begleitet waren. Verglichen mit den bisher in Deutschland aufgefallenen jungen Tätern sind diese Hinweise übertragbar und wurden hier nur leicht modifiziert. Einen entsprechenden Fragenkomplex zur Einschätzung des Gefährdungspotenzials eines Schülers finden Sie in Kapitel 13.3 im Anhang der vorliegenden Handreichung.

Im besten Fall bestehen zwischen Schule, Eltern, Polizei, ambulanten psychotherapeutischen Angeboten und der Kinder- und Jugendpsychiatrie Kontakte, auf die man informell zurückgreifen kann. Dies könnte auch die schnelle Abklärung einer Problematik befördern. Aus den Erfahrungen mit der Suizidprävention kann auf zahlreiche erfolgreiche Behandlungen verwiesen werden. Bei vielen Menschen und insbesondere Eltern scheint jedoch eine große Schwellenangst zu bestehen, Hilfe bei der Kinder- und Jugendpsychiatrie zu suchen.

Zur Vertiefung und genaueren Befassung mit dem Thema Amok und Drohungen (mit Fallbeispielen und detaillierten Ausführungen zu den Verhaltensauffälligkeiten) siehe Bannenberg, Amok 2010.

[47] Hessisches Kultusministerium/Hessisches Ministerium des Innern und für Sport 2007.
[48] Sie finden den Fragenkatalog im Anhang unter Kapitel 13.3
[49] Fein/Vossekuil/Pollack/Borum/Modzeleski/Reddy 2002.

Literaturhinweise speziell zum Thema Drohungen/„Amok“:

Britta Bannenberg: Amok. Ursachen erkennen – Warnsignale verstehen – Katastrophen verhindern. Gütersloh 2010.

Britta Bannenberg: „Amokläufe“ aus kriminologischer Sicht. Nervenheilkunde 7-8/2010, S. 423-429.

Britta Bannenberg: Amok – ein kritisches Statement zum Phänomen, zu Ursachen, zu Reaktionen und zur Prävention. Forum Kriminalprävention 2/2009, S. 2-4.

Britta Bannenberg: Sogenannte Amokfälle. Monatsthema Gewalt und Gewaltprävention im DJI-Internetportal April 2009. **www.dji.de**

Britta Bannenberg: Sogenannte Amokfälle. Bi Reseach. Forschungsmagazin der Universität Bielefeld 30/2007, 36-40.

Dewey G. Cornell: Guidelines for Responding to Student Threats of Violence. Abstract Persistently Safe Schools 2005: The National Conference of the Hamilton Fish Institute on School and Community Violence.

Robert A. Fein/Bryan Vossekuil/William S. Pollack/Randy Borum/William Modzeleski/ Marisa Reddy: Bedrohungsanalyse an Schulen: Ein Handbuch zum Management von Bedrohungssituationen sowie zur Schaffung eines sicheren Schulklimas. United States Secret Service und United States Department of Education (Hrsg.). Washington D.C. 2002.

Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen: Amoktaten – Forschungsüberblick unter besonderer Beachtung jugendlicher Täter im schulischen Kontext. Kriminalistisch-kriminologische Forschungsstelle, Analysen Nr. 3/2007. Düsseldorf 2007.

Landesregierung Baden-Württemberg (Hrsg.): Expertenkreis Amok. Gemeinsam handeln, Risiken erkennen und minimieren. Prävention, Intervention, Opferhilfe, Medien. Konsequenzen aus dem Amoklauf in Winnenden und Wendlingen am 11. März 2009. **www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/gewaltpraevention/kbuero/amok/index_html**

Hessisches Kultusministerium/Hessisches Ministerium des Innern und für Sport: Handeln in Krisensituationen. Ein Leitfaden für Schulen. Wiesbaden 2007.

National Research Council and Institute of Medicine. Moore, M.H./Petrie, C.V./Braga, A.A./McLaughlin, B.L. (Eds.): Deadly Lessons. Understanding Lethal School Violence. Case Studies of School Violence Committee. Washington D.C. 2003 (The National Academies Press).

Nahlah Saimeh: „Die sind so unglaublich viel weniger wert als ich” – Maligner Narzissmus und Gefährlichkeit am Beispiel der Kasuistik eines verhinderten Amokläufers. In: Nahlah Saimeh (Hrsg.): Zukunftswerkstatt Maßregelvollzug. 23. Eickelborner Fachtagung. Bonn 2008, 299-313.

Bryan Vossekuil/Robert A. Fein/Marisa Reddy/ Randy Borum/William Modzeleski: Abschlussbericht und Ergebnisse der Initiative für Sicherheit an Schulen (Safe School Initiative): Auswirkungen auf die Prävention von Gewalttaten an Schulen in den USA. Washington D.C. 2002.

9. Opferschutz in der Schule

Schüler als Opfer von Bullying sind oft über längere Zeit den Schikanen und Repressalien von Mitschülern ausgesetzt. Da für sie Schulpflicht besteht, können sie sich dem Bullying meist nicht ohne fremde Hilfe entziehen. Sie reagieren mit Rückzug, Schweigen, Passivität und manchmal auch mit Suizid.

Jede Schule als staatliche Institution muss den Schutz der individuellen Grundrechte wie körperliche Unversehrtheit, Freiheit und Ehre ihrer Schüler gewährleisten und entsprechende Vorkehrungen zum Opferschutz im Sinne von Prävention, Intervention und Opferhilfe treffen, die es den Betroffenen ermöglichen, sich gegen Schikanen und Ausgrenzung zu wehren sowie Unterstützung und Hilfe bei Lehrern, Eltern und Mitschülern zu finden.

Dazu werden an Schulen wirksame Strategiekonzepte benötigt, die fest etabliert werden und allen bekannt sind. Wie eine Schulstrategie zu Prävention und Intervention angelegt sein kann, wird in dieser Handreichung u. a. am Beispiel des Mehr-Ebenen-Konzepts dargestellt.

Örtliche oder regionale Angebote und Ansprechpartner der Opferhilfe wie Trauma-Ambulanzen, psychologische Beratungs-/Therapieangebote und Opferhilfeeinrichtungen sind meist bei Schul-

psychologen, Jugendämtern und/oder der Polizei bekannt. Es hat sich als sehr hilfreich erwiesen, eine schulbezogene Liste mit den entsprechenden Institutionen und Ansprechpartnern sowie deren Erreichbarkeit zu erstellen. Bei dieser Aufgabe könnte ein Schulteam zur Gewaltprävention und Krisenintervention beteiligt werden. Einen Gliederungsvorschlag für eine solche Liste finden sie am Ende dieses Kapitels.

Weitergehende Informationen zum Opferschutz finden Sie unter:

- **Deutscher Kinderschutzbund DKSB e.V. –** Die Lobby für Kinder: **www.dksb.de** (Mit Postleitzahl-Suche: DKSB vor Ort)

- Das Kinder- und Jugendtelefon, das Elterntelefon und neu: Anonyme Beratung im Internet für Kinder und Jugendliche: **www.nummergegenkummer.de**

- **WEISSER RING e.V.**, Bundesgeschäftsstelle, Weberstraße 16, 55130 Mainz. Die einzige bundesweite Hilfsorganisation für Kriminalitätsopfer und ihre Familien. Der gemeinnützige Verein tritt auch öffentlich für die Interessen der Betroffenen ein und unterstützt den Vorbeugungsgedanken. Seit der Gründung im Jahr 1976 hat der WEISSE RING als einzige bundesweit tätige Opferschutzorganisation ein flächendeckendes Hilfsnetz für in Not geratene Kriminalitätsopfer mit 420 Außenstellen aufgebaut. Rund 3.000 ehrenamtliche Helfer stehen den Kriminalitätsopfern mit Rat und Tat zur Seite. **www.weisser-ring.de**

Die Adressen und örtlichen Ansprechpartner der Außenstellen des WEISSEN RINGES erfahren Betroffene auch bei den örtlichen Polizeidienststellen.

- Internetangebot der Polizeilichen Kriminalprävention der Länder und des Bundes zum Thema Opferschutz und Opferhilfe: **www.polizei-beratung.de/opferinformationen.html**

- Internetangebot der Polizeilichen Kriminalprävention der Länder und des Bundes, das sich speziell an Jugendliche richtet. Hier bekommt man u. a. Informationen zum Jugendschutz und zum Jugendstrafverfahren sowie Adressen von Hilfsangeboten: **www.time4teen.de**

- **Opferschutz im Strafverfahren:** Hier können sich Opfer über Angebote der Zeugenbetreuung/ Zeugenbegleitung informieren und die für sie notwendigen Adressen und Angebote heraussuchen: **www.zeugenbetreuung.de**

- **Unfallkassen:** Internetangebot der Gesetzlichen Unfallversicherungen/Unfallkassen mit Statistiken zu Raufunfällen an Schulen, Informationen zur Gewaltprävention, kostenloser Wanderausstellung zu Gewalt an Schulen. **www.dguv.de/inhalt/praevention/themen_a_z/bildungseinrichtungen/allg_schulen/gewalt/index.jsp**

hrtheit,
t und Ehre

Institutionen	Anschrift	Ansprechpartner/Telefon
Jugendamt		
Allgemeiner Sozialer Dienst		
Erziehungsberatungsstelle		
Kinderschutzbund		
Kinderschutzzentrum		
Pro Familia		
Krankenhaus		
Arzt		
Unfallarzt		
Kinderarzt		
Kinder- und Jugendpsychiatrie		
Polizei, Jugenddezernat		
Vormundschaftsgericht		
Familiengericht		
Kinderheim		
Sofortaufnahme		
Psychotherapeut		
Psychologe		
Weißer Ring/Außenstelle		

Abb. 7: Gliederungsvorschlag für eine schulbezogene Liste mit örtlichen oder regionalen Angeboten und Ansprechpartnern der Opferhilfe.

10. Rechtliche Aspekte

10.1 Jugendstrafrecht

Das Jugendstrafrecht setzt einen wichtigen zeitlichen Eckpunkt in der Entwicklung des Normenlernens: Ab 14 Jahren gelten die Strafvorschriften der Erwachsenen mit den entsprechenden Verhaltensverboten, allerdings noch nicht zwingend. Das Jugendgerichtsgesetz (JGG) räumt Jugendlichen (14 – 17 Jahre) und Heranwachsenden (18 – 20 Jahre) eine gewisse Sonderstellung bei der Beurteilung der strafrechtlichen Verantwortlichkeit ein. Grundsätzlich gilt jedoch ab dem 14. Lebensjahr das Strafgesetzbuch (StGB) mit seinen materiellen Verbotsnormen. Es existieren also keine jugendstrafrechtlichen Sondernormen. Ob ein Raub oder ein Totschlag vorliegt, bestimmt sich nach dem StGB. Ob aber der Jugendliche oder Heranwachsende angeklagt wird und ob eine Verurteilung erfolgt, richtet sich nach den Sonderbestimmungen des Jugendstrafrechts. Dieses will der Übergangsphase zum Erwachsenwerden durch differenzierte Beurteilung der individuellen Entwicklung und damit der Verantwortlichkeit des jungen Menschen gerecht werden. Nach deutschem Strafrecht können Kinder unter 14 Jahren nie bestraft werden, auch wenn sie den Anschein erwecken, bewusst und gewollt gegen Normen zu verstoßen (z. B. Diebstahl); auch die Schwere einer Tat (die Tötung eines anderen durch einen 13-Jährigen etwa) ändert daran nichts. Bei gravierenden Verhaltensauffälligkeiten und deliktischem Verhalten von Kindern kann mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG oder 8. Buch des Sozialgesetzbuches, SGB VIII) differenziert reagiert werden. Dabei spielen „Hilfen zur Erziehung“ nach §§ 27 ff. SGB VIII eine Rolle, wenn eine dem Wohl

Sanktionen im Jugendstrafrecht (Jugendgerichtsgesetz JGG) – Überblick

Informeller Bereich > Absehen von der Verfolgung § 45 JGG und Einstellung des Verfahrens durch den Richter § 47 JGG

Formeller Bereich > § 5 JGG Folgen der Jugendstraftat

Erziehungsmaßregeln § 9
Weisungen, § 10
Hilfe zur Erziehung, § 12 > §§ 30, 34 KJHG

Erziehungsmaßregeln werden vom Jugendrichter aus Anlass der Straftat angeordnet. Sie bezwecken nicht die Ahndung der Tat, sondern Erziehung des Täters, d. h. dieser soll Verhaltensweisen erlernen, die ihm zukünftig normkonformes Verhalten ermöglichen.

Zuchtmittel § 13
Verwarnung, § 14
Auflagen, § 15
Jugendarrest, § 16

Zuchtmittel haben ahndenden Charakter und bestehen aus Verwarnung, Auflagen und Jugendarrest. Sie zielen auf nicht sozialisationsgeschädigte Jugendliche.

Jugendstrafe § 17
Aussetzung zur Bewährung, § 21
Keine Aussetzung
Aussetzung der Verhängung der Jugendstrafe, § 27

Jugendstrafe ist der Begriff für eine Haftstrafe im Jugendrecht. Die Jugendstrafe ist die schärfste Sanktion des Jugendstrafrechts und letztes Mittel, da sie nur verhängt werden darf, wenn Erziehungsmaßregeln und Zuchtmittel nicht mehr ausreichen. Die Mindestdauer beträgt 6 Monate, die Höchstdauer der Jugendstrafe bei Jugendlichen regelmäßig 5 Jahre (in Ausnahmefällen 10 Jahre), bei Heranwachsenden 10 Jahre (Ausnahme § 106 JGG).

Abb. 8: Sanktionen im Jugendstrafrecht – Überblick/Auszug aus dem JGG

des Kindes oder Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet und die Hilfe für die Erziehung geeignet und notwendig ist. Als konkrete Maßnahmen kommen die Erziehungsberatung, die soziale Gruppenarbeit, die Bestellung eines Erziehungsbeistandes oder Betreuungshelfers, eine längerfristige sozialpädagogische Familienhilfe, Erziehung in einer Tagesgruppe, Unterbringung in einer Pflegefamilie, Heimerziehung oder die Unterbringung in einer sonstigen betreuten Wohnform und die sozialpädagogische Einzelbetreuung etwa bei jugendlichen Drogenabhängigen oder Nichtsesshaften in Betracht.

Die jugendstrafrechtlichen Sanktionen bei über 14-Jährigen kommen nur zur Anwendung, wenn eine Straftat nach dem StGB vorliegt (nicht also, wenn bloß delinquente Verhaltensweisen wie Schulschwänzen, gravierender Alkoholkonsum oder Prostitution Gefährdungen anzeigen) und der Jugendliche zur Zeit der Tat bereits reif genug ist, das Unrecht der Tat einzusehen und nach dieser Einsicht zu handeln (§ 3 JGG). Anders als im allgemeinen Strafrecht, das bei Erwachsenen von der Schuld des Täters ausgeht und in dem nur das Vorliegen von Ausnahmefällen die Schuld ausschließt (§§ 20, 21 StGB), muss bei Jugendlichen die Schuldfähigkeit positiv festgestellt werden. Erst dann kann das jugendstrafrechtliche Sanktionensystem angewandt werden. Dieses ist allerdings sehr viel differenzierter als das Erwachsenenstrafrecht, das nur Geld- und Freiheitsstrafe als Hauptsanktionen kennt. Bei jungen Tätern ermöglicht das JGG ein auf soziale Integration zielendes dreigliedriges Rechtsfolgensystem aus Erziehungsmaßregeln, Zuchtmitteln und Jugendstrafe. Rechtsfolgen des allgemeinen Strafrechts (Geld- und Freiheitsstrafe) gelten im Jugendstrafrecht nicht.

Seit 2008 wird im JGG neben dem Erziehungsgedanken das vorrangige Ziel des Jugendstrafrechts hervorgehoben, erneuten Straftaten von Jugendlichen und Heranwachsenden entgegenzuwirken. Wie dies geschehen soll, wird nicht weiter ausgeführt. Grundsätzlich bietet das JGG mit seinen vielfältigen und abgestuften Sanktionen eine breite Palette von Reaktionsmöglichkeiten. Es wird aber auch deutlich, dass das Strafrecht allein soziale Fehlentwicklungen und Gewaltkreisläufe nicht unterbrechen kann. Erst das Zusammenwirken von sozialer und strafrechtlicher Kontrolle verspricht Erfolg. Aus diesem Grund sind vernetzte Strategien zwischen Schulen, Kommunen, Polizei und anderen Institutionen, die an den Risiken auffälliger Kinder und Jugendlicher ansetzen, am erfolgversprechendsten.

Alle Verurteilungen zu Jugendstrafe werden im Bundeszentralregister in Bonn eingetragen. Andere jugendrichterliche Entscheidungen (z. B. Erziehungsmaßregeln oder Zuchtmittel) werden im Erziehungsregister eingetragen. Auskunft über diese Eintragungen erhalten nur die Jugendämter, die Strafgerichte und die Staatsanwaltschaft sowie die Justizvollzugsbehörden für Zwecke des Strafvollzuges. Eintragungen im Erziehungsregister werden mit Vollendung des 24. Lebensjahres gelöscht, wenn im Strafregister keine Verurteilungen mehr vermerkt sind. Eine Person mit einem Eintrag im Erziehungsregister gilt noch nicht als vorbestraft.

Im Führungszeugnis stehen Angaben aus dem Strafregister. Hier werden nur Verurteilungen zu Jugendstrafe, die nicht zur Bewährung ausgesetzt worden sind, aufgenommen. Die Eintragungen werden nach fünf bis zehn Jahren gelöscht. Über ihr Bestehen darf aber im Führungszeugnis schon nach drei bis fünf Jahren keine Auskunft mehr erteilt werden. Wenn sich im Führungszeugnis keine Eintragung befindet, gilt man als nicht vorbestraft.

10.2 Informelle Sanktionen/Diversion

In Abbildung Nr. 8 steht unter Sanktionen an erster Stelle der „informelle Bereich". Damit sind Maßnahmen gemeint, die von der Staatsanwaltschaft ohne Anklage durch Einstellung mit oder ohne Auflagen und Weisungen zu einer Verfahrensbeendigung führen können. Auch vor Gericht, also nach einer Anklage, besteht noch die Möglichkeit, das Verfahren einzustellen und auf eine formelle Verurteilung zu verzichten. Diese Sanktionsmöglichkeiten nennt man auch „Diversion". Im Unterschied zu den formellen Sanktionen (Erziehungsmaßregeln, Zuchtmittel oder Jugendstrafe durch Urteil) handelt es sich um Maßnahmen, mit denen auf typische Jugendkriminalität eher tolerant, ohne förmliche Verurteilung reagiert werden soll.

Diversion meint etwa eine verfahrensökonomische Strategie, die durch Einstellung von Strafverfahren gegen erzieherische oder unrechtsverdeutlichende Maßnahmen (Arbeitsauflagen, Täter-Opfer-Ausgleich, materielle Schadenswiedergutmachung, Betreuungsweisung und anderes) Ressourcen der Strafjustiz schonen will, indem formelle Strafverfahren mit Hauptverhandlung und Kontrolle der Sanktionen vermieden werden sollen.

Die formellen Sanktionen (siehe den Überblick in Abbildung Nr. 8) werden ebenfalls inhaltlich durch die Jugendgerichtshilfen oder durch freie Träger organisiert, aber formell durch Urteil vom Jugendgericht angeordnet. Für den Vollzug der Jugendstrafe existieren eigene, von den Erwachsenen getrennte Jugendvollzugseinrichtungen.

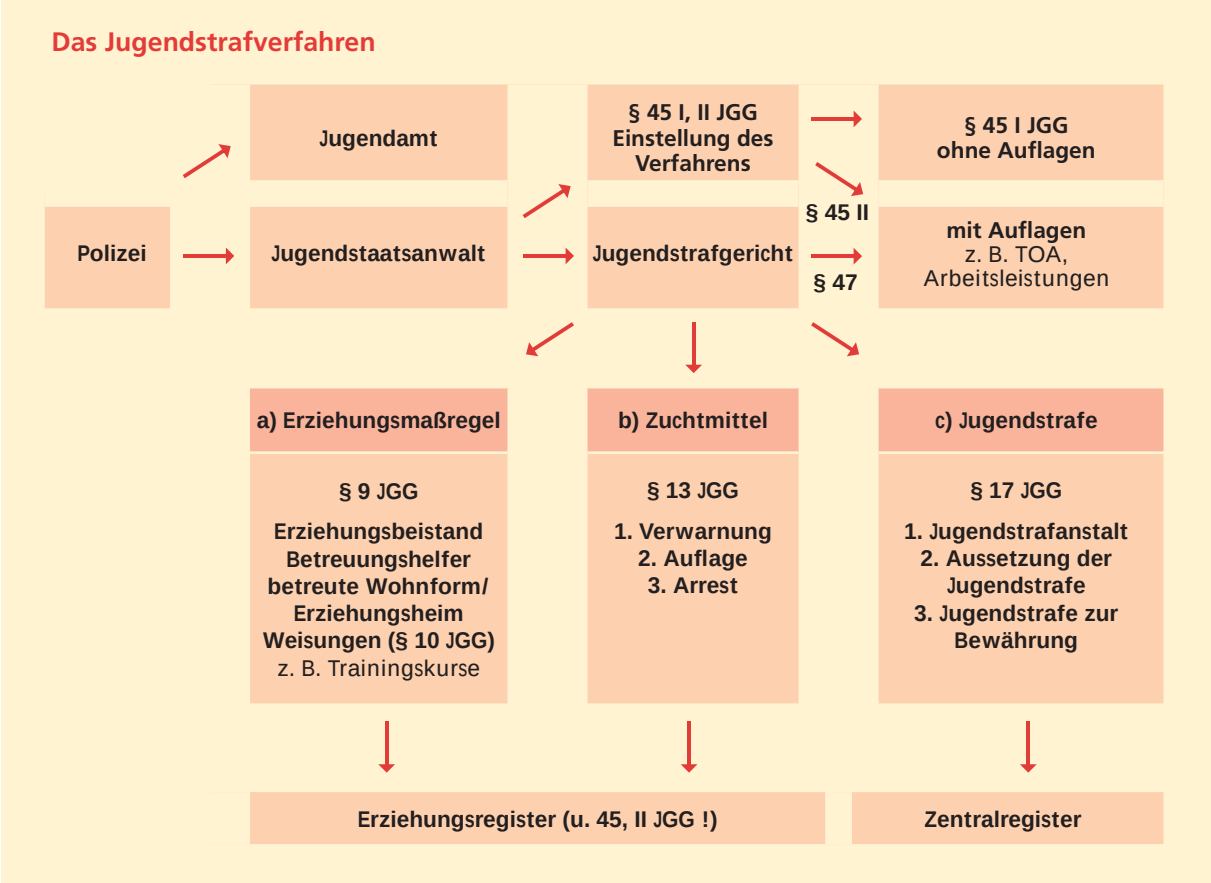


Abb. 9.1: Schematischer Ablauf des Jugendstrafverfahrens[50]

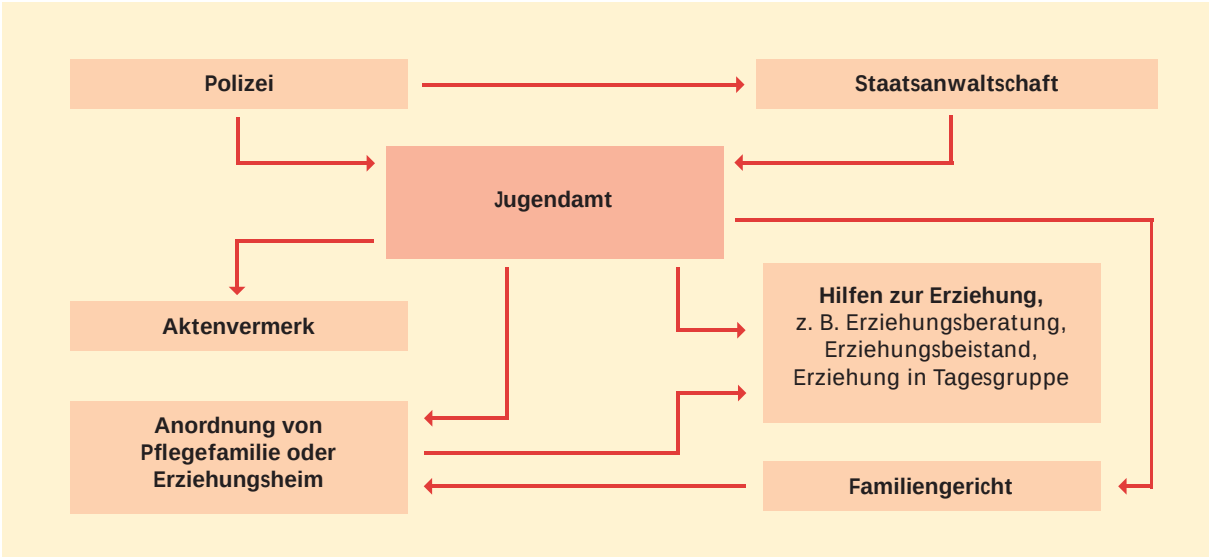


Abb. 9.2: Mögliche Maßnahmen bei einem Straftäter unter 14 Jahren (Kind)[51]

[50] Jugendkriminalität – Wir diskutieren, 2002, S. 180
[51] Ebd.

10.3 Zivilrechtliche Haftung

Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 18 Jahren haften für den von ihnen angerichteten Schaden, wenn sie bei Begehung der Tat „die zur Erkenntnis der Verantwortlichkeit erforderliche Einsicht“ hatten. Haftungsansprüche bewirken, dass der Betroffene bereits Schulden hat, bevor er ins Berufsleben eintritt. Diese Ansprüche können bis zu 30 Jahren aufrechterhalten werden[52].

Eltern haften bei Verletzung der Aufsichtspflicht. Die Lehrerhaftung regelt sich nach dem Beamtenrecht. Bei Verletzung der Aufsichtspflicht ist Vorsatz und grobe Fahrlässigkeit zu prüfen.

Rechtsgrundlagen:

§ 823 Abs. 1 BGB „Schadensersatzpflicht“

„Wer vorsätzlich oder fahrlässig das Leben, den Körper, die Gesundheit, die Freiheit, das Eigentum oder ein sonstiges Recht eines anderen widerrechtlich verletzt, ist dem anderen zum Ersatz des daraus entstandenen Schadens verpflichtet.“

§ 828 BGB „Minderjährige

(1) Wer nicht das siebente Lebensjahr vollendet hat, ist für einen Schaden, den er einem anderen zufügt, nicht verantwortlich.

(2) Wer das siebente, aber nicht das zehnte Lebensjahr vollendet hat, ist für den Schaden, den er bei einem Unfall mit einem Kraftfahrzeug, einer Schienenbahn oder einer Schwebebahn einem anderen zufügt, nicht verantwortlich. Dies gilt nicht, wenn er die Verletzung vorsätzlich herbeigeführt hat.

(3) Wer das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, ist, sofern seine Verantwortlichkeit nicht nach Absatz 1 oder 2 ausgeschlossen ist, für den Schaden, den er einem anderen zufügt, nicht verantwortlich, wenn er bei der Begehung der schädigenden Handlung nicht die zur Erkenntnis der Verantwortlichkeit erforderliche Einsicht hat.

[52] Siehe beispielhafte Regressforderung der AOK in Kapitel 13.5

Gewaltprä

11. Olweus in der Praxis

„Umsetzung in der Praxis: Erfolgsbedingungen von Mehr-Ebenen-Programmen zur Gewaltprävention“[53]

von Thomas Grüner

Die folgenden Ausführungen beruhen auf jahrelangen Erfahrungen mit Lehrern und Schülern aller Schultypen und Jahrgangsstufen. Alle Methoden haben sich auch unter schwierigsten Bedingungen, beispielsweise an Brennpunktschulen, bewährt.

Das nachhaltige Gelingen gewaltpräventiver Maßnahmen hängt davon ab, ob diese so in den Alltag einer Schule eingebettet werden können, dass sie den Status des Besonderen verlieren. Solange eine Schule ein Projekt „hat“ oder „macht“, ist die Arbeit in Gefahr, wie folgender Beitrag eines Lehrers im Rahmen eines Pädagogischen Tages deutlich macht: „Projekte, Projekte, Projekte! Ich kann es bald nicht mehr hören. Was glauben Sie denn, wie viele Projekte wir schon hatten?“ Projekte werden als etwas erlebt, was zusätzlich zum normalen Schulalltag gemacht werden muss, und werden damit als zusätzliche Anstrengung empfunden. Da der Schulalltag schon anstrengend genug ist, besteht die Gefahr, dass Projekte nicht durchgehalten werden.

Projekte kommen und gehen, der Schulalltag bleibt. Und mit ihm die Konflikte, mit denen sich die Lehrerinnen und Lehrer jeden Tag herumärgern müssen. Da diese Auseinandersetzungen täglich vorkommen, nicht zu vermeiden sind und als belastend empfunden werden, kann Gewaltprävention langfristig gelingen, wenn sie diese aufgreift und Lösungen dafür anbietet.

Zum Besonderen zählt auch der Begriff „Gewalt“. Er ist negativ besetzt und wird meist mit außergewöhnlichen oder schweren Formen verbaler und körperlicher Angriffe oder Eigentumsdelikten gleichgesetzt. Da Schule in Gefahr gerät, einen schlechten Ruf zu bekommen, wenn es dort Gewalt gibt, werden gewaltpräventive Maßnahmen häufig mit dem Argument „Wir haben kein Problem mit Gewalt“ abgelehnt. Dass es an Schulen jeden Tag Konflikte gibt, kann jeder akzeptieren.

Für Schulen sind gewaltpräventive Maßnahmen dann interessant, wenn sie auf den Begriff „Gewalt“ verzichten und im Umgang mit den alltäglichen Konfrontationen Entlastung anbieten. Im nächsten Schritt geht es darum, diese alltäglichen Konflikte zu identifizieren, zu klassifizieren und mit passgenauen Methoden zu bearbeiten.

Regeln des Zusammen-Arbeitens

Auf die Frage an die Schüler einer Klasse, wann sie sich denn in der Schule wohlfühlen, kommen immer wieder folgende oder ähnliche Antworten: „Ich fühle mich in der Schule wohl, wenn ich die Lehrer nerven kann!“ Und eine kleine Gruppe von Schülern bezeichnete sich einmal als „Fun-Zentrale auf dem Weg ins Chaos!“. Solche „Fun-Zentralen“ gibt es in vielen Schulklassen. Schüler verhalten sich nicht nur gegenüber anderen Schülern aggressiv, respektlos und grenzüberschreitend, sondern auch gegenüber Lehrerinnen und Lehrern. Gleichzeitig nehmen sich einzelne Schüler immer wieder das Recht heraus, Mitschüler vom Lernen abzuhalten, indem sie den Unterricht verbal oder nonverbal stören. Dies wird von den Mitschülern als verletzend

[53] Dieser Text von Thomas Grüner ist bereits erschienen in: Bannenberg/Rössner: Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen. München 2006, S. 81-134. Mit freundlicher Genehmigung des Autors und des Verlages C.H.Beck. Weitere Hinweise bei Grüner, Thomas/Hilt, Franz: Bei Stopp ist Schluss! Werte und Regeln vermitteln. Buxtehude 2009 (AOL-Verlag); für die Grundschule: Durach, Bärbel/Grüner, Thomas/Napast, Nadine: Das mach ich wieder gut! Mediation, Täter-Opfer-Ausgleich, Regellernen. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen. Buxtehude 2008 (AOL-Verlag).

ventive
Arbeit an Schulen

und störend empfunden. Auf die Frage, was sie am Verhalten der Mitschüler ärgert, antworten viele: „Dass ich mich nicht konzentrieren kann, weil es zu laut ist. Wenn jeder dazwischenredet. Dass meine Mitschüler im Unterricht reden. Laute Geräusche. Dass manche im Unterricht rumlaufen. Grimassen und Gesten. Dass manche nicht aufpassen. Dass immer reingerufen wird. Dass die Lehrerin immer die Aufgaben unterbrechen muss. Dass herumgeschrien wird. Dass nicht alle immer pünktlich sind. Wenn man etwas Falsches sagt, lacht die ganze Klasse."

Die Ursachen für diese provozierenden Verhaltensweisen sind vielfältig. Teilweise wachsen Schüler in einem Umfeld auf, das Aggressionen und Gewalt fördert. Teilweise fördern die Schulen selbst unnötig Aggressionen durch mangelhafte Unterrichts- und Erziehungsqualität. Aber auch guter Unterricht kommt nicht umhin, das Freiheits- und Spaßbedürfnis der Schüler einzuschränken, ihnen Frustrationserlebnisse zuzumuten und Anstrengungsbereitschaft einzufordern. Wenn den dadurch entstehenden herausfordernden Reaktionen im Unterricht kein Einhalt geboten wird, wird die Gewalt an der Schule auf allen Ebenen zunehmen.

Immer wieder gibt es im Zusammenhang mit dem Begriff „Gewaltprävention" das Missverständnis, dass damit nur verletzendes Verhalten der Schüler untereinander und insbesondere Bullying gemeint ist. Gewalt beginnt jedoch im Unterricht und muss dort auch als Erstes bekämpft werden. Wenn Schüler ihre Lehrer und Mitschüler im Unterricht respektlos behandeln oder das Recht auf störungsfreien Unterricht verletzen, muss reagiert werden. Gefragt sind klare Regeln, Rituale, Normen und Werte, die von allen Lehrern einer Klasse jeden Tag in jeder Unterrichtsstunde angewandt und durchgesetzt werden.

Wenn die Schüler spüren, dass im Unterricht auf Regelverletzungen und Grenzüberschreitungen reagiert wird, wenn sie sehen, dass sich die Lehrer in der Klasse schützend vor Schwächere stellen und wenn sie sich darauf verlassen können, dass es Konsequenzen hat, wenn ein Lehrer oder Mitschüler im Unterricht psychisch, körperlich oder in seinen Eigentumsrechten verletzt wird, dann wird jeder Form von Bullying der Boden entzogen. Wichtig ist die innere Verpflichtung aller, den Unterrichtsalltag als Trainingsraum für soziale Kompetenzen zu nutzen. Nachhaltig wirkungsvolle Gewaltprävention findet im ganz normalen Unterricht statt. In jeder Unterrichtsstunde gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, gewaltpräventiv zu wirken. Dabei sind folgende Erfolgsbedingungen zu berücksichtigen:

Erziehungsverantwortung annehmen

Schule muss erziehen wollen. Solange der Erziehungsauftrag als Zumutung empfunden und dem Bildungsauftrag untergeordnet oder gar geopfert wird und damit nur ein Lippenbekenntnis ist, wird die gemeinsame Wertevermittlung und die Arbeit an einheitlichen Regeln zum Scheitern verurteilt sein. Notwendig ist eine Haltungsänderung. Bestimmte Arbeitshaltungen und ein störungsfreier Unterricht sind das Fundament, auf dem Bildung ruht. Wer effektiv unterrichten möchte, muss dafür sorgen, dass der Unterricht nicht gestört wird und ein Gesprächsklima entsteht, in dem jeder ungestört zu Wort kommen kann. Schüler müssen sich in ihrer Klasse wohlfühlen und respektiert werden. Es gibt gegenüber Heranwachsenden nur eine Aufgabe: Erziehung. Und Bildung gehört dazu. Bildung ist integraler Bestandteil von Erziehung und nichts Separates.

Frühzeitig reagieren

In einer Teamsitzung zeigte sich eine Lehrerin geschockt über das Verhalten ihrer Klasse und berichtete, vor wenigen Tagen hätten obszöne Beleidigungen über sie an der Tafel gestanden, „garniert" mit entsprechenden „Zeichnungen". Sie war

schwer gekränkt und zutiefst enttäuscht von ihren Schülern. Im weiteren Gespräch zeigte sich, dass sie bisher über Provokationen hinweggeschaut hatte, obwohl sie innerlich wütend darüber war. Sie lebte in dem Glauben, ihre Schüler gäben ihr aggressives Verhalten von alleine auf, wenn sie nicht darauf reagierte. Am Ende sagte sie den Satz: „Wissen Sie, ich bin halt tolerant!“ Als die Klasse zu dem Vorfall befragt wurde, meldete sich ein Schüler: „Wir wollten eben wissen, wie weit wir gehen können!“

Es ist das gute Recht der Heranwachsenden zu testen, wie weit sie gehen können. Und die Aufgabe der Erwachsenen besteht darin, diesen Aggressionen so frühzeitig Grenzen zu setzen, dass sie in einem für alle erträglichen Rahmen bleiben. Kinder und Jugendliche fordern Grenzen und Regeln ein, denn diese geben Sicherheit, Orientierung und Halt. Zu glauben, man könne sich diese anstrengende Arbeit ersparen, ist eine Illusion. Wegschauen hilft nicht. Falsch verstandene Toleranz fördert Gewalt. Wenn es die Lehrer nicht schaffen, den Provokationen der Schüler Einhalt zu gebieten, neigen die Schüler auch untereinander zu grenzenloser Aggressivität. Nur in einem Klima des Wegschauens, der emotionalen Vernachlässigung, der mangelnden Erziehungsverantwortung und der Permissivität, die Schülern alles durchgehen lässt, kann Bullying entstehen und „aufblühen“.

Standhaft bleiben

Wenn von Schülern ein bestimmtes Verhalten auf eindeutige und überprüfbare Weise eingefordert wird, etwa über Regeln oder Verhaltensanweisungen, dann gilt es standhaft zu bleiben und zwischen Verhandeln und Erklären zu unterscheiden. Die Regeln dürfen erklärt, aber nicht verhandelt werden. Eine verhandelbare Grenze ist keine. Aus der Sicht der Schüler sind Lehrer, die dem Druck der Schüler immer wieder nachgeben, schwach und erpressbar. Gegenüber solchen Lehrern verlieren die Schüler jeden Respekt und verhalten sich in der Folge nicht nur den Lehrern gegenüber, sondern auch gegenüber den Mitschülern zunehmend respektlos.

Prosoziales Verhalten anerkennen

Gute Fachleistungen werden an Schulen im Rahmen guter Noten ganz selbstverständlich anerkannt und bestätigt. Niemand behauptet, eine gute Note sei bedenklich, weil sie den Schüler verwöhnt, konditioniert, dressiert, manipuliert und ihn seiner intrinsischen Motivation beraubt. Bei der Anerkennung von sozialen Leistungen sieht es leider anders aus. Dort findet man diese Argumente zuhauf. Viele tun sich schwer damit, prosoziales Verhalten oder die Einhaltung von Regeln und Normen zu würdigen. Meistens wird damit argumentiert, was von den Schülern verlangt werde, sei normal und nur natürlich. Wenn dies zuträfe, bräuchte es keine Regeln. Für Schüler ist das normal, was sie üblicherweise machen – wenn wir sie lassen. Wenn eine Regel notwendig ist oder bestimmte Verhaltensweisen eingefordert werden müssen, kann es sich dabei unmöglich um selbstverständliches, normales und eigenmotiviertes Verhalten handeln. Deshalb wurde auch noch nie an einer Schule die Regel aufgestellt: „Ich gehe pünktlich in die Pause!“ In die Pause zu gehen ist eigenmotiviertes Verhalten. Pünktlich aus der Pause zurückzukommen ist da schon schwerer. Auch soziales Verhalten ist eine Leistung, die Anerkennung wert ist.

Manchmal heißt es auch: „Also dafür hab ich nun wirklich keine Zeit. Ich hab schon genug damit zu tun, mich um die Störenfriede zu kümmern. Jetzt soll ich mich auch noch um die bemühen, die sich gut verhalten!“ Die sozial kompetenten Schüler sehen das anders: „Das ist so gemein! Dass ich mich seit Wochen an die Regeln halte und im Unterricht ruhig bin, sieht überhaupt niemand. Um die Lauten kümmert sich die Lehrerin jeden Tag, und ich geh leer aus. Mir reicht's. Ich hab auch wieder angefangen

zu reden.“ Schüler brauchen die Beachtung durch die Lehrer. Wenn positivem Verhalten keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, bleibt leistungsschwachen Schülern nichts anderes übrig, als mit auffälligem Verhalten das Interesse auf sich zu lenken. Die leistungsstarken Schüler können das Zuwendungsdefizit zur Not über die guten Noten kompensieren.

Die meisten Schulen fokussieren sich viel zu sehr auf die Frage, was geschehen soll, wenn Schüler Regeln verletzen und sich destruktiv verhalten. Die Frage, was geschieht, wenn Schüler die Regeln einhalten und sich prosozial verhalten, bleibt meistens unbeantwortet. Eine der wichtigsten Maßnahmen zur Gewaltprävention besteht darin, gewaltfreies und regelkonformes Verhalten durch Aufmerksamkeit und Anerkennung zu fördern – konsequent, berechenbar und transparent. Auch dies ist kein Projekt oder eine Sondermaßnahme, sondern sollte selbstverständlicher Bestandteil der täglichen pädagogischen Praxis einer Schule sein. Schulen, die der Anerkennung von Sozialleistungen genauso viel Raum geben, wie der Anerkennung von Fachleistungen, geben ihren Schülern eine zusätzliche Möglichkeit, Erfolgserlebnisse zu sammeln und damit selbstwertstärkende Erfahrungen zu machen, die gewaltpräventiv wirken.

Das Beenden unerwünschten Verhaltens nicht belohnen

Wenn bestimmte Verhaltensweisen von Schülern sehr störend sind, ist es verlockend, eine Belohnung in Aussicht zu stellen, wenn sie es beenden. Beispielsweise: „Wenn ihr jetzt ruhig seid und aufhört unter den Bänken Briefchen zu schreiben, machen wir fünf Minuten früher Schluss!“ Was für diese eine Stunde funktioniert, wird in der nächsten zum Problem. Um eventuell wieder in den Genuss einer Belohnung zu kommen, stören die Schüler wieder. Wer das Beenden von unsozialem Verhalten belohnt, zwingt Schüler dazu, Regeln zu verletzen. Es darf immer nur das gewünschte Verhalten belohnt werden, nicht das Beenden des unerwünschten.

Ausnahmen ankündigen

Für den Erfolg einer Regel oder einer Grenze ist entscheidend, wie schnell und wie verlässlich auf Verstöße reagiert wird. Dieses Grundprinzip wird häufig verletzt, da mit der Reaktion entweder so lange gewartet wird, bis es unerträglich wird oder bis etwas Schlimmes passiert ist. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Beim Schneeballwerfen an einer Schule kam es immer wieder zu Verletzungen, da der Schneeball bei wenig Schnee auch Steine enthielt. Um dies zu verhindern, wurden überall an der Schule Plakate aufgehängt, die das Schneeballwerfen untersagten. Reagiert wurde aber erst, als es erneut zu einer blutenden Wunde kam. All die vielen Male, in denen nicht reagiert wurde, bevor es zu dem erneuten Vorfall kam, wurde von den Schülern als unangekündigte Ausnahme erlebt und damit als Erlaubnis, Schneebälle zu werfen.

Wenn Lehrer in Schulklassen mit Ruheregeln arbeiten, ist immer wieder folgendes Phänomen zu beobachten: Nach dem Einsatz der Regel ist es zunächst ruhig. Aber schon nach kurzer Zeit beginnen zwei Schüler ganz leise miteinander zu flüstern. Der Lehrer bemerkt zwar das Flüstern, fährt aber mit dem Unterricht fort, da er seine Erklärung nicht unterbrechen möchte. Zwei Mitschüler registrieren aufmerksam, dass die Verletzung der Ruheregel für diejenigen, die mit dem Flüstern begannen, keine Konsequenzen hat. Sie beginnen ebenfalls zu flüstern. Da es immer noch so leise ist, dass sich der Lehrer nicht gestört fühlt, reagiert er weiterhin nicht. Weitere Schüler beginnen zu reden. Die Lautstärke nimmt zu. Irgendwann erreicht sie den Punkt, an dem sich der Lehrer in seinem Unterricht doch gestört fühlt oder die Lautstärke weiteres Unterrichten

unmöglich macht. Jetzt erst reagiert er. Dieses späte Reagieren hat mehrere Nachteile. Erstens ist die Gefahr groß, dass der Lehrer richtig wütend über den Lärm ist und vielleicht unverhältnismäßig heftig und auf eine für die Schüler verletzende Art reagiert. Zweitens muss er sich jetzt jemand „herauspicken", der dies als ungerecht empfindet, denn die anderen haben ja auch geredet. Und drittens hat die ganze Klasse gesehen, dass der Lehrer eine Menge unangekündigter Ausnahmen macht, bevor er reagiert, was gleichbedeutend mit der Erlaubnis zum Reden ist.

Für die Schüler ist die Sache in beiden Fällen klar: Es gibt unangekündigte Ausnahmen! Die Frage ist nur, wann es die nächste gibt. Es werden zwangsläufig Grenzen getestet und Regeln verletzt, um herauszufinden, wann wieder eine Ausnahme gemacht wird. Unangekündigte Ausnahmen verführen Schüler dazu, Grenzen zu überschreiten und Regeln zu verletzen. Ob auf einen Regelverstoß reagiert wird, sollte nicht davon abhängig gemacht werden, ob etwas Schlimmes passiert ist oder ob man sich persönlich gestört fühlt, sondern einzig und allein davon, ob es einen Regelverstoß gab oder nicht.

Bei angekündigten Ausnahmen sieht es anders aus. Da könnte der innere Dialog eines Schülers vielleicht folgendermaßen aussehen: „Ach so. Es gibt also Ausnahmen. Aber nur, wenn sie vorher angekündigt werden. Wenn der Lehrer nichts sagt, kann ich mich darauf verlassen, dass es keine Ausnahme gibt und er auf jeden Regelverstoß reagieren wird."

Nicht „zutexten" – die Konsequenzen sprechen lassen

Viele Lehrer versuchen, Schüler zu Verhaltensänderungen zu bewegen, indem sie schimpfen, drohen, ins Gewissen reden, Besserung versprechen lassen, Reue verlangen, Einsicht einfordern, an die Vernunft appellieren oder ihre Wut zeigen („Jetzt reicht's mir aber, verdammt noch mal!"). Die Schüler nennen diese Verhalten „zutexten". Aus ihrer Sicht ist es nichts als heiße Luft. Der Einzige, der dabei etwas tun und sich anstrengen muss, ist der Lehrer. Sie selbst müssen nur auf „Durchzug" stellen. Dabei mangelt es ihnen nicht an Einsicht oder Vernunft, aber sie haben eben andere Interessen. Schüler wollen auch unter allen Umständen ihr Gesicht wahren. Auch wenn sie etwas einsehen, dürfen sie es nicht zugeben oder zeigen. Ob eine Einsicht handlungsleitend wird, hängt weniger von der Einsicht selbst ab, sondern von den Folgen, die es hat, wenn gegen die eigene Erkenntnis gehandelt wird. Dies ist einer der Gründe, warum unzählige Menschen trotz besseren Wissens bei Rot über die Fußgängerampel laufen, als Autofahrer aber eine rote Ampel respektieren. Was zählt, ist die persönliche Konsequenz, die es hat, wenn Grenzen überschritten, Gewalt angewendet oder Regeln verletzt werden.

Aggressivem Verhalten die Aufmerksamkeit entziehen

Aggressives Verhalten lohnt sich, sonst käme es nicht vor. Im Unterricht beispielsweise hat es folgende Vorteile: Die Lehrerin wendet sich dem Schüler zu. Er erhält Aufmerksamkeit. Er hat das Gefühl, man kümmere sich um ihn, in diesem Moment bekommt er Bedeutung und kann sich wichtig fühlen. Wenn es einen Wettbewerb darum gibt, wer die Lehrerin am schnellsten auf „Betriebstemperatur" bringt, steigt er dadurch in der Hierarchie der Jungen nach oben. Nicht zu vergessen ist der Spaßfaktor. Andere zu ärgern ist eine lustvolle Tätigkeit. Wenn die Geärgerte wie eine Rakete „abgeht", ist dies immer wieder ein gern gesehenes Schauspiel. Und in der ganzen Zeit fällt der anstrengende Unterricht aus.

Diese Rechnung darf für die Schüler unter keinen Umständen aufgehen. Aggressives Verhalten darf sich nicht lohnen. Dieses Prinzip kann nur dann durchgesetzt werden, wenn Schüler, die das Recht

auf störungsfreien Unterricht verletzen, eine Auszeit erhalten. Das heißt, sie dürfen vorübergehend nicht mehr aktiv am Unterricht teilnehmen.

Es gibt standardisierte Auszeitmodelle wie das „Arizona-Projekt“ oder das „Trainingsraum-Modell“: Hier gehen Schüler, die eine Auszeit erhalten haben, in einen eigens dafür zur Verfügung gestellten, betreuten Raum, reflektieren ihr Verhalten und füllen einen Rückkehrplan aus. Es gibt aber auch Schulen mit einem eigenständigen Auszeitraumkonzept, die beispielsweise ohne Rückkehrplan arbeiten. Wenn eine Schule über keinen Auszeitraum verfügt, braucht es andere Lösungen, die dann je nach Bedarf in Anspruch genommen werden können. Hier nehmen Schüler ihre Auszeit im Klassenzimmer hinter einem Paravent. Die rezeptive Teilnahme am Unterricht ist dann weiterhin möglich. Oder sie verbringen die Auszeit in einer anderen Klasse, im Rektorat, beim Schulsozialarbeiter oder beim Beratungslehrer.

Es gibt keine Alternative zur Auszeit. Ohne funktionierendes Auszeitmodell sind die Lehrer dem störenden Verhalten der Schüler hilflos ausgeliefert, wenn diese ihr Verhalten nicht ändern können oder wollen. In diesem Fall haben die Schüler „das Sagen“ im Unterricht, weil jeder Schüler mit störendem Verhalten die Aufmerksamkeit der Lehrer erzwingen kann. Die Lehrer werden zur Marionette der Klasse. Die Entscheidung darüber liegt in der Hand der Lehrer. Wenn unsozialem Verhalten Aufmerksamkeit geschenkt wird, wird unsoziales Verhalten zunehmen. Wenn sozialem Verhalten Aufmerksamkeit geschenkt wird, wird soziales Verhalten zunehmen.

Die Ablehnungsfalle vermeiden

Werden Schüler bestraft, wenn sie eine Auszeit erhalten? Beides ist möglich. Eine Auszeit kann sowohl bestrafend als auch nichtbestrafend eingesetzt werden. Entscheidend ist nicht die Auszeit an sich – und dies gilt auch für alle andere Konsequenzen – sondern die Art und Weise, wie die Auszeit gegeben wird und wie anschließend mit dem Schüler weitergearbeitet wird.

Auszeit darf nicht mit Ablehnung, Ausgrenzung, Abschiebung oder Liebesentzug verbunden werden. Mit der Auszeit wird durch einen Situationswechsel eine Musterunterbrechung herbeigeführt. Wenn Schüler in ihren eigenen Verhaltensmustern gefangen sind, tut es ihnen gut, wenn ihnen die Lehrer die Gelegenheit geben, aus diesen eskalierenden und destruktiven Spiralen auszusteigen. Wenn dies wertschätzend geschieht, erleben dies die Schüler als Gelegenheit, sich selbst zu beruhigen. Die Auszeit ist ein Hilfsangebot und geschieht in voller Wertschätzung der inneren Zustände des Betreffenden, aber das störende Verhalten wird abgelehnt: „Dass es dir gerade langweilig ist und du ein bisschen Spaß haben möchtest und deinem Nachbar etwas Wichtiges zu erzählen hast, ist alles okay – aber nicht auf unsere Kosten. Mit deinem Verhalten schadest du der Gemeinschaft. Du verletzt unser Recht auf störungsfreien Unterricht.“

Es geht darum, einzelne Verhaltensweisen abzulehnen, nicht den Schüler. Die Kritik am Verhalten darf nicht zu Kritik an der Person werden. Wer sich von der Wut über das Schülerverhalten davontragen lässt und die Person angreift, geht in die Ablehnungsfalle. In diesem Fall wird nicht nur ein bestimmtes Verhalten abgelehnt, sondern die ganze Person schlechtgemacht. Die folgenden Aussagen zählen eher zu den harmloseren Beispielen, wie Schülern das Gefühl vermittelt wird, zurückgewiesen zu werden: „Du bist unmöglich“ (statt: „Du verhältst dich nicht korrekt“). „Du nervst“ (statt: „Es ärgert mich, dass du die Ruheregel nicht einhältst“). „Du machst mich krank. Wie kann man nur so frech sein. Du fliegst gleich raus. Noch ein

Mucks, und ich schmeiß dich raus. Ich kann deine Anwesenheit nicht mehr ertragen“ (statt: „Ich kann dein Verhalten nicht länger dulden“). „Geh mir aus den Augen. Ich bin froh, wenn ich dich nicht mehr sehen muss. Hau ab. Verschwinde.“

Manche Lehrer glauben, dass sie ihre Wut nicht mehr ausdrücken oder sich nicht mehr authentisch verhalten dürfen, wenn sie zwischen Person und Verhalten trennen. Dies ist ein Irrtum. Die Wut muss sich auf das verletzende Verhalten beschränken. Sie darf nicht über das Ziel hinausschießen und selbst verletzend werden. Sonst wird den Schülern Gewalt angetan. Es geht nicht darum, ob man eine Klasse im Griff hat. Es geht darum, ob man dazu einen autoritären und bestrafenden Erziehungsstil benötigt oder ob man das Ziel auch mit einem konsequenten und gleichzeitig wertschätzenden Erziehungsstil erreicht, dessen Hauptmerkmal die konsequente Trennung von Person und Verhalten ist.

Die Verständnisfalle vermeiden

Die Verständnisfalle ist das Gegenteil der Ablehnungsfalle. Während bei der Ablehnungsfalle die Ablehnung bestimmter Verhaltensweisen auch zur Ablehnung der Person führt, wird bei der Verständnisfalle nicht nur der Person mit ihrer Geschichte, ihren Gefühlen und Bedürfnissen Verständnis entgegengebracht, sondern auch dem daraus resultierenden destruktiven Verhalten.

Wenn ein Schüler gewalttätig wurde, fragt man ihn meistens: „Warum hast du das gemacht?“ Wir wollen die Gründe für dein Verhalten erfahren, damit wir es besser verstehen können. Und das ist auch in Ordnung. Dabei besteht jedoch die Gefahr, aus dem Verständnis für die Motive und Ursachen der Tat, Verständnis für die Tat selbst zu zeigen. Weil wir die berechtigte Wut sehen, gestehen wir auch dem aggressiven Verhalten seine Berechtigung zu: „Also, dass du da schrecklich wütend warst, kann ich gut verstehen. Da kann einem schon mal die Hand ausrutschen. Eigentlich wolltest du ihn ja gar nicht verletzen. Du bist halt erschrocken. Im Grunde genommen hast du dich ja nur gewehrt!“

Wird auf Gewalthandeln mit Verständnis reagiert, entschuldigt man aus der Sicht des Betroffenen sein aggressives Verhalten. Aber nur wenn wir Heranwachsende die Folgen ihres Verhaltens selbst tragen lassen und ihnen die Konsequenzen ihres Handelns zumuten, werden sie stark und belastbar. Wir dürfen ihnen nicht alles abnehmen. Unsoziales Verhalten darf nicht übersehen, verharmlost, entschuldigt und geduldet werden, auch wenn man noch so viel Verständnis für die Ursachen des Verhaltens und für die Gefühle und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen hat. Wir dürfen Verständnis für Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse haben, aber nicht für unsoziales Verhalten.

Hilfe statt Strafe

Viele Schulen arbeiten mit Schulstrafen. Dazu zählt beispielsweise das so genannte Nachsitzen, bei dem Schüler zusätzliche Zeit in der Schule verbringen müssen. Diese Maßnahme führt selten zum gewünschten Erfolg, und das hat mehrere Ursachen. Erstens kann der Verhaltensdruck, der damit beim Schüler erzeugt wird, nur unter einer Voraussetzung zum Erfolg führen: Der Schüler könnte sich sozial verhalten, will aber nicht. Schulstrafen gehen von der Tatsache aus, ein Schüler verfüge über die inneren und äußeren Umweltbedingungen, die ihm das entsprechende Reagieren ermöglichen. Diese Annahme trifft in vielen Fällen jedoch nicht zu. Viele Schüler würden sich gerne an Regeln halten, verfügen aber nicht über die biopsychosozialen Ressourcen dafür. In diesen Fällen werden die Ordnungs- und Disziplinarmaßnahmen der Schule zu Recht als demütigende Strafe empfunden, da der Schüler keine Chance hat, sein Auftreten wirklich zu ändern. Zweitens erzeugt Druck häufig Gegendruck. Viele Schüler reagieren trotzig auf Schulstrafen und werden noch aggressiver. Und drittens versammeln sich beim Nachsitzen häufig Schüler mit denselben sozialen Problemen, die sich gegenseitig in ihren problematischen Verhaltensweisen eher bestärken.

Wenn Schüler im Unterricht häufig Gewalt anwenden, indem sie sich gegenüber Mitschülern und Lehrern respektlos zeigen oder das Recht auf störungsfreien Unterricht verletzen, und wenn nach einer längeren Erprobungsphase ersichtlich wird, dass sie sich zwar anstrengen, sich selbst aber nicht kontrollieren können, sollten ihnen Hilfsangebote gemacht werden. Sie erhalten beispielsweise mehr Auszeiten im Klassenzimmer, wo sie dem Unterricht passiv folgen können, also einen speziellen Platz, oder schnellere Anerkennung für regelkonformes Verhalten. Mit der Annahme einer Anerkennung

wird das Erwartungssystem des Gehirns aktiviert, das unter anderem mit dem Ausstoß des Botenstoffs Dopamin reagiert. Dopamin fördert zielgerichtetes Verhalten. Aufmerksamkeit und Anstrengungsbereitschaft nehmen zu. Dies ist insbesondere auch für Schüler mit ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom) bedeutsam, da als Ursache für diese hyperkinetische Störung ein Mangel an Dopamin vermutet wird.

Für manche Schüler ist es auch hilfreich, wenn sie sich selbst Auszeiten nehmen dürfen, bis sie wieder in der Lage sind, sich an die Spielregeln einer sozialen Gemeinschaft zu halten. Innerhalb der Auszeit dürfen sie nach Möglichkeit den Aktivitäten nachgehen, die sie ruhiger werden lassen. Diese klasseninternen Maßnahmen können je nach Ressourcen einer Schule noch durch eine Vielzahl weiterer interner oder externer Hilfsangebote ergänzt werden. Beispielsweise durch Vorschläge der Schulsozialarbeit oder durch speziellen Förderunterricht, der Über- oder Unterforderungen ausgleicht. Alle Angebote sollten in Abstimmung mit den Erziehungsberechtigten erfolgen, und auch den Schülern muss die Sonderbehandlung erklärt werden, damit sie diese Maßnahmen nicht als ungerechte Bevorzugung erleben.

Versöhnungsgesten anbieten

Beziehungen basieren auf dem Prinzip des Gebens und Nehmens. Wer Gutes erfährt, möchte Gutes zurückzugeben. Wer Schlechtes erlebt, will Schlechtes vergelten. Auf diese Art tendieren Beziehungen zum Ausgleich. Lehrer-Schüler-Beziehungen funktionieren nach demselben Prinzip. Wenn Schüler für psychische und körperliche Verletzungen oder für Sachbeschädigungen und für die Verletzungen von Eigentumsrechten eine Wiedergutmachung leisten oder eine Auszeit antreten müssen, werden sie diese Maßnahmen in den seltensten Fällen begrüßen. Aus der Sicht der Schüler wiederfährt ihnen damit etwas Unangenehmes, und die spontane Reaktion darauf sind Rachegedanken, Wut und ein Vergeltungsbedürfnis.

Wer eine eskalierende Abwärtsspirale vermeiden möchte, sollte am Ende auf die Schüler zugehen und Versöhnungsgesten machen. Dies müssen keine großen „Geschenkkörbe“ sein. Es reicht ein freundlicher Blick, ein Händedruck, ein Scherz, ein paar nette Worte. Wenn der Schüler sich zusammen mit anderen im Unterricht meldet, darf er als Erster reden. Oder man „schenkt“ den Schülern einen kleinen Teil der Konsequenz oder unterstützt sie am Ende in der Arbeit, die sie als Wiedergutmachung leisten müssen. Dies zeigt den Schülern, dass sie nicht als Person abgelehnt werden. Für die Tat haben sie eine Wiedergutmachung geleistet – und jetzt ist es auch wieder gut. So beginnen die Lehrer wieder mit dem Geben und ermöglichen den Schülern etwas zurückzugeben. Die Beziehungsspirale zeigt wieder aufwärts. Wenn auf Versöhnungsgesten verzichtet wird, bleiben Schüler auf ihrem Vergeltungsbedürfnis sitzen, das Geben und Nehmen funktioniert nicht mehr, die Beziehung verhärtet, die Liebe erkaltet und wird zum Hass.

Fortschritte zurückmelden

Bei der Bewertung des Sozialverhaltens zählt der individuelle Fortschritt und nicht der Vergleich mit dem Durchschnitt, wie dies bei der Notengebung der Fall ist. Wenn ein Schüler im Kontrast zu anderen Schülern immer noch deutlich häufiger Grenzen überschreitet und Regeln verletzt, aber Verhaltensfortschritte zu erkennen sind, wird die Aufmerksamkeit auf die Besserung gelenkt und diese bestätigt. So wird die Anerkennung zur Motivationsquelle für weitere Fortschritte.

des
mmen-Arbeitens

An einem Strang ziehen

Schülern jeden Tag Grenzen zu setzen, standhaft zu bleiben und auf Regelverstöße immer und sofort zu reagieren, ist ungemein belastend und anstrengend. Diese Belastungen können deutlich reduziert werden, wenn alle Lehrerinnen und Lehrer einer Klasse in diesem Bereich zusammenarbeiten. Mit den Kolleginnen und Kollegen an einem Strang zu ziehen, gemeinsame Regeln zu vertreten, das Regelverhalten der Schüler einheitlich zu dokumentieren und mit denselben Konsequenzen auf Regeleinhaltung und Regelverstoß zu reagieren, bringt viele Vorteile:

Der Zusammenhalt macht stark. Stehen Lehrer alleine da, werden sie häufiger von Schülern und Eltern angegriffen. Abwertende Verhaltensweisen gegenüber Lehrern haben in den letzten Jahren in dem Maße zugenommen, wie die gesellschaftliche Akzeptanz und der Respekt vor dem Lehrerberuf abgenommen haben. Mobbing ist nicht nur ein Phänomen unter Schülern, auch Lehrer werden von Schülern gemobbt. Steht ein Team geschlossen hinter bestimmten Werten, Normen und Regeln, werden diese seltener in Frage gestellt und missachtet und die Schüler weigern sich weniger, die damit verbundenen Anweisungen oder Maßnahmen zu befolgen. Wer dennoch angegriffen wird, muss sich nicht alleine dagegen wehren.

Das Team stärkt jedem Einzelnen den Rücken. Da der Einfluss auf das Verhalten der Schüler seine Grenzen hat, ist der Lehrerberuf häufig auch mit Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit verbunden. Diese belastenden Erfahrungen können im Team besser verarbeitet werden. Die gegenseitige Unterstützung hilft dabei, Stress abzubauen.

Wenn Lehrer dieselben ***Regeln und Konsequenzen*** vertreten, können sie nicht mehr gegeneinander ausgespielt werden. Früher hieß es vielleicht: „Aber Frau Müller hat's erlaubt! Die ist nett! Bei ihr dürfen wir das!" Diese Spaltungsversuche sind Vergangenheit, wenn ein Team einheitlich auftritt. Es entsteht ein Gefühl der Gemeinsamkeit, das eine Lehrerin folgendermaßen ausdrückte: „Es ist wohltuend zu wissen, dass man keine Einzelkämpferin ist, sondern im Team agiert. Die Regeln gehören zum organisatorischen Gerüst des Unterrichts und geben Schülern und Lehrern Orientierung und Sicherheit in ihrem Verhalten."

Wenn alle mit ***denselben Konsequenzen auf Regelverstöße*** arbeiten, werden diese nicht mehr mit einem einzelnen Lehrer verbunden, der dann der „Böse" ist, sondern mit der Regel. Der Lehrer wendet die Regeln an, wird aber nicht mehr persönlich für die negativen Konsequenzen bei Regelverletzungen verantwortlich gemacht.

Das ***Ziel der Regeln*** ist es, sie so schnell wie möglich überflüssig zu machen. Dies gelingt am leichtesten und am schnellsten, wenn möglichst viele konsequent und einheitlich vorgehen. Wenn alle Lehrer mit derselben Regel arbeiten, zeigen die Schüler schneller das gewünschte Verhalten, da sie es öfter trainieren. Je intensiver sich alle um eine Regel kümmern, umso schneller wird sie überflüssig.

Der schnellere ***Erfolg motiviert,*** die Lehrer unterrichten gerne, die Arbeitszufriedenheit steigt und mit ihr die Unterrichtsqualität, was wiederum positive Auswirkungen auf das Schülerverhalten hat. Ein positiver Kreislauf entsteht.

Ein wichtiges Lernziel an Schulen besteht darin, ***Schüler teamfähig*** zu machen. Dieses Ziel wird leichter erreicht, wenn Lehrer Teamarbeit vorleben und damit zum Modell werden. Als Einzelkämpfer geben sie ein schlechtes Vorbild ab.

Obwohl die Vorteile der Teamarbeit so offensichtlich sind, ist sie keineswegs selbstverständlich. Viele Lehrerinnen und noch mehr Lehrer tun sich ungeheuer schwer damit, einheitliche Werte, Regeln und Konsequenzen zu vertreten und eine Schulklasse gemeinsam zu erziehen. Dies hat mehrere Gründe:
Es gibt Lehrer, die ihren Beruf gerade deshalb gewählt haben, weil sie in diesem Beruf, wie in kaum einem anderen, gleichzeitig sicher versorgt sind und viele Freiheiten haben. Ein Lehrer drückte dies folgendermaßen aus: „Als Lehrer bin ich mein eigener Herr. Wenn ich die Tür hinter mir zumache, habe ich das Sagen. In meinen Unterricht lasse ich mir von niemandem reinreden." Diese pädagogische Freiheit wird hartnäckig verteidigt. Doch viele zahlen einen unverhältnismäßig hohen Preis dafür, denn mangelnde Zusammenarbeit, fehlende gegenseitige Unterstützung und geringer Zusammenhalt sind die Hauptursache dafür, dass viele Lehrer am Burnout-Syndrom leiden und sich ausgebrannt und erschöpft fühlen.

Viele Lehrer haben noch aus einem anderen Grund Angst vor der Teamarbeit. Sie glauben, es werde ihnen als Zeichen der Schwäche ausgelegt und sie gäben damit zu, Probleme mit der Klasse zu haben. Sich von den Kollegen unterstützen zu lassen, passt nicht in das Selbstbild vom starken Lehrer. Hinzu kommt die Angst, durch die Teamarbeit könne zum Vorschein kommen, man habe als Lehrer, wie jeder andere Mensch auch, Schwächen und mache Fehler. Jeder weiß, dass alle mit mehr oder weniger großen Selbstzweifeln, Ängsten und Unsicherheiten zu kämpfen haben, aber niemand will die Wahrheit aussprechen. Dabei geht es gar nicht darum, ob jemand Probleme hat oder nicht. Es geht auch nicht darum, ob die bisherigen individuellen Regeln und Vorgehensweisen einzelner Lehrer besser oder schlechter sind. Es geht auch nicht darum, was pädagogisch richtig oder falsch ist. Es geht einzig und allein darum, ob sich die Lehrer als Team verstehen, das eine Klasse gemeinsam führen möchte und sich deshalb auch auf gemeinsame Regeln einigt. Es geht darum, ob aus der Formulierung „meine Klasse und meine Schüler" die Sprachgebung „unsere Klasse und unsere Schüler" wird.

Manchmal sind auch „Altlasten" für die fehlende Teamarbeit verantwortlich. Häufig arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer eines Kollegiums schon über viele Jahre zusammen. In dieser Zeit wurden Kämpfe ausgefochten. Es gab Enttäuschungen und Verletzungen. Manche dieser Konflikte wurden nie zufriedenstellend geklärt und manche bergen zu viel Sprengkraft, als dass sich noch jemand daran wagen würde. Aus Angst davor, diese alten Auseinandersetzungen wieder aufzubrechen, wird der Kontakt auf ein Minimum beschränkt.

Ein Teil schreckt auch vor der Mehrarbeit zurück, die Teamarbeit mit sich bringt. Die Rückmeldungen aus der Praxis zeigen jedoch, dass das Plus an Arbeitszufriedenheit, das durch die Teamarbeit gewonnen wird, die zeitliche Investition in die Teamsitzungen bei weitem aufwiegt.

Um all diese Hindernisse und Ängste zu überwinden, ist es für viele Schulen hilfreich, sich so lange externe Unterstützung zu holen, bis Teamarbeit zum Automatismus geworden ist. Nachhaltig wirkungsvolle Gewaltprävention ist fortbildungsintensiv, harte Arbeit und lässt sich nicht durch die Einrichtung einiger Arbeitskreise nach dem Motto „Hauptsache, wir haben darüber geredet" bewerkstelligen.

Die Erfolgsbedingungen für eine gewaltfreie Kultur der Zusammenarbeit können an jeder Schule und in jeder Unterrichtsstunde umgesetzt werden. Gewaltprävention ist vor allem Alltagsgeschäft.

Zur organisatorischen Voraussetzung: Zunächst muss sich ein Team von Lehrerinnen und Lehrern bilden, die fest entschlossen sind, die Schulklassen, für die sie gemeinsam verantwortlich sind, auch gemeinsam zu leiten und mit einheitlichen Regeln, Normen und Werten zu arbeiten. Dies kann geschehen, wenn sich nur die Lehrer einer Klasse zusammenschließen. Das Team kann aber auch eine oder mehrere Klassenstufen umfassen. In jedem Fall ist jedoch die aktive Unterstützung durch die Schulleitung erforderlich.

Dieses Team formuliert gemeinsame Regeln zu den Themen „Unterrichtsvoraussetzungen“ und „Unterrichtsstörungen“. Wie die Regeleinhaltung gehandhabt wird, muss detailliert erarbeitet werden. Anschließend wird definiert, nach welchen Zeitabschnitten die Regeleinhaltung mit welchen Formen der Anerkennung gefördert wird. Erst dann wird zusammen beschlossen, welche Konsequenzen Regelverletzungen haben und wie das entsprechende Verhalten durch Hilfsangebote unterstützt wird. Die Regelverstöße müssen in einer gemeinschaftlich geführten Liste dokumentiert werden. Auch die Einführung der Regeln bei den Schülern und deren Eltern muss zusammen geplant und durchgeführt werden. In regelmäßigen Teamsitzungen wird die Entwicklung in den einzelnen Bereichen besprochen und auf die Umsetzung und Einhaltung der Erfolgsbedingungen geachtet.

Regeln des Zusammen-Lebens

In den Pausen, auf den Fluren, in den Gemeinschaftsräumen, auf dem Schulhof, an der Bushaltestelle und auf dem Nachhauseweg sind Schüler unter sich und müssen lernen, miteinander umzugehen. Für viele ist das Zusammenleben mit den Mitschülern nicht einfach und sorgt für eine Menge Konfliktstoff. Dies hat mehrere Gründe:

1. Im Gegensatz zur Freizeit, wo sich die Schüler ihre Freunde selbst aussuchen können, werden sie in der Schule zwangsweise zu einer Klassengemeinschaft zusammengefügt und müssen lernen, auch mit denen auszukommen, die ihnen nicht sympathisch sind und Aggressionen hervorrufen.

2. In der Schule werden Schüler mit zum Teil unbequemen und anstrengenden Leistungsanforderungen konfrontiert und ihrem Freiheits- und Spaßbedürfnis werden Grenzen gesetzt. Wer schlechte Leistungen zeigt, muss mit den damit verbundenen Misserfolgserlebnissen und Frustrationen umgehen lernen. Diese Zumutungen sorgen dafür, dass in Schulklassen häufig ein höheres Aggressionsniveau herrscht als an anderen Orten.

3. Kinder und Jugendliche vergleichen sich ständig mit anderen und stehen im Wettbewerb. Da an Schulen Leistungen bewertet werden, sind solche Vergleichsprozesse in der Schule stark ausgeprägt. In der Folge spielen Neid, Missgunst, Konkurrenz, Rangordnung und die damit verbundenen Aggressionen eine größere Rolle als im Alltag.

4. Viele Schüler sind heute Einzelkinder und haben nie gelernt, längere Zeit auf engem Raum mit anderen zusammenzuleben und Rücksicht zu üben. Sie sind es gewohnt, im Mittelpunkt zu stehen und reagieren eifersüchtig und aggressiv, wenn sie nicht die uneingeschränkte Zuwendung erhalten, die sie erwarten.

5. Intensiver als in der Familie wird das Leben in der Schule von der Zugehörigkeit zu einer Peer-Group mit einem starken Gruppenzwang bestimmt. Diese Zwänge gehen selten in eine soziale Richtung, wie folgendes Zitat eines Realschülers aus einer 7. Klasse zeigt: „Wenn man cool sein will in der Clique, soll man schon mal jemanden geschlagen haben. Rauchen, Drogen, Trinken wird alles in der Clique ausgeübt."

6. Nirgends sonst werden Kinder und Jugendliche mit einer solchen Heterogenität an Mitschülern konfrontiert wie an der Schule. Unterschiedlichste Ethnien und Religionen treffen aufeinander und damit auch unterschiedlichste Mentalitäten, Verhaltensmuster und Sprachen und die damit verbundenen Vorurteile, Ängste und Aggressionen.

Wenn diese Aggressionen und die damit verbundenen Konflikte nicht bearbeitet werden, entsteht ein Klassenklima, das ein Schüler mit folgenden Worten beschrieb: „Wir machen uns jeden Tag gegenseitig fertig!" Wie dieses „fertigmachen" aussieht, veranschaulichen folgende Beispiele aus einer 8. Klasse.

Auf die Frage „Was nervt dich in der Klasse?", kamen folgende schriftliche (in der Rechtschreibung korrigierte) Antworten:

Wenn sie blöde Sprüche von sich geben. Wenn mich jemand brutal beleidigt, zum Beispiel mit dem Ausdruck „du Schlampe". Wenn einer mich schlägt. Ausgeschlossenheit (zum Beispiel Ausländer). Dass die Jungs immer so tun, als wären sie die Besten und die Coolsten! Wenn die anderen über andere Mitschüler lästern. Schlägereien. Dass immer Sachen vom Schulranzen und Tisch geklaut werden. Wenn alle auf mich losgehen. Rumgezicke. Weil jeder seine eigene Clique hat und der andere kommt halt nicht in die Clique rein. Kopfschläge. Wenn einer mit Papier oder Kreide rumwirft. Mit Schimpfwörtern tun sie uns meist beschimpfen.

Unbearbeitete Konflikte sind der Nährboden für Bullying. Dauerhafte Gewalt entsteht nicht über Nacht. Sie kann verhindert oder abgebaut werden, wenn kontinuierlich am sozialen Miteinander in der Klasse gearbeitet wird. Dazu zählt auch die Auseinandersetzung mit Konflikten zwischen den Geschlechtern, mit interkulturellen Konflikten, mit Gruppenkonflikten und mit Außenseitern. In einem wichtigen ersten Schritt müssen gemeinsam mit der Klasse soziale Regeln des Zusammen-Lebens entwickelt werden. Diese sollten einen direkten Bezug zum konflikthaft erlebten Alltag der Kinder und Jugendlichen haben und sich ganz konkret auf die unsozialen Verhaltensweisen beziehen, die in der Klasse vorkommen. Nur wenn die Regeln auf die soziale Wirklichkeit der Klasse antworten, können sich die Schüler mit ihnen identifizieren.

Nur wenn hinter den Regeln die Not sichtbar bleibt, die zu ihrer Aktivierung geführt hat, werden sie die notwendige Akzeptanz erhalten.

Die Regeln müssen sich auf jeden Einzelnen beziehen, kurz und verbindlich formuliert werden sowie eindeutiges und überprüfbares Verhalten einfordern. Die folgende Regel verletzt alle diese Grundsätze: „Wir bemühen uns freundlich miteinander umzugehen und werden versuchen, uns gegenüber Mitschülern respektvoll und höflich zu verhalten." 1. Sie ist zu lang. 2. „Wir" sind im Ernstfall immer die anderen. 3. Bemühen und versuchen reicht nicht. Entweder ich verletze eine Regel und muss die Folgen tragen oder es gelingt mir, mich regelkonform zu verhalten. Im obigen Fall kann

des
mmen-Lebens

jeder Schüler den Vorwurf der Regelverletzung kontern indem er behauptet: „Aber ich hab's echt versucht und ich hab mich so bemüht – ehrlich – ich schwör's!" 4. „Freundlich", „respektvoll" und „höflich" sind nicht eindeutig definiert und damit nicht überprüfbar.

Im obigen Beispiel einer achten Klasse wurden die gegenseitigen Verletzungen in drei Hauptkategorien eingeteilt: seelische und körperliche Verletzungen sowie Verletzungen von Eigentumsrechten. Die genannte Klasse entwickelte daraus drei Regeln: 1. Ich verletze niemanden mit Worten und Gesten. 2. Ich tue niemandem körperlich weh. 3. Ich nehme anderen nichts weg und mache nichts kaputt. Damit sie konkret, eindeutig und überprüfbar sind, wurden unter jede der drei Regeln die dazu passenden Verletzungen geschrieben, die bereits bei der Frage: „Was nervt dich in der Klasse?" gesammelt wurden. Anschließend wurden diese gemeinsam entwickelten Regeln von allen unterschrieben.

Wenn Regeln zur Toleranz aufgestellt werden, ist auf zwei Dinge zu achten. Erstens darf Toleranz nicht einseitig aufgefasst werden. Jeder hat seinen Beitrag dazu zu leisten. Meist verrät die Sprache die Einseitigkeit. Beispielsweise dann, wenn der Anspruch erhoben wird, Deutsche sollen gegenüber Ausländern toleranter sein, die fehlende Toleranz von Ausländern gegenüber Deutschen aber nicht eingefordert wird. Zweitens darf Toleranz nicht mit Neutralität verwechselt werden. Toleranz heißt nicht, Gewalt, Fundamentalismus und Unterdrückung zu akzeptieren. Gleichberechtigung und Gewaltfreiheit dürfen nicht verhandelbar sein. Diese Werte müssen entschlossen verteidigt werden. Auch die (Schein-) Vorwürfe „Nazi" und „Rassist" dürfen niemanden davon abbringen, universelle Merkmale der Menschlichkeit einzufordern.

Die Regeln des Zusammen-Lebens werden nur dann wirksam und verhaltensrelevant, wenn sie kontinuierlich mit der Klasse thematisiert werden. Insbesondere anfangs brauchen die Schüler viele Gelegenheiten, mit Hilfe der Lehrer intensiv um diese Regeln zu ringen. Die Regeleinhaltung muss immer wieder überprüft und Regelverstöße müssen angesprochen werden. Je deutlicher einer Klasse vermittelt werden kann, welche kurz-, mittel- und langfristigen Folgen Gewalt für den Einzelnen, aber auch für die soziale Gemeinschaft hat, desto größer ist die Chance, dass sie ein „soziales Gewissen" entwickelt und für die Qualität des Zusammenlebens selbst Verantwortung übernimmt.

Ob Gewalthandeln abnimmt, ist auch davon abhängig, ob es gelingt, den Schülern einen Weg zu zeigen, wie Verhaltensprobleme in kleinen und machbaren Schritten gelöst werden können. Appelle an die Einsicht und Vernunft von Seiten der Lehrer helfen genauso wenig wie Besserungsgelübde, vage Versprechungen und Absichtserklärungen von Schülerseite. Es geht um konkrete Hilfestellungen. Zunächst kann ein kleiner, aber überprüfbarer Verhaltensbereich ausgewählt werden. Gemeinsam werden Möglichkeiten gesucht, wie die Mitschüler dabei helfen können, die Zielvorgaben zu erreichen. Manchmal ist es auch sinnvoll, die neuen Verhaltensweisen im Rollenspiel einzuüben.

Alle sozialen Prozesse sind Kommunikationsprozesse. Ununterbrochen wird an Schulen verbal und nonverbal kommuniziert. Ob ein soziales Miteinander gelingt, hängt ganz entscheidend davon ab, ob es an der Schule eine einheitliche Kommunikationskultur mit klaren Kommunikationsregeln gibt. Das soziale Klima an einer Schule wird von der Qualität der Kommunikation bestimmt.

Kommunikationsregeln

Drängler zurücksetzen

Wer sich nach vorne drängelt oder durch Fingerschnipsen und andere Geräusche versucht, schneller dranzukommen, muss länger warten. Wer verbal oder nonverbal versucht, die Aufmerksamkeit zu erzwingen, erhält sie als Letzter.

Abwertungen konfrontieren

Auf jedes Auslachen und auf andere abwertende Geräusche, Gesten oder Bemerkungen muss sofort reagiert werden. Immer wieder lässt sich dabei folgender Prozess beobachten. Zunächst ist den Schülern überhaupt nicht bewusst, was sie da tun. Es handelt sich um automatisches Verhalten. In dieser Phase brauchen die Schüler Zeit, um über die Folgen ihres Verhaltens zu reflektieren und um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welche Verletzungen dabei entstehen. In der nächsten Phase gibt es zwischen Impuls und Handlung immer noch keinen Spielraum. Das Bewusstsein für die Handlung kommt erst nach dieser. Die Schüler lachen, und kurz darauf nehmen sie die Hand vor den Mund und sagen „Uuups!“ In der letzten Phase gelingt es den Schülern, ihren Impuls zu bemerken und die dazugehörige Handlung zu unterdrücken. Je eindeutiger, je einheitlicher, je häufiger und je schneller zunächst die Fremdkontrolle durch die Lehrer erfolgt, desto schneller finden die Schüler zur Selbstkontrolle und Eigenverantwortung.

Meinungen schützen

In vielen Schulklassen herrscht eine ausgeprägte Kommentarkultur. Jede Äußerung der Mitschüler – und häufig genug auch die der Lehrer – wird sofort kommentiert. Darauf muss genauso konsequent reagiert werden wie bei den Abwertungen. Andernfalls trauen sich viele Mitschüler aus Angst vor „blöden Kommentaren“ nicht mehr, ihre Meinung zu sagen. Meinungsarme Klassen sind „tote“ Klassen. Meistens errichten dann einige wenige „Meinungsmacher“ eine Meinungsdiktatur, der sich die anderen unterwerfen müssen. Eine Klassengemeinschaft ist nur so gut, wie sich jeder in der Klasse traut, seine eigene Meinung zu sagen. Dieser Mut dazu muss konsequent geschützt werden. Es geht nicht darum, welche Meinung richtig, gut oder akzeptiert ist, sondern darum, dass jeder das Recht auf eine eigene Meinung hat – und die Klasse lernt, Meinungen stehen zu lassen.

Bei diesem Lernprozess ist die Unterscheidung zwischen „stehen lassen“ und zustimmen wichtig. Einer fremden Meinung muss nicht zugestimmt werden, aber sie muss respektiert werden. Auch hier gilt das Phasenmodell. Wenn alle Lehrer einer Klasse, im Sinne eines Ritualisierungseffekts, mit den immer gleichen Fragen auf Kommentare reagieren – zum Beispiel: „Was ist deine Aufgabe?“, „Wie heißen die drei Zauberwörter?“ oder „Richtig: Meinungen stehen lassen!“ – werden einzelne Schüler bereits am zweiten Tag selber auf Kommentare reagieren: „Mann, hast du’s noch nicht kapiert? Meinungen stehen lassen!“ Auch hier geht die Klasse den Weg von der Fremd- zur Selbststeuerung.

Verhaltenskritik üben

Manchmal besteht eine Meinung auch aus Kritik an einem Mitschüler. An dieser Stelle müssen Schüler lernen, zwischen Person und Verhalten zu trennen, das heißt offene Verhaltenskritik zu üben, ohne dabei abwertende Äußerungen über die Person des Betreffenden zu machen. Angriffe wie: „Du Blödmann hackst immer nur auf anderen rum! Du bist echt das Letzte!“ dürfen nicht akzeptiert werden. Dass der Betreffende aus der Sicht des Kritikers auf anderen herumhackt, ist eine Meinung, die man diskutieren kann. Alles andere sind beleidigende Angriffe auf die Person.

Eindeutige und überprüfbare Kommunikation einfordern

Verletzende Verhaltensweisen lassen sich nur ändern, wenn sie eindeutig definiert sind. Abstrakte, unklare oder allgemeine Verhaltensbeschreibungen müssen verhaltensnah übersetzt werden. Durch gezielte Fragen lernen die Schüler sich so auszudrücken, dass ihre Kommunikation eindeutig und überprüfbar wird. Beispiele dafür sind: Was heißt auf „jemandem herumhacken" (oder ärgern, nerven, Quatsch machen), was geschieht da genau? Was macht jemand, wenn er für „miese Stimmung" sorgt? Was machen die, die sich „bekriegen"? Was heißt „blöd"? Was macht der andere, dass man ihn „blöd" findet?

Vom Vorwurf zur Selbstbeschreibung

Wenn ein Schüler zu einem anderen sagt: „Du ärgerst und provozierst mich immer!", wird dies von der Gegenpartei meistens als Vorwurf und Schuldzuweisung erlebt. Die häufigste Reaktion darauf ist ein Abstreiten („Stimmt ja gar nicht!") und ein Gegenvorwurf („Nein, du ärgerst mich immer!"). An dieser Stelle müssen die Schüler lernen, Verantwortung für ihr Erleben zu übernehmen und über sich selbst zu reden, statt vom anderen: „Ob dich der andere ärgert und provoziert, weiß ich nicht. Was ich weiß, ist, dass du dich ärgerst und dich provoziert fühlst. Es sind deine Gefühle und deine Reaktionen. Jemand anders würde vielleicht anders fühlen. Und bei dir gibt es vielleicht auch Unterschiede. Was macht denn der andere ganz genau, dass du dich ärgerst und dich provoziert fühlst? Würdest du bei jedem so reagieren? In jeder Situation?" So wird aus einem „Du hast mich geärgert!" ein „Ich habe mich (über eine bestimmte Verhaltensweise von dir) geärgert!"

Von der Person zum Verhalten

Auch wenn jemand von sich selber redet (Ich-Botschaft), kann dies einen anderen Menschen verletzen, wenn das Gesagte sich auf die ganze Person des Gegenübers bezieht. Mit dem Satz „Ich habe mich über DICH geärgert", werden nicht einzelne Verhaltensweisen abgelehnt, die der andere eventuell ändern oder unterlassen könnte, sondern die ganze Person, die nicht in Frage gestellt werden darf. Dasselbe gilt für Eigenschaftszuschreibungen wie: „Ich ärgere mich über deine Faulheit (Bosheit, Falschheit, Schlechtigkeit)!" Auch hier ist es wichtig, zwischen Person und Verhalten zu trennen und auf die Verhaltensebene zurückzukehren. Beispielsweise durch den Satz: „Es ärgert mich, dass du mir nicht wie verabredet beim Tafelwischen hilfst!"

Ehrlichkeit fördern

Ehrlichkeit ist das Fundament, auf dem jede soziale Beziehung ruht. In vielen Schulklassen fehlt dieses. Die Schüler streiten zunächst einmal grundsätzlich alles ab. Dies ist verständlich, denn Lügen haben bisher mehr Vorteile gebracht als Ehrlichkeit. Dieser Trend lässt sich nur umkehren, wenn es sich für die Schüler wieder lohnt, ehrlich zu sein. Dazu ist es notwendig, jede Ehrlichkeit wahrzunehmen, die Aufmerksamkeit der Schüler darauf zu lenken, sie anzuerkennen und mit positiven Bedeutungen aufzuladen. Wenn alle Lehrer einer Klasse ehrlichen Schülern Hochachtung entgegenbringen und betonen, wie viel Mut dahinter steckt und der ehrliche Schüler stolz auf sich sein kann und einen wichtigen Beitrag zu einem vertrauensvollen Miteinander geleistet hat, wird sich das Ehrlichkeitsklima in wenigen Tagen ändern. Anerkennung, Mut, Respekt und Vertrauen sind die wegweisenden Begriffe für eine ehrlichere Zukunft.

Ausreden ablehnen

Die meisten Schüler reagieren auf Kritik defensiv. In diesen Fällen müssen sie immer wieder geduldig darauf hingewiesen werden, dass Gegenangriffe („Die sagt auch Schimpfwörter!"), Rechtfertigungen oder Schutzbehauptungen („Es war doch keine

Absicht!“) und Verteidigungen („Der hat angefangen!“) nicht notwendig sind, denn niemand wird verurteilt, schuldig gesprochen oder schlechtgemacht. Konfliktgespräche sind keine Gerichtsverhandlungen. Den Schülern muss immer wieder erklärt werden, dass es nicht darum geht, wer Recht hat. Jeder darf seine eigene Wahrheit haben, muss aber die Verantwortung für die Folgen seines Verhaltens übernehmen. Niemand darf sich aus dieser Verantwortung herausreden. Das Entscheidende dabei ist nicht die eigene Wahrnehmung des Verhaltens („Ich hab doch nur Spaß gemacht!“), sondern das Erleben der Handlung durch den anderen („Ich fand’s nicht lustig, der Spaß ging auf meine Kosten!“).

Kommunikationsregeln sind kein Projekt. Sie sind Alltag. Sie dürfen nicht nur gelten, wenn soziales Lernen auf dem Stundenplan steht oder über Konflikte gesprochen wird. Sie gelten immer und für jeden – und sie sollten von allen Lehrern einer Schule vertreten werden. Allein durch die konsequente Anwendung dieser einfachen Regeln im Schulalltag wird sich das soziale Klima an einer Schule positiv ändern. Gewaltprävention darf sich nicht auf bestimmte Maßnahmen einzelner Lehrer zu bestimmten Zeiten für bestimmte Schüler beschränken. Gewaltprävention muss zum selbstverständlichen Bestandteil des Unterrichtsalltags werden.

Ein Klima von Zusammenhalt, Respekt und gegenseitiger Wertschätzung in einer Schulklasse entsteht nicht von allein. Ein entspanntes Miteinander ist nicht zum Nulltarif zu haben. Auch die Anwendung von Kommunikationsregeln erfordert ein hohes Maß an innerer Verpflichtung, Engagement und Zeit. Und genau diesen Einsatz wollen viele Lehrerinnen und Lehrer nicht bringen. Meist wird damit argumentiert, diese Arbeit koste einen nicht vertretbaren Verlust wertvoller Unterrichtszeit. Gegen diese Argumentation sprechen drei Gründe:

1. Persönliche Beziehungen fördern die Lernmotivation:

Fachlehrer berichten immer wieder über einen „Klassenlehrereffekt“. Schüler benehmen sich beim Klassenlehrer besser, machen häufiger ihre Hausaufgaben und sind im Unterricht ruhiger. Zwischen Klassenlehrer und Fachlehrer gibt es meistens zwei Unterschiede. Erstens verbringen Klassenlehrer in der Regel mehr Zeit mit der Klasse und zweitens kümmern sich viele Klassenlehrer in dieser Zeit auch um die persönlichen Belange der Schüler und um die Beziehung zu deren Eltern. Erfolgreiche Klassenlehrer schaffen immer wieder Zeiträume, in denen die Person des Schülers im Vordergrund steht und nicht seine Leistungen. Eine intensivere Schüler-Lehrer-Beziehung ist die Folge. Die Schüler erleben den Klassenlehrer als ihre Bezugsperson.

Wenn Schüler spüren, dass sie dem Lehrer nicht egal sind, weil er sie nicht nur als Bildungsobjekte sieht, sondern ihnen leistungsfreie Zeit schenkt, in der er sich fürsorglich um ihre Bedürfnisse und um ihre Konflikte, Ängste, Sorgen und Nöte kümmert, dann wird ihnen auch der Unterricht dieses Lehrers nicht egal sein. Je mehr sich die Lehrer für die Schüler engagieren, desto mehr engagieren sich diese für den Unterricht. Vielfältige Unterrichtsmethoden, eine lebenspraktische Gestaltung des Unterrichts und die individuelle Förderung einzelner Schüler sind wichtige Voraussetzungen für motivierte Schüler. Den größten Effekt auf die Lernmotivation hat jedoch die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Beziehungszeit ist keine verlorene Zeit. Durch den Aufbau persönlicher Kontakte zwischen Lehrern und Schülern und der damit einhergehenden positiven Bindung, wird die Lernmotivation der Schüler gestärkt und einer „Null-Bock-Haltung“ entgegengewirkt.

Die Wichtigkeit einer verlässlichen, wertschätzenden, aber auch normorientierten Bindung wird von der Resilienzforschung bestätigt. Nur Kinder und Jugendliche, die eine sichere Bindung erleben, sind offen für Neues, lernfähig, neugierig und selbstsicher genug, auch Fehler zu riskieren. Die Antwort auf unmotivierte Schüler liegt häufig nicht im Unterricht, sondern jenseits davon. Wichtig ist, diese Beziehungszeit nicht nur einmal im Jahr beim Schulausflug oder im Landschulheim anzubieten, sondern sie zum festen Bestandteil des Schulalltags werden zu lassen. Eine gute Möglichkeit, die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern zu stärken, ergeben sich auch im Rahmen von Partizipationsangeboten. Dazu ist es notwendig, die Wünsche, Ideen und Bedürfnisse der Schüler zum allgemeinen Zusammenleben an der Schule oder zum Unterricht zu erfragen, ernst zu nehmen und wenn möglich, auch unter direkter Beteiligung der Schüler umzusetzen. Es kann aber auch um die Gestaltung des Schulhofs und des Schulhauses gehen oder um Schülerfirmen, Schülerkioske, selbstverwaltete Schülercafés und Schülerbands. Schülerteams können andere Klassen dabei unterstützen, Ausflüge, Flohmärkte, Arbeitsgemeinschaften oder Schulfeste zu organisieren.

Partizipationsmöglichkeiten stärken nicht nur die Lehrer-Schüler-Beziehung und damit die Lernmotivation, sondern auch die Identifikation mit der schulischen Institution. Wenn Schüler Freiräume, Selbstbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten erhalten, bedeutet ihnen Schule etwas. Auf etwas Wichtiges gibt man acht. Achtgeben und Gewalt anwenden widersprechen sich. Wenn Schüler Verantwortung tragen dürfen, werden sie sich auch verantwortlich verhalten. Partizipationsmöglichkeiten sind auch gute Gelegenheiten, das Gemeinschaftsgefühl und den Zusammenhalt der Schüler untereinander zu stärken, was ebenfalls gewaltpräventiv wirkt. Dieser Prozess kann allerdings nur gelingen, wenn ein Risikofaktor vermieden wird: die Zielfixierung. Viele Lehrer sagen, sie hätten keine Lust mehr, sich der Wünsche der Schüler anzunehmen. Es sei immer dasselbe. Zu Beginn wären alle noch engagiert, aber dann würden sich immer mehr „ausklinken“, und am Ende würde doch alles an ihnen hängen bleiben. Wenn sie die Sache am Ende nicht in die Hand nähmen, würde gar nichts passieren. Da könnten sie’s ja auch gleich selbst machen. An dieser Stelle ist es hilfreich, den Fokus weniger auf das Ziel und mehr auf den Prozess zu lenken.

Bei Partizipationsprozessen steuern Lehrer gruppendynamische Prozesse, nicht das Ergebnis. Es geht nicht darum, Lösungen vorzuschreiben oder das berühmte Machtwort zu sprechen, sondern Methoden anzubieten, wie Lösungen gefunden werden können. Wenn der Weg zum Ziel einen Monat dauert, dauert er einen Monat, wenn er ein Jahr dauert, dauert er eben ein Jahr – und manchmal führt er überhaupt nicht zum gewünschten Erfolg. Am Ende werden die Schüler trotzdem viel gelernt haben. Sie mussten Misserfolgserlebnisse verarbeiten, Rückschläge hinnehmen und lernen, mit Frustrationen umzugehen. Sie mussten lernen, konstruktiv zu kritisieren und Kritik auszuhalten.

Eine größere Aufgabe kann man nur bewältigen, wenn man sie in kleine, machbare Schritte aufteilt, und man muss zwischen ernsthafter Arbeit und Spaß einen Mittelweg finden. Manche haben sich auf diesem Weg viel Know-how angeeignet und können nun ihrerseits andere Klassen

bei diesem Prozess unterstützen. Am Ende wird es Profis geben, die diese Aufgabe selbständig wahrnehmen können. Das ist der Moment, wo Lehrer ihren Schülern die Verantwortung für bestimmte Bereiche geben und Selbstverwaltungselemente in das Schulprofil integriert werden können.

2. Das soziale Klima bestimmt das Lernklima: Ein gutes Arbeitsklima und ein gutes Sozialklima bedingen sich gegenseitig. Wenn Schüler im Unterricht nicht mitarbeiten, weil sie Angst davor haben, ausgelacht und als Streber beschimpft zu werden, ist der Unterrichtserfolg gefährdet. Wer guten Unterricht halten will, hat keine andere Wahl, als sich intensiv um Fragen des sozialen Miteinanders zu kümmern. Nur wenn die Schüler mit Hilfe der oben genannten Kommunikationsregeln gelernt haben, sich gegenseitig zu respektieren, wird eine Atmosphäre entstehen, in der auch gearbeitet werden kann. Andernfalls kann eine Klasse in zwei Extremzustände geraten. Entweder wird sie lustlos und apathisch oder hochaggressiv und chaotisch.

3. Fürs Leben lernen heißt „Soziales Lernen“: Viele Schulen verkünden großmundig, die Schüler würden bei ihnen auf das Leben vorbereitet und lernten fürs Leben. Das Leben besteht jedoch nicht nur aus Fachwissen. Ob die Schüler mit ihrem Wissen später erfolgreich sein werden, ob es ihnen gelingt, eine befriedigende Partnerschaft aufzubauen, ob sie Kinder ohne große Probleme erziehen können und ob sie in der Lage sind, sich in die Gesellschaft zu integrieren und etwas zum Gemeinwohl beizutragen, hängt nicht so sehr von ihren fachlichen Fähigkeiten ab, sondern mehr von ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen. Dass der gemeinsamen Erziehung der Schüler an vielen Schulen kein besonders hoher Stellenwert eingeräumt wird und „Soziales Lernen“ nicht zum gleichberechtigten Hauptfach gemacht wird, hängt weniger von der Stofffülle und den strukturellen Hemmnissen an Schulen ab. Es fehlt vor allem am Bewusstsein für die Bedeutung dieser Themen. Zumindest wird dieses in vielen Fällen nicht handlungsleitend und bleibt im Stadium schöner Lippenbekenntnisse stecken.

ikations-
regeln

Mediation

Der größte Teil der Konflikte an Schulen besteht aus den alltäglichen Reibereien und Grenzverletzungen, die immer vorkommen, wo Kinder und Jugendliche in größeren Gruppen zusammenleben müssen. Diese Aggressionen lassen sich durch das Setzen und Kontrollieren von Grenzen und Regeln in einem für alle erträglichen Rahmen halten.

Es gibt aber auch Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Schülern, die nicht so einfach zu lösen sind, weil sie tiefer gehen. Diese entspannen sich erst, wenn ihre Ursachen verstanden und passende Lösungen dafür gefunden wurden. Meist handelt es sich bei den Ursachen um Bedürfniskonflikte, Missverständnisse und Vorurteile. Diese Auseinandersetzungen flammen immer wieder auf und münden häufig in eine Eskalationsspirale, weil jede Konfliktpartei in ihren Gefühlen und Bedürfnissen verletzt ist und aus dem Bedürfnis der Rache und Vergeltung heraus der jeweiligen Gegenseite erneut Schaden zufügt. Jeder ist in seiner Sicht der Dinge gefangen und sucht die Schuld beim anderen. Jeder erwartet vom anderen Verständnis, ist aber selber nicht in der Lage, der Gegenseite das nötige Verständnis entgegenzubringen. Weil keiner bereit ist, als Erster auf den anderen zuzugehen, können Verletzungen und Missverständnisse nicht geklärt werden und die Fronten verhärten sich. Beide Seiten reagieren empfindlich, und beim geringsten Anlass gibt es erneuten Streit. Werden diese Fälle nicht frühzeitig bearbeitet, können daraus schwere Formen von Bullying entstehen.

Eine gute Möglichkeit, an diesen Konflikten zu arbeiten, bietet ein festes Konfliktlösungsritual wie die Mediation, bei der eine dritte Person zwischen den Konfliktparteien vermittelt. An vielen Schulen übernehmen Schüler, die zu Streitschlichtern oder Konfliktlotsen ausgebildet wurden, diese Vermittlerrolle. Der Mediator bringt abwechselnd beiden Seiten Verständnis entgegen und geht mitfühlend auf die jeweiligen Verletzungen ein. Auf diese Weise fühlen sich die Konfliktparteien nicht mehr so bedroht, können loslassen und ihren Schutz lockern. Wenn sich beide Parteien verstanden fühlen, sind sie häufig auch in der Lage, der Gegenseite Verständnis entgegenzubringen. Im Ergebnis entspannt sich die Situation, und beide Seiten sind nun bereit, aufeinander zuzugehen und etwas zur Lösung des Konflikts beizutragen.

Die Mediation ist ein wichtiger und sinnvoller Baustein im Rahmen eines Mehr-Ebenen-Konzepts zur Gewaltprävention, wozu auch die Verhinderung von Bullying zählt. Für die Schüler, die als Streitschlichter arbeiten, stellt Mediation eine wertvolle Möglichkeit der Partizipation dar. Sie können Verantwortung für das soziale Klima an der Schule übernehmen und Erfolgserlebnisse in einem Bereich sammeln, der nichts mit schulischen Leistungen zu tun hat. So können auch leistungsschwächere Schüler für die Schule motiviert werden, und Schüler, die bisher Probleme mit ihrem Sozialverhalten hatten, können sich zu Vorbildern für andere entwickeln.

Die Schule profitiert in vielfältiger Weise von diesem Konfliktlösungsinstrument, denn mit Hilfe der Mediation lernen die Schüler:

- sich an Gesprächsregeln zu halten
- über (verletzte) Gefühle und Bedürfnisse zu reden
- sich in andere hineinzuversetzen (Perspektivenübernahme und Einfühlungsvermögen)
- die Hintergründe und Ursachen eines Konflikts besser zu verstehen
- konstruktiv mit Wut und Ärger umzugehen und ihre Impulse besser zu kontrollieren
- fair zu verhandeln
- konstruktive Konflikt- und Problemlösungsstrategien
- Selbstverantwortung und Verlässlichkeit

Auch der Unterricht profitiert von dieser Konfliktlösungsmethode. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen diese Konflikte nicht mehr unter Zeitdruck im Unterricht oder in den Pausen bearbeiten. Sie müssen sich auch nicht mehr in die Richterrolle drängen lassen und darüber entscheiden, wer die Wahrheit sagt, Recht hat, schuldig ist oder eine Strafe verdient hat. Denn in der Mediation geht es nicht darum, wer die Auseinandersetzung gewinnt, sondern um die Frage, wie die Konfliktparteien eine einvernehmliche Lösung finden können. Bei dieser gemeinsamen Lösungssuche nützt es den Schülern nichts, wenn sie versuchen, die Mediatorin oder den Mediator mit Unwahrheiten, Beschuldigungen oder sonstigen strategischen Tricks auf ihre Seite zu ziehen.

Viele Schulen haben im Rahmen ihrer gewaltpräventiven Bemühungen die Mediation mit großem Enthusiasmus eingeführt. Zwischenzeitlich hat sich vielerorts aber auch Ernüchterung breitgemacht. Oft sind die „Streitschlichterbüros" verwaist und die Streitschlichter arbeitslos, weil die Schüler das Angebot nicht nachfragen. Und die Lehrer, die sich für das Projekt engagieren, führen einen zeit- und kräfteraubenden Kampf gegen das Vergessen. Um Mediation an Schulen erfolgreich zu machen und um ein „Einschlafen" des Projekts zu verhindern, gilt es, einige kritische Fallstricke zu vermeiden:

Die Projektfalle

Ein Hauptgrund für das Scheitern vieler Mediationsversuche ist die mangelnde Einbindung in die Gesamtkultur der Schule. Erkundigt man sich an Schulen über die Mediation, bekommt man häufig folgende oder ähnliche Sätze zu hören: „Ach so, die Mediation, ja da fragen Sie am besten Frau Müller und Herr Maier, die kümmern sich darum!" Solche Antworten zeigen, dass an diesen Schulen Mediation als isoliertes Projekt und als persönliches „Steckenpferd" einiger weniger Lehrer betrachtet wird. Um langfristig überleben zu können und von einzelnen Personen unabhängig zu werden, muss Mediation breit verankert und von vielen Schultern getragen werden.

Dies kann nur gelingen, wenn das Kollegium in einem ersten Schritt dafür gewonnen wird, Mediation nicht als Instrument zur gelegentlichen Lösung einzelner Konflikte zu betrachten, sondern als eines, mit dessen Hilfe möglichst vielen Schülern wichtige soziale Kompetenzen vermittelt werden. Mediation sollte zum Schulprogramm „Soziales Lernen für alle" zählen. Wenn nur innerhalb der Mediation auf Kommunikationsregeln geachtet, auf die Bedürfnisse der Schüler eingegangen und nach einvernehmlichen Lösungen gesucht wird, wird sie für die Schüler unglaubwürdig und in der Folge abgelehnt.

Das Ziel, die Mediation in die Gesamtkultur einer Schule zu integrieren, kann auf drei sich ergänzenden Wegen erreicht werden: Es sollten sich möglichst viele Lehrer, Schulsozialarbeiter und andere Mitarbeiter der Schule ausbilden lassen. An manchen Schulen sind beispielsweise der Hausmeister oder die Sekretärin wichtige Ansprechpartner für Schüler. Dann sollten auch diese Personen ausgebildet werden. Wenn sich Eltern engagieren wollen, können auch diese in die Ausbildung integriert werden. Die übliche Praxis, zwei Lehrer pro Schule zur Fortbildung „abzukommandieren", ist völlig unzureichend. Im Rahmen des Freiburger Fortbildungsprogramms „Konflikt-KULTUR" wird beispielsweise erst dann mit einer Fortbildung begonnen, wenn auf fünfundsiebzig Schüler mindestens ein Fortbildungsteilnehmer kommt. Häufig lassen sich aber alle oder zumindest große Teile des Kollegiums ausbilden.

Viele Mediationen können im Beisein der ganzen Klasse durchgeführt werden, wenn die Konfliktparteien damit einverstanden sind. Dieses Vorgehen hat große Vorteile. Die Konfliktlösekompetenzen können allen Schülern gleichzeitig vermittelt

werden, und die Mitschüler können sich konstruktiv an der Mediation beteiligen und beispielsweise gemeinsam nach guten Lösungen suchen. Es sollten möglichst viele Kommunikationselemente aus der Mediation in die Alltagskommunikation integriert werden. Auch einfachste Dialoge können nichtwertend, ergebnisoffen, am inneren Erleben orientiert und nach den Grundsätzen der Trennung von Person und Verhalten gestaltet werden.

Die Selektionsfalle

Die Selektionsfalle ist eng mit der Projektfalle verbunden. Solange Mediation an der Schule als etwas Besonderes erlebt wird, besteht die Gefahr, sie nur als Maßnahme für besonders schwierige und ungewöhnliche Fälle zu betrachten. Mediation wird hierbei als kostbares Gut angesehen, das nicht an „Bagatellfälle“ verschwendet werden darf. Hier gilt es immer wieder geduldig darauf hinzuweisen, keinen Streit als Bagatellfall abzuwerten. Jeder Streit, und sei er aus Sicht der Erwachsenen auch noch so nebensächlich, eignet sich zum Training sozialer Kompetenzen.

Es gibt auch eine umgekehrte Selektionsfalle. Manchmal überfordern sich Mediatoren, weil sie glauben, mit dem neuen Konfliktlöseritual an der Schule alle Konflikte lösen zu können. Ziel ist nicht die Lösung aller Konflikte mit Hilfe der Mediation, sondern die Vermittlung von Kommunikations- und Konfliktlösekompetenzen.

Die Freiwilligkeitsfalle

Bezüglich der Mediation gilt üblicherweise das Freiwilligkeitsparadigma. Dahinter steckt der Gedanke, Zwang und ein förderliches Gesprächsklima schlössen sich gegenseitig aus und den Konfliktparteien fehle die notwendige Lösungsmotivation, wenn sie nicht freiwillig kommen. Beides lässt sich im Kontext Schule nicht bestätigen.

Kinder und Jugendliche haben viele Gründe, warum sie nicht freiwillig in die Mediation gehen: Solange sie noch keine Erfahrungen damit haben, können sie sich überhaupt nicht vorstellen, dass man Konflikte auch lösen kann, wenn es nicht darum geht, wer Recht hat und wer schuld ist und bestraft wird. Sie gehen davon aus, Mediation sei ein Gerichtsverfahren, vor dem man Angst haben muss. Die Vorgehensweisen sind zunächst unbekannt und befremdlich. Für manche ist diese neue Herangehensweise an Konflikte auch verunsichernd. Viele Schüler wollen deshalb lieber am Alten festhalten, anstatt sich auf das neue Verfahren einzulassen.

Mediation ist eben kein Spaß. Sich mit anderen auseinanderzusetzen und die Verantwortung für das eigene Verhalten zu übernehmen, ist anstrengend. Das Vergeltungsbedürfnis ist tief in unserem evolutionären Erbe verwurzelt. Nicht zurückzuschlagen und eine friedliche Lösung zu suchen, ist für viele unbefriedigend. Auf Rache zu verzichten, kostet Überwindung. Dem anderen die Schuld in die

Tasche zu schieben, anstatt sich die eigenen Konfliktanteile anzuschauen, ist einfacher. Jungen stehen auch die Männlichkeitsklischees im Weg. Sie glauben, „labern“ sei eher etwas für Frauen und wollen sich in der Mediation keine Blöße geben. Gewalt ist geil. Warum sollte man darauf verzichten? Insbesondere Jugendliche glauben, durch die Teilnahme an einer Mediation zeigten sie ihre Inkompetenz, ihren Konflikt alleine zu lösen. Indem sie sie ablehnen und Konflikte auf ihre Art regeln, beweisen sie ihre Autonomie, zeigen, dass sie keine Hilfe brauchen und fühlen sich erwachsen. An dieser Stelle braucht es immer wieder geduldige Hinweise auf den Ursprung der Mediation in der Erwachsenenwelt. Bei Trennungen und Scheidungen, Nachbarschaftsstreitigkeiten, in der Wirtschaft, sowie bei umstrittenen Verkehrs-, Stadtentwicklungs- und anderen Bauprojekten kann Mediation angewandt werden. Es ist ein Zeichen von Stärke und Reife, wenn man sich helfen lassen kann und sich damit das Leben leichter macht.

Nehmen die Beteiligten dann an einer Mediation teil, sind sie häufig überrascht, wie angenehm ein solches Ritual ist. Auch zunächst unmotivierte Schüler machen plötzlich engagiert mit – und alle sind am Ende erleichtert, wenn der Streit vom Tisch ist. Die Konfliktparteien können und dürfen nicht zur Einigung gezwungen werden, aber sie dürfen aufgefordert werden, in die Mediation zu gehen. Nicht die Mediation ist freiwillig, sondern die Lösung.

Die Lösungsfalle

Es wird davon ausgegangen, Mediation löse Konflikte für immer und lasse neue erst gar nicht mehr entstehen. Diese Hoffnung ist verständlich, und es muss nicht verwundern, wenn sich manchmal die Vorstellung einschleicht, Mediation sei eine Möglichkeit, irgendwann konfliktfrei zu arbeiten oder die Konfliktlösungen ganz in die Hände der Schüler geben zu können. Dies ist jedoch eine falsche Vorstellung. In der Mediation geht es nicht primär um die Lösung, sondern um den Weg dorthin. Trennen sich zwei Konfliktparteien ohne Lösung, haben sich aber konstruktiv am Gespräch beteiligt und können nun den Konflikt besser verstehen, ist trotzdem viel gewonnen. Konflikte lassen sich nicht immer verhindern und Mediation bietet eine Chance, den konstruktiven Umgang damit zu üben und ihre Eskalation zu verhindern. Es hängt von der inneren Haltung ab, ob Auseinandersetzungen als belastend oder als anregend empfunden werden.

Auch wenn Lehrer, mit dem Argument „Ich hab bisher meine Konflikte auch ohne Mediation gelöst!“, nicht bereit sind, Konflikte, die „ihre“ Schüler betreffen, abzugeben, ist die Lösungsfalle im Spiel. Sie glauben, es werde ihnen als Zeichen der Schwäche ausgelegt, wenn sie „ihre“ Schüler in die Mediation schicken, weil sie damit zugeben, den Konflikt nicht alleine lösen zu können. Teilweise befürchten sie auch, es komme Kritik hierbei an ihrem Verhalten als Lehrer „auf den Tisch“. Sie flüchten sich deshalb in die Abwehr: „Ich hab keine Probleme in meiner Klasse!“ Diese Schwierigkeit lässt sich am besten dadurch lösen, möglichst vielen Kollegen Mediation nahezubringen.

Auch die Schüler hoffen auf die Lösungsfalle, wenn sie versuchen, mit dem Argument, sie hätten sich schon geeinigt, an einer Mediation vorbeizukommen. An dieser Stelle hilft es, die Einigung zu begrüßen und die Schüler mit dem Argument, man sei gespannt darauf, wie denn diese zustande kam, trotzdem zum Mediationsgespräch zu bitten. Der Weg ist das Ziel.

Die Neutralitätsfalle

Prinzipien, wie die der Neutralität oder Allparteilichkeit, die in der Mediation zwischen Erwachsenen gelten, dürfen nicht unreflektiert auf die zwischen Erwachsenen und Kindern beziehungsweise Jugendlichen übertragen werden.

Wenn Erwachsene mit Kindern und Jugendlichen in Kommunikation treten, ist dies eine gleichwertige, aber keine gleichrangige Beziehung. Zwischen Erwachsenen und Kindern verläuft eine Generationengrenze, die gewahrt bleiben muss. Diese erlaubt Kindern auf der einen Seite spielerische Freiheiten und verlangt von den Erwachsenen auf der anderen Seite eine klare Begrenzung dieser Freiheiten. Dies gibt Kindern Orientierung und Sicherheit und wird – bei aller Rebellion dagegen – als Halt erlebt. Wenn sich Erwachsene dieser Aufgabe verweigern, wachsen emotionale Analphabeten heran, die sich als Jugendliche und Erwachsene nicht selbst begrenzen können. Sie verlieren damit die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung, die neben der Empathiefähigkeit die wichtigste Eigenschaft der emotionalen Intelligenz ist.

Eine Schule ist auch ein Werte-Raum. Dieser darf nicht den Schülern überlassen bleiben. Kinder werden nicht mit Werten, ethischen Standards und einem Gewissen geboren. Sie müssen diese Verhaltensrichtlinien genauso lernen wie schreiben, lesen und rechnen. Und zwar von uns Erwachsenen. Ein Schulmediator muss jeden Augenblick dazu bereit sein, die Haltung der Neutralität zu verlassen und für humane Werte wie Gewaltfreiheit und Gleichberechtigung einzutreten und, wenn nötig, dafür zu kämpfen. Auch muss auf die Widerspruchsfreiheit individueller Vereinbarungen mit den Schulregeln geachtet werden. Es darf keine Lösung akzeptiert werden, die geltende Normen verletzt (Hausaufgaben abschreiben lassen als Versöhnungsangebot). Selbst sogenannte Allparteilichkeit oder das Fairness-Prinzip nutzen hier wenig, da es nicht darum geht, abwechselnd auf der Seite eines Schülers zu stehen, sondern den eigenen Standpunkt auf der entgegengesetzten Seite der Schüler und damit der Generationengrenze einzunehmen.

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Im Rahmen einer Mediation zwischen mehreren Schülern, bei der es darum ging, dass sich die Beteiligten immer wieder gegenseitig etwas weggenommen hatten, wurde beiläufig ein „Spiel“ erwähnt, das „Vierteilen“ genannt wurde. Dabei wird ein Junge von vier anderen an jeweils einer Extremität gepackt und so stark wie möglich auseinandergezogen. Alle Beteiligten taten so, als wäre das Ganze einfach nur ein harmloses Spiel, das allen Beteiligten Spaß macht. Dabei schauten sie sich gegenseitig ständig an, um sich alle derselben Einschätzung als „Spaß“ zu versichern. Obwohl dies zunächst nicht im Interesse der Konfliktparteien lag, bestanden wir darauf, dieses „Spiel“ zu thematisieren. Durch Vertiefungsfragen und das Nachstellen der Situation wurde dieses wieder lebendig, und plötzlich erzählte ein Junge, dieses „Spiel“ mache überhaupt keinen Spaß, sondern täte in Wirklichkeit schrecklich weh. Es entstand eine ernste und offene Gesprächssituation, in der auch über Männlichkeitsbilder von „ein Junge weint nicht“ und „ein Indianer kennt keinen Schmerz“ geredet wurde. Gleichzeitig vertraten wir energisch den Standpunkt, hier handele es sich um Gewalt. Dieser neue Bewertungsmaßstab gab den Beteiligten die Möglichkeit, ohne Gesichtsverlust aus dem Spiel auszusteigen. Hätten wir dieses „Spiel“ nicht bewertet und aus einer Haltung der Neutralität heraus unkommentiert gelassen, hätten wir eine unterlassene Hilfeleistung begangen und uns an einer Kultur der Gewalt mitschuldig gemacht.

Fallstr
der

Eine ähnliche Situation ergibt sich in der Frage des Umgangstons an Schulen. Häufig wird bei Begriffen wie „Wichser“ und „Schlampe“ eine Intervention mit der Begründung abgelehnt, diese Wörter seien für die Schüler heutzutage normal und sie dächten sich nicht mehr viel dabei. Auch diese Haltung pervertiert die Generationengrenze. Ob ein Begriff sozial akzeptiert wird, sollten die Erwachsenen bestimmen und nicht die Kinder und Jugendlichen.

Die Schweigepflichtfalle

Das Paradigma, eine Mediation sollte unter dem Siegel der Verschwiegenheit durchgeführt werden, lässt sich im Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus mehreren Gründen nicht halten. Wenn im Konfliktgespräch zum Vorschein kommt, dass Schäden entstanden sind, die das Taschengeldniveau übersteigen, müssen die Eltern informiert und versicherungsrechtliche Fragen geklärt werden. Dasselbe gilt für Konflikte, die in das private Umfeld hineinwirken, beispielsweise wenn sich die Eltern der Schüler ebenfalls streiten oder die Schüler enge Nachbarn sind. Sind weitere Personen oder Konflikte beteiligt, muss der Mediationsrahmen eventuell erweitert oder es müssen weitere Mediationen durchgeführt werden. Wenn die Klassengemeinschaft vom Konflikt betroffen ist oder in die Lösung mit einbezogen wird, sollte der Klassenlehrer informiert werden. Auch der Schulleitung sollte ein Informationsrecht eingeräumt werden und in Fallbesprechungen muss offen über einen Konflikt und seine Beteiligten geredet werden dürfen. Insbesondere wenn einzelne Schüler häufiger in der Mediation erscheinen, ist eine offene Reflektion unabdingbar für gezielte Interventionen.

Das bisher Gesagte bezieht sich auf die gezielte und notwendige Weitergabe von Informationen. Vertraulichkeit hat im Übrigen durchaus ihren Platz. Den Konfliktparteien sollte versprochen werden, dass das, was im Mediationsraum zur Sprache kommt, nicht ungezielt nach Außen getragen wird. Das heißt, es darf nicht einfach herumerzählt, im privaten Rahmen darüber geplaudert oder „getratscht“ werden. Wenn am Ende der Mediation keine Informationsweitergabe notwendig ist, kann auch generelles Stillschweigen vereinbart werden. Dasselbe gilt für sehr private Details.

Die Delegationsfalle

Da der tägliche Umgang mit Konflikten sehr belastend ist, schleicht sich manchmal die Hoffnung ein, ausgebildete Schülerstreitschlichter nähmen den Lehrern diese anstrengende Arbeit ab und Schüler lösten ihre Konflikte in Zukunft auf konstruktive und friedliche Art selber. Dies ist ein Irrtum. Komplexere Konflikte müssen weiterhin von Erwachsenen entwirrt werden, und ausgebildete Schülerstreitschlichter benötigen eine intensive und kontinuierliche Betreuung. Der Ehrenkodex der Streitschlichter muss immer wieder überprüft und die Trainingsinhalte müssen aufgefrischt werden. Die Konfliktlotsen brauchen Fallsupervisionen (am besten mit Videounterstützung). Gemeinsame Aktivitäten als Anerkennung ihrer Leistungen sind ebenfalls wichtig. Durch regelmäßige Unternehmungen wird auch der Zusammenhalt der Streitschlichter gestärkt und ein Absinken der Motivation verhindert. Die Verantwortung für das soziale Klima darf nicht an die Schüler delegiert werden. Sie brauchen das dauerhafte Engagement und das Vorbild der Erwachsenen, um soziale Kompetenzen zu erwerben.

icke
Mediation

Die Mediationsfalle

Setzt eine Schule im Bereich Gewaltprävention vor allem auf die Methode der Mediation, ist die Gefahr groß, folgendem Motto zu folgen: „Wenn man nur einen Hammer hat, sieht jedes Problem aus wie ein Nagel." Das heißt, es wird auch dann mit den Prinzipien der Mediation gearbeitet, wenn diese Prinzipien kontraindiziert sind. Und damit sind wir beim nächsten Thema.

Täter-Opfer-Ausgleich

Es gibt den schönen Ausspruch: „Zu einem Streit gehören immer zwei." Doch nicht immer sind beide Konfliktparteien gleichermaßen für die Entstehung von Gewalt mitverantwortlich. Manchmal wird diese ausschließlich oder überwiegend von einer Seite ausgeübt. Schüler, die häufig gewalttätig agieren, sind Intensivtäter und haben schon früh gelernt, mit aggressiven Akten Ziele zu erreichen und Bedürfnisse zu befriedigen. In solchen Fällen ist die Mediation aus folgenden Gründen nicht das richtige Instrument zur Konfliktlösung:

Die Mediation geht von einem grundsätzlichen Interesse der Beteiligten an gewaltfreier Konfliktlösung, auch in der Zukunft, aus. Diese Bereitschaft ist bei gewaltbereiten Schülern selten gegeben. In der Mediation wird unterstellt, beide Seiten seien für den Streit mitverantwortlich und hätten etwas zur Eskalation beigetragen. Im Fokus steht deshalb die gegenseitige Wiedergutmachung und die Frage, wie jeder einen Schritt auf den anderen zugehen kann. Bei einseitiger Gewalt käme diese Haltung einer unterlassenen Hilfeleistung gleich. Wird dem Opfer fälschlicherweise eine Mitschuld gegeben, wird es erneut gedemütigt, verletzt und nicht ernst genommen.

Die Mediation setzt bei der Lösung des Konflikts auf Freiwilligkeit. Beide Seiten müssen mit den Vereinbarungen einverstanden sein. Diese Haltung lässt sich bei einseitiger Gewalt nicht aufrechterhalten. Wer Gewalt anwendet, muss eine Wiedergutmachung leisten – ob er damit einverstanden ist oder nicht.

Aber auch einseitige Wiedergutmachungen allein reichen nicht aus. Schulstrafen als einzige Maßnahme führen in der Regel nicht zur erhofften Verhaltensänderung, da sie nichts an den wichtigsten Hauptmerkmalen von Intensivtätern ändern: ihrem fehlenden Einfühlungsvermögen in das Erleben ihrer Opfer und ihren ausgeprägten Rechtfertigungsstrategien. Bei einseitiger Gewalt braucht es deshalb ein verpflichtendes Wiedergutmachungsverfahren, in dem die Täter mit dem Erleben der Opfer konfrontiert und ihre Rechtfertigungsstrategien thematisiert werden und die Opfer eine Gelegenheit erhalten, eine Wiedergutmachung für das Erlittene einzufordern. Wir verwenden für dieses Verfahren den Begriff Täter-Opfer-Ausgleich (TOA). Manche reden auch von Tat-Ausgleich. Der schulische TOA darf jedoch nicht mit dem gleichnamigen Verfahren in der Jugendgerichtshilfe verwechselt werden. Es geht auch nicht darum, Täter zu Tätern und Opfer zu Opfern abzustempeln. Es geht um die Wiedergutmachung von Verletzungen – und damit um einzelne Verhaltensweisen.

Der TOA wird ausschließlich von Erwachsenen geleitet und ist als pädagogische Schulmaßnahme für die Gewalthandelnden verpflichtend. Im Gegensatz zur Mediation, wo die Allparteilichkeit und Neutralität im Vordergrund stehen, ergreifen die Leiter des TOA Partei für die Geschädigten und geben den Tätern die Gelegenheit, die verursachten Schäden und Verletzungen durch persönliches Handeln wiedergutzumachen. Auf Vorwürfe, Schuldzuweisungen und Einsichtsforderungen wird verzichtet. Zusätzlich zur Frage, wie die Verletzungen aus der Vergangenheit wieder ausgebügelt werden können, geht es auch um die Frage, wie sichergestellt werden kann, Übergriffe auch in Zukunft zu unterlassen. Wenn das

Opfer, wie im Falle von Mobbing, bisher alleine stand, muss die Art der Unterstützung in der Zukunft thematisiert werden. In diesen Fällen kann auch mit ganzen Schulklassen oder mit Teilen davon gearbeitet werden. Selbst für Sachbeschädigungen ist der TOA geeignet. In diesem Fall vertreten Lehrer, der Schulleiter oder der Hausmeister die geschädigte Schule und beschreiben so eindringlich und detailliert wie möglich alle Folgen der Tat.

Beim TOA finden sowohl beim Opfer als auch beim Täter Lernprozesse statt: Die Geschädigten begreifen, kein Recht auf Gegengewalt, aber ein Recht auf Wiedergutmachung zu haben; sich selbstbewusst, aber gewaltfrei, gegen Gewalt zu wehren, indem sie ihre Angst vor den Tätern überwinden, über das Erlittene zu reden und ihre Wut und Rachephantasien auszudrücken. Die Aggressoren lernen die Opferperspektive und die Folgen ihres Handelns kennen. So kann langsam aber sicher verlorenes Einfühlungsvermögen wiedergewonnen werden. Wer sich in andere einfühlen kann, verletzt sie nicht mehr so leichtfertig wie bisher. Die Gewalttäter werden für ihr Verhalten verantwortlich gemacht und ihre Gewaltrechtfertigungen und Schutzbehauptungen werden nicht akzeptiert. Durch die Einforderung einer anstrengenden Wiedergutmachung lernen sie, Verantwortung zu übernehmen, weil ihr Verhalten persönliche Konsequenzen hat. Es geht aber nicht darum, sie als Person schlechtzumachen oder abzuwerten. Abgelehnt wird das destruktive Verhalten.

Um den TOA erfolgreich zu machen, gilt es einige Fallstricke zu vermeiden.

Die Tätertrance

Bei Gewaltvorfällen richtet sich häufig die ganze Aufmerksamkeit auf die Täter, und der Erfolg der Maßnahmen wird ebenfalls am zukünftigen Täterverhalten gemessen. Um jeden Täter wird intensiv gerungen, die Opfer fühlen sich oft im Stich gelassen. Im Gegensatz dazu stehen beim TOA die Opferperspektive und die Wiedergutmachung für die Opfer im Vordergrund. Wenn derselbe Täter fünfmal im TOA war und fünf verschiedene Opfer gelernt haben, wie sie sich wehren können und eine Wiedergutmachung erhielten, dann sind fünf Opfer zu ihrem Recht gekommen und der TOA war fünfmal erfolgreich. Wie die Täter die Lernprozesse im TOA verarbeiten und ob, wie schnell und wie umfassend sie ihr Verhalten ändern, kann niemand vorhersagen oder bestimmen. In manchen Fällen wird auch irgendwann das „Ende der Fahnenstange“ erreicht sein und ein Schulausschluss notwendig werden. Aber dann ist die Entscheidung durch die Protokolle der TOA-Sitzungen fundiert und begründbar.

Die Bagatellisierungsfalle

Manchmal entsteht die falsche Vorstellung, beim Täter-Opfer-Ausgleich dürften nur die ganz harten und dramatischen Fälle verhandelt werden. Dies ist ein Irrtum. Beim TOA geht es nicht um die Schwere des Falles, sondern darum, bei einseitigen Übergriffen jeglicher Art sofort und entschieden zu reagieren, den Opfern eine Wiedergutmachung zu ermöglichen und den Tätern die Verantwortung für ihr Verhalten zu geben. Wie bei der Mediation geht es auch hier nicht nur um das Ergebnis, sondern um ein Training. Das Opfer trainiert, sich zu wehren, und die Täter trainieren Selbstverantwortung. Trainieren können die Schüler auch an „leichten“ Fällen.

Übersehene Notwehr

Manche Schüler werden von anderen so in die Enge getrieben oder so lange drangsaliert, bis sie „ausflippen“ und zur Gewalt greifen. Wenn dann nicht genau hingeschaut wird, kann ungerechtfertigt entweder eine Mediation durchgeführt werden, da ja scheinbar beide Seiten etwas zum Konflikt beigetragen haben, oder noch schlimmer ein TOA, bei dem das eigentliche Opfer zum Täter gemacht wird. Natürlich müssen auch die Opfer lernen, sich gewaltfrei zu wehren, aber die Hauptverantwortung für die Gewalt trägt in diesen Fällen nur eine Seite und diese muss auch die Hauptlast der Wiedergutmachung tragen.

Die Abschottungsfalle

Häufig sind Schüler nicht dazu bereit, Gewalt aufzudecken, weil sie Angst vor der Rache der Gewalttäter außerhalb des Schulgeländes haben. Sie wissen, dass die Schule sie nicht unterstützt, weil die aggressive Aktion außerhalb des Einflussbereichs der Schule stattgefunden hat. Wenn eine Schule auf dem Standpunkt steht, alles, was außerhalb von ihr stattfindet, gehe sie nichts mehr an, ist jede Gewaltprävention zum Scheitern verurteilt. Vorfälle, die das Zusammenleben an der Schule beeinflussen, sollten in der Schule besprochen werden, egal wo sie stattgefunden haben.

Das nachfolgende Diagramm zeigt zusammenfassend noch einmal die wichtigsten Bausteine einer gewaltpräventiven Arbeit an Schulen:

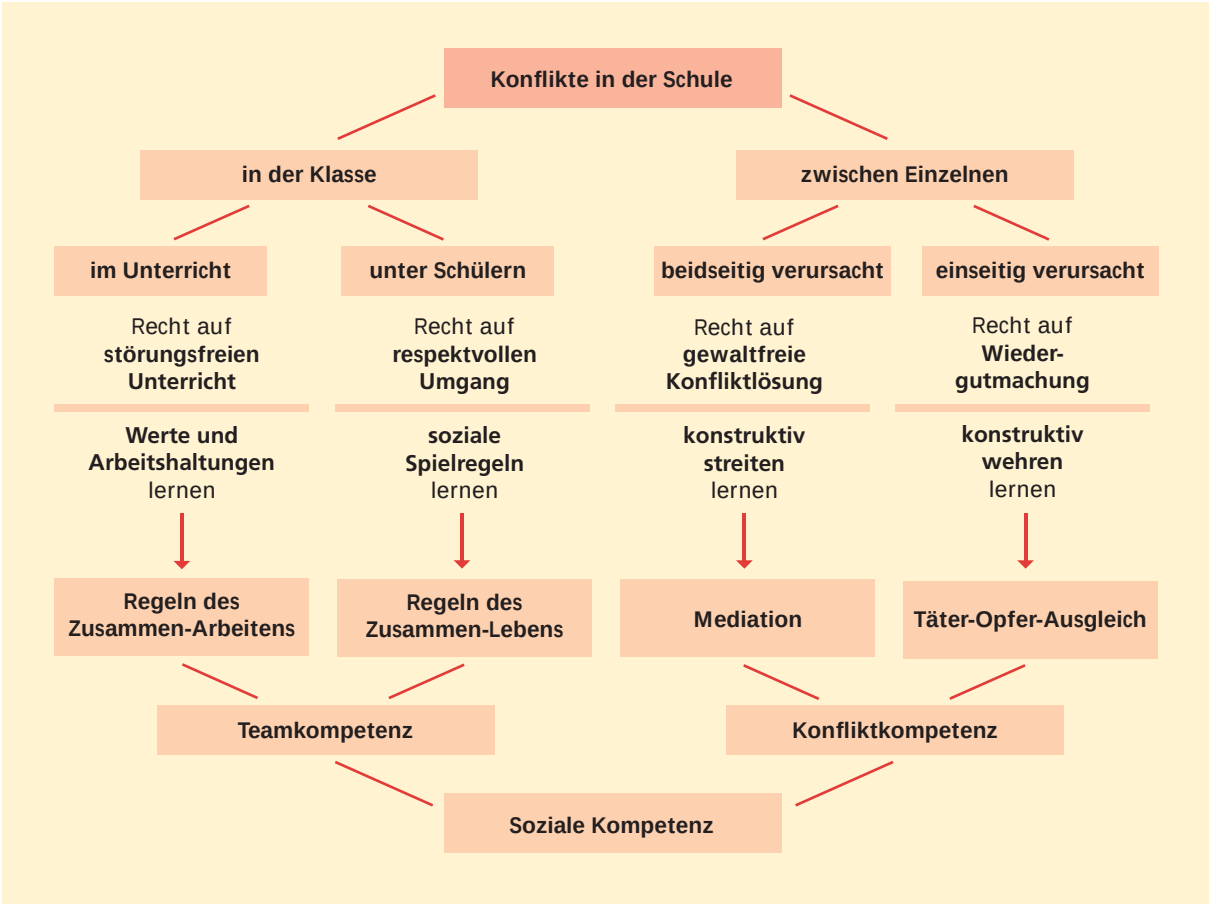


Abb. 10: Die wichtigsten Bausteine einer gewaltpräventiven Arbeit an Schulen

Elternarbeit

In Bezug auf die notwendige Zusammenarbeit mit den Eltern klaffen Wunsch und Wirklichkeit häufig weit auseinander. Die Gründe dafür sind vielfältig.

Gerade die Eltern, mit denen eine Zusammenarbeit am dringendsten notwendig wäre, weil ihre Kinder nicht die notwendigen Unterrichtsvoraussetzungen mitbringen, das Recht auf einen störungsfreien Unterricht verletzen oder sich anderen Schülern gegenüber aggressiv verhalten, sind häufig am wenigsten dazu in der Lage. Manche sind psychisch oder körperlich krank, wozu auch die Abhängigkeit von Suchtstoffen zählt. Andere sprechen kaum Deutsch. Wieder anderen ist es egal, ob ihre Kinder in die Schule gehen und was sie dort machen. Manche sind in destruktiven Beziehungsmustern gefangen. Und viele sind schlicht und einfach überfordert und bräuchten selbst Unterstützung. Umgekehrt haben engagierte Eltern, die ihre Erziehungsverantwortung ernst nehmen und sich vorbildlich für die Gemeinschaft mit der Schule einsetzen, häufig Kinder, die sich ebenfalls vorbildlich verhalten.

Wenn einzelne Schüler Regeln verletzen und die Eltern über diese Regelverletzungen informiert werden, eventuell mit der Bitte, gemeinsam an einer Lösung zu arbeiten, kann nicht mit einer Kooperation dieser Eltern gerechnet werden. Dasselbe gilt für den Fall, dass es notwendig wird, das destruktive Verhalten einzelner Schüler massiv zu konfrontieren und ihnen die persönliche Wiedergutmachung von Schäden und Verletzungen zuzumuten. Viele Eltern kennen den Unterschied zwischen konstruktiver Verhaltenskritik und persönlicher Abwertung nicht. Wenn das Verhalten ihres Kindes kritisiert wird, glauben sie, ihr Kind werde schlechtgemacht. Sie ergreifen einseitig Partei und stellen sich schützend vor das Kind. Sie erleben Kritik als Vorwurf und reagieren mit Gegenvorwürfen. Kommt noch hinzu, dass sich die Eltern voll mit ihrem eigenen Kind identifizieren und es nicht als eigenständige Person wahrnehmen können, fühlen sich die Eltern durch die Kritik am Verhalten des Kindes selbst abgewertet oder beschämt und reagieren zum Teil hochaggressiv oder mit Rückzug. Diese Reaktionen werden noch dadurch verstärkt, dass sich die meisten Kinder zu Hause anders verhalten als in der Schule und das Bild vom eigenen Kind grundsätzlich positiver ist, als dies durch objektive Verhaltensdaten belegbar ist.

Ein weiteres Hemmnis in der Zusammenarbeit mit Eltern ergibt sich aus den unterschiedlichen Erziehungsstilen, die heute praktiziert werden. Manche Eltern melden ihre Sprösslinge mit der Bemerkung in der Schule an: „Na ja, Hauptsache mein Kind hat in der Schule Spaß!“ Das Leben soll vor allem Spaß machen. Hedonismus und Konsumdenken sind angesagt. Wenn eine Schule dann von den Kindern Leistung und Anstrengungsbereitschaft einfordert, sie an ihre Grenzen bringt, notwendigen Frustrationen aussetzt und ihnen Phasen der Langeweile zumutet, hört der Spaß für einige Eltern auf. Andere Eltern wollen ihren Kindern gegenüber vor allem nett sein. Sie glauben, Kinder seien zerbrechliche Wesen, die behütet aufwachsen müssen. Wenn an der Schule dann auch mal „Schluss mit lustig!“ ist, finden das manche Eltern gar nicht lustig und reagieren sauer. Dasselbe gilt für das Thema Freiheit. Wenn Schulen klare Regeln aufstellen, die für alle gelten, betrachten manche Eltern dies als Freiheitsberaubung und gehen auf die „Barrikaden“.

Nicht alle Eltern finden es gut, wenn in der Schule neben der Wissensvermittlung auch das soziale Lernen seinen Platz bekommt. Wenn die Lehrer den Gefühlen, den Bedürfnissen und der Lebenswirklichkeit der Schüler Interesse gegenüberbringen und es unterstützen, wenn sich die Schüler in der Klasse darüber austauschen, können auch private Dinge zur Sprache kommen. Manche Eltern haben dann Angst davor, dass „Familiengeheimnisse“ ausgeplaudert werden und wenden sich gegen soziale Methoden im Unterricht. Hinter dem beiderseitigen Anspruch auf Zusammenarbeit versteckt sich häufig noch ein anderes Motiv. Zusammenarbeit heißt für manche nichts anderes als: „Der andere soll’s machen!“ Die Lehrer hätten gerne Schüler, die von den Eltern pflegeleicht erzogen sind und die Eltern sähen gerne wohlerzogene Kinder von der Schule nach Hause kommen. Werden diese Vorstellungen enttäuscht, sucht jede Seite die Schuld bei der jeweils anderen – und die Zusammenarbeit steht unter dem Motto: „Ich sag dir mal, was du zu tun hast!“

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich folgende Grundsätze der Elternarbeit: Beide Seiten verzichten darauf, die Erziehungsarbeit an die jeweils andere Seite zu delegieren und sich gegenseitig ändern zu wollen. Keine Seite kann der jeweils anderen die Erziehungsverantwortung abnehmen. Jede Seite kann nur da wirksam werden, wo ihr Wirkungsbereich ist, selbst wenn die andere Seite sich nicht so verantwortlich verhält, wie es wünschenswert wäre. Die Schule setzt sich zum Ziel, den autoritativen Erziehungsstil umzusetzen. Dieser zeichnet sich dadurch aus, zwar streng und konsequent, gleichzeitig aber auch liebevoll und wertschätzend zu sein. Gemeinsam wird dieser Erziehungsstil auch gegen Elternwiderstände durchgesetzt.

Die Schule informiert die Eltern rechtzeitig über die eingesetzten Regeln und Methoden, erklärt diese ausführlich und lädt zur Mitarbeit ein. Die Eltern werden kontinuierlich über das Verhalten ihres

Kindes innerhalb und außerhalb des Unterrichts informiert. Der Fokus sollte dabei auf der Rückmeldung positiver Verhaltensweisen liegen. Häufig wenden sich Lehrer nämlich nur dann an die Eltern, wenn es Probleme mit dem Kind gibt. Dies ist eine der Ursachen für eine defensive Einstellung der Eltern gegenüber den Lehrern. Müssen Verhaltensschwierigkeiten thematisiert werden, sollte der Fokus auf der gemeinsamen Lösung liegen und nicht auf Schuldzuweisungen oder Vorwürfen.

Eltern, die ihre Erziehungsverantwortung nicht wahrnehmen können oder wollen, brauchen Hilfsangebote. Erscheinen sie beispielsweise nicht zu Elternabenden oder Elterngesprächen, weil sie Angst haben oder sich schämen, bringt die aufsuchende Elternarbeit häufig schon Erfolge. In anderen Fällen ist es notwendig, den Eltern möglichst viel Erziehungsverantwortung abzunehmen und dem Kind Betreuungsangebote zu machen. Aus diesem Grund ist die Einrichtung von Ganztagesschulen sinnvoll.

Eltern, die sich engagieren können und wollen, sollten vielfältige Partizipationsangebote gemacht werden. Es gibt Schulen, an denen organisieren und betreuen Eltern einen Auszeitraum für Schüler, die das Recht auf störungsfreien Unterricht missachten. An anderen Schulen engagieren sich Eltern im Bereich Mediation. Eltern organisieren Hausaufgabenbetreuungen, gestalten Projekttage oder stiften einen Sozialpreis, der an Schüler vergeben wird, die sich besonders vorbildlich verhalten. Wieder andere sind Initiatoren von Schulfesten, Flohmärkten, Sportevents, Theaterprojekten, Musikgruppen oder Chören, an oder in denen Lehrer, Eltern und Schüler gemeinsam mitwirken.

Wege zum Ziel

Es gibt nicht *den* Weg zum Ziel. Die bisher beschriebenen Methoden und Erfolgsbedingungen von Gewaltprävention und sozialem Lernen können auf vielfältigste Weise umgesetzt werden. Es gibt Schulen, an denen die Hauptinitiative von der Schulleitung ausgeht, und es gibt andere Schulen, bei denen das Kollegium oder Teile davon initiativ werden. Manche Schulen brauchen eine lange Planungsphase, Gremienarbeit, Konferenzen und Steuerungsgruppen, während andere einfach loslegen. Es gibt Schulen, die beginnen mit einem Pädagogischen Tag (mit oder ohne Eltern) und es gibt Schulen, die darauf verzichten. Drei Dinge lassen sich jedoch verallgemeinern:

1. Fortbildung:
Ohne intensive Fortbildung lässt sich der Anspruch auf Gewaltprävention und soziales Lernen nicht verwirklichen. Die bisherigen Ausführungen zeigen deutlich, welch eine Vielzahl von Kommunikationskompetenzen beherrscht werden müssen, um professionell mit Schülern arbeiten und mit Konflikten umgehen zu können. Niemand wird mit diesen Kompetenzen geboren. Sie müssen erworben und geübt werden. Auch die hier beschriebenen Merkmale eines nichtbestrafenden aber konsequenten Erziehungsstils und die dazugehörigen inneren Haltungen müssen gelernt und durch die kontinuierliche und konsequente Anwendung im Alltag verinnerlicht und automatisiert werden. Es nützt auch nichts, diese Arbeit von Experten, wie beispielsweise den Schulsozialarbeitern, machen zu lassen. Die Kompetenzen müssen dort zum Einsatz kommen, wo die Schüler zum größten Teil sind: im Unterricht. Ziel ist die Stärkung der Kommunikations- und Erziehungskompetenz aller Kolleginnen und Kollegen. Hier ist auch die Bildungspolitik gefordert, die den Schulen die für die Fortbildung notwendigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung stellen und die Fortbildungsinhalte bereits in die Lehrerausbildung integrieren sollte.

2. Schritt für Schritt:
Viele Schulen überfordern sich, weil sie zu schnell zu viel wollen oder aus irgendwelchen aktuellen Anlässen in blinden Aktionismus verfallen. Der Weg entsteht beim Gehen, Schritt für Schritt. Zunächst einmal muss der vordringliche Handlungsbedarf geklärt werden. Sollen zunächst eher die Regeln des Zusammen-Arbeitens und -Lebens im Vordergrund stehen oder eher Mediation und TOA? Bei den ersten beiden Bereichen besteht die Herausforderung darin, die Lehrer einer oder mehrer Klassen beziehungsweise Klassenstufen zur Teamarbeit zu bewegen. Die Herausforderung bei Letzteren besteht darin, die notwendigen organisatorischen Rahmenbedingungen zu schaffen (beispielsweise einen Mediationsraum einzurichten) und den isolierten Projektstatus zu verhindern. In allen Fällen jedoch braucht es eine Langzeitperspektive von mindestens drei Jahren, bis eine Methode zum Alltag gehört und als Selbstverständlichkeit nicht mehr wegzudenken ist.

3. Begleitung:
Der Teufel liegt bekanntlich im Detail, und auf dem Weg zum Ziel gibt es viele Details, auf die geachtet werden muss. Innere und äußere Widerstände, Hemmnisse und Schwierigkeiten müssen überwunden werden und manchmal gibt es auch Streit, der eskalieren kann, wenn er nicht bearbeitet wird. Aus all diesen Gründen ist eine externe Begleitung sinnvoll, da sie eine neutralere und objektivere Sicht einnehmen, moderieren und vermitteln kann. In der konkreten Arbeit mit Schülern drohen immer wieder negative Gewohnheiten und Verhaltensmuster sowie die Verstrickung mit eigenen Themen und Problemen. Deshalb ist an Schulen auch eine externe oder kollegiale Supervision notwendig. Bei der Supervision gibt es für die Bildungspolitik ebenfalls noch viel zu tun, um sie zum Standard an Schulen zu machen.

Das nebenstehende Beispiel eines Schulvertrags soll zeigen, welche Früchte ein langer Weg, mit vielen Fortbildungsstunden und intensiver und kontinuierlicher Arbeit vieler Lehrer, tragen kann. Ohne die mehrjährige Vorarbeit wäre dieser Vertrag einfach nur ein Stück Papier. So aber helfen viele Hände mit, das, was auf dem Papier steht, auch umzusetzen und von vielen Schultern tragen zu lassen.

Gemeinsam lernen und sich wohl fühlen

Schulvertrag der Waldeck-Schule

Als Schüler/in der Waldeck-Schule in Singen akzeptiere ich zusammen mit meinen Eltern folgende Ziele:

1. Störungsfreier Unterricht!
Alle Schüler/innen und Lehrer/innen haben das Recht auf einen störungsfreien Unterricht!

- ✓ Ich bin pünktlich, bringe mein Arbeitsmaterial und die Hausaufgaben mit und halte mich an die Gesprächsregeln.
- ✓ Wenn ich die Regeln einhalte, erhalte ich Anerkennung.
- ✓ Regelverletzungen haben Konsequenzen.

2. Keine Gewalt!
Alle Schüler/innen und Lehrer/innen haben das Recht respektvoll behandelt zu werden.

- ✓ Ich verletze niemanden, weder mit Worten, Gesten oder Taten.
- ✓ Konflikte löse ich friedlich.
- ✓ Die Verletzungen oder Schäden, die durch mein Verhalten entstehen, mache ich wieder gut.

3. Respekt vor Eigentum!
Alle Schüler/innen, Lehrer/innen und die Schule haben ein Recht auf Eigentum.

- ✓ Ich behandle das Eigentum der Schüler/innen, der Lehrer/innen und der Schule respektvoll.
- ✓ Ich nehme niemandem ungefragt etwas weg und mache nichts kaputt.
- ✓ Sachschaden mache ich wieder gut.

4. Umgangsformen!
Alle Schüler/innen und Lehrer/innen haben das Recht auf höfliche Umgangsformen.

- ✓ Ich grüße freundlich.
- ✓ Ich sage „danke“ und „bitte“.
- ✓ Ich befolge die Anweisungen der Lehrkräfte.

_____, den _____

_____	_____	_____
Schüler/-in	Erziehungsberechtigte	Klassenlehrer/-in

Abb. 11: Beispiel eines Schulvertrags

12. Weiterführende Literaturhinweise

Baier, Dirk / Pfeiffer, Christian / Simonson, Julia / Rabold, Susann: Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Hg. v. Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN). Hannover 2009.

Bannenberg, Britta / Rössner, Dieter: Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen. Unter Mitarbeit von Thomas Grüner, Gabriele Haug-Schnabel und Jacqueline Kempfer. München 2006. Beck'sche Reihe.

Bannenberg, Britta / Rössner, Dieter: Kriminalität in Deutschland. München 2005. Beck´sche Reihe Wissen.

Bannenberg, Britta / Rössner, Dieter / Coester, Marc: Hasskriminalität, extremistische Kriminalität, politisch motivierte Kriminalität und ihre Prävention. In: Rudolf Egg (Hrsg.): Extremistische Kriminalität: Kriminologie und Prävention. Wiesbaden 2006, S. 17-59 (KUP Band 51,Schriftenreihe der Kriminologischen Zentralstelle e.V.)

Bund-Länder-AG „Entwicklung der Gewaltkriminalität junger Menschen mit einem Schwerpunkt auf städtischen Ballungsräumen", Abschlussbericht der IMK-Frühjahrssitzung 2008.
www.berlin.de/imperia/md/content/seninn/imk2007/beschluesse/imk_185_bericht_top16.pdf

Durach, Bärbel / Grüner, Thomas / Napast, Nadine: Das mach ich wieder gut! Mediation, Täter-Opfer-Ausgleich, Regellernen. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen. Buxtehude 2008 (AOL-Verlag)

Eisner, Manuel / Ribeaud, Denis / Locher, Rahel: Prävention von Jugendgewalt. Expertenbericht zuhanden des Bundesamtes für Sozialversicherung. Cambridge 2008.

Eisner, Manuel / Ribeaud, Denis / Bittel, Stéphanie: Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik. In: Eidgenössische Ausländerkommission (Hrsg.): Materialien zur Integrationspolitik. Bern Mai 2006.

Gottfredson, Denise C. / Wilson, David B. / Najaka, Stacy S.: School-based crime prevention. In: Sherman, Lawrence W. / Farrington, David P. / Welsh, Brandon C. / Layton MacKenzie, Doris (Eds.): Evidence-Based Crime Prevention. London, New York 2002, S. 56-164.

Grüner, Thomas / Hilt, Franz: Bei Stopp ist Schluss! Werte und Regeln vermitteln. Buxtehude 2009 (AOL-Verlag).

Hanewinkel, R. / Knaack, R.: Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen: Ergebnisse einer Interventionsstudie. In Holtappels H. / Heitmeyer, W. / Melzer W. / Tillmann K. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen, Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München 1997, S. 291-313.

Hanewinkel, R. / Knaack, R.: Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. In: Empirische Pädagogik, Jg. 11, 1997, S. 403-422.

Haug-Schnabel, Gabriele: Aggression bei Kindern. Praxiskompetenz für Erzieherinnen. Freiburg im Breisgau 2009 (Herder).

Hessisches Kultusministerium / Hessisches Ministerium des Innern und für Sport (Hrsg.): Handeln in Krisensituationen. Ein Leitfaden für Schulen. Wiesbaden 2007.

Holtappels, Heinz Günter / Heitmeyer, Wilhelm / Melzer, Wolfgang / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 4. Aufl. 2006 (Juventa). Dieser Band enthält eine Fülle von informativen Berichten über Forschungsergebnisse über Gewalt an Schulen, unter anderem auch einen Beitrag von Dan Olweus: „Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm“, S. 281-297.

Ihle, Wolfgang / Esser, Günter: Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. Psychologische Rundschau 53, 2002, S. 159-169.

Jugendkriminalität – Wir diskutieren. Reihe Informationen und Bausteine für Unterricht und außerschulische Jugendarbeit der Jugendministerin des Landes Nordrhein-Westfalen. Ausgabe 8. Köln 2002.

Killias, Martin: Grundriss der Kriminologie. Eine europäische Perspektive. Bern 2002 (Stämpfli).

Landeskommission Berlin gegen Gewalt: Gewalt von Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern mit Migrationshintergrund in Berlin (= Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 28). Berlin 2007. Diese Zusammenstellung einer Arbeitsgruppe behandelt speziell große Gewaltprobleme an Schulen mit hohem Migrantenanteil und sozialökonomischen Problemen. Neben den Problemfeldern werden viele Initiativen und Ansätze zur Gegenwirkung aufgezeigt.

Lösel, Friedrich: Prävention von Aggression und Delinquenz in der Entwicklung junger Menschen. In: Kerner, Hans-Jürgen/Marks, Erich (Hrsg.): Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. Hannover 2008. **www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/198**

Lösel, Friedrich / Beelmann, Andreas / Stemmler, Mark / Jaursch, Stefanie: Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EF-FEKT. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 2006, S. 127 f.

Lösel, Friedrich / Bliesener, Thomas: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen (= Reihe Polizei und Forschung Band 20). Hg. v. Bundeskriminalamt. München, Neuwied 2003 (Luchterhand). Das Buch kann kostenlos von der Internetseite des Bundeskriminalamts, **www.bka.de**, heruntergeladen werden.

Marneros, Andreas / Steil, Bettina / Galvao, Anja: Der soziobiographische Hintergrund rechts-extremistischer Gewalttäter. In: Monatszeitschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 86. Jahrgang Heft 5, 2003, S. 364- 372.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM 2009. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2009.

Moffitt, Terrie E. / Caspi, Avshalom / Harrington, Honalee / Milne, Barry J.: Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. Development and Psychopathology 14, 2002, S.179-207.

Olweus, Dan: Mobbing an Schulen. Kriminalistik 6/2010, S. 351-361.

Olweus, Dan: Gewalt in der Schule, was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können, Verlag Hans Huber 2006.

Olweus, Dan: Täter-Opfer-Problem in der Schule. Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, Heinz Günter / Heitmeyer, Wilhelm / Melzer, Wolfgang / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen, Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim, München 4. Aufl. 2006, S. 281-297.

Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (Hrsg.): Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse von Schülerbefragungen im Jahr 2005 und Möglichkeiten Erfolg versprechender Prävention. Stuttgart 2007. Die Handreichung kann kostenlos von der Internetseite **www.polizei-beratung.de/medienangebot** (Thema: Gewalt) heruntergeladen werden.

Polizeiliche Kriminalstatistik 2008. Hg. v. Bundesministerium des Innern. Berlin 2008. **www.bka.de/pks/pks2008/download/pks2008_imk_kurzbericht.pdf**

Remschmidt, Helmut / Niebergall, Gerhard / Martin, Matthias: Gewalthandlungen von Jugendlichen und Heranwachsenden. In: Graul, Eva / Wolf, G. (Hrsg.): Gedächtnisschrift für Dieter Meurer. Berlin 2002, S. 699-720 (De Gruyter).

Rössner, Dieter / Bannenberg, Britta: Düsseldorfer Gutachten: Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen sowie Düsseldorfer Gutachten: Leitlinien wirkungsorientierter Kriminalprävention. Düsseldorf 2002. **www.duesseldorf.de/download/dg.pdf bzw. www.duesseldorf.de/download/dgll.pdf**

Schubarth, W. / Ackermann, Ch. (Forschungsgruppe Schulevaluation): Aggression und Gewalt: 45 Fragen und Projekte zur Gewaltprävention. Hg. v. Landeszentrale für politische Bildung in Sachsen. Dresden 2000.

Schulz, E. / Fleischhaker, C.: Selbstverletzung und suizidales Verhalten. In: Remschmidt, Helmut (Hrsg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung. Stuttgart, New York 5. Aufl. 2008, S. 338-343 (Thieme Verlag).

Sherman, Lawrence W. / Gottfredson, Denise/ MacKenzie, Doris / Eck, John/Reuter, Peter / Bushway, Shawn (1997): Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. A Report to the United States Congress. **www.ncjrs.gov/works** (Abfragedatum: 03.09.2009)

Sherman, Lawrence W. / Farrington, David P. / Welsh, Brandon C. / Layton Mackenzie, Doris (eds.): Evidence-Based Crime Prevention. London, New York 2002 (Routledge).

Simsa, Christiane: Mediation in der Schule. Neuwied u. a. 2001.

Spröber, Nina / Schlottke, Peter F. / Hautzinger, Martin: Bullying in der Schule. Das Präventions- und Interventionsprogramm ProACT + E. Weinheim, Basel 2008 (Beltz).

Stelly, Wolfgang / Thomas, Jürgen: Kriminalität im Lebenslauf. Eine Reanalyse der Tübinger-Jungtäter-Vergleichsuntersuchung (TJVU). Tübingen 2005 (Tobiaslib, Universitätsbibliothek Tübingen).

Tillmann, Klaus-Jürgen / Holler-Nowitzki, Birgit / Holtappels, Heinz Günter / Meier, Ulrich / Popp, Ulrike: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München, 3. Aufl. 2007 (Juventa).

Verhulst, Frank C.: Epidemiology as a Basis for the Conception and Planning of Services. In: Remschmidt, Helmut / Belfer, Myron L./Goodyer, Ian (Eds.): Facilitating Pathways: Care, Treatment and Prevention in Child and Adolescent Mental Health. Berlin u.a. 2004 (Springer Verlag).

Willard, Nancy: Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Cruelty, Threats, and Distress. Center for Safe and Responsible Internet Use (Eds.). Eugene 2006.

Wilson, D.B. / Gottfredson, D. C. / Najaka, St.: School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. Journal of Quantitative Criminology, Vol 17, No. 3, 2001, S. 247-272.

Literatur zu besonderen Themen:

Schulschwänzen

Brettfeld, Katrin / Enzmann, Dirk / Trunk, Daniela / Wetzels, Peter: Das Modellprojekt gegen Schulschwänzen (ProgeSs) in Niedersachsen: Ergebnisse der Evaluation. Hamburg, Hannover 2005. **www2.jura.uni-hamburg.de/instkrim/kriminologie/Online_Publikationen/Kurzbericht_ProgeSs.pdf**

Handygewalt

Feist, Jenny: „Happy Slapping" – eine Facette der Gewalt unter Jugendlichen. Forum Kriminalprävention. Zeitschrift der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention. 1/2008, S. 8-12.

Feist, Jenny: Gewalt in der Schule. „Happy Slapping – Phänomenologie". Seminararbeit für das Seminar „Ausgewählte aktuelle Schwerpunktthemen der Kriminologie". Deutsche Hochschule der Polizei. Münster 2007.

Förderunterricht

Barzel, Doreen / Salek, Agnieszka: Bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das Projekt „Förderunterricht" der Stiftung Mercator. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau 2007, S. 205-215.

Schwere Schulgewalt

Bannenberg, Britta: Amok. Ursachen erkennen – Warnsignale verstehen – Katastrophen verhindern. Gütersloh 2010.

13. Anhang – Materialien für die Praxis

13.1 Beispielhafte Fragebögen

Beispielhafte Fragebögen finden Sie im Internet unter **www.polizei-beratung.de/fragebogen-gewalt**. Sie wurden mit freundlicher Genehmigung des Landschaftsverbands Rheinland, Landesjugendamt Köln, aus der Dokumentation „Kinder in schwierigen Situationen“ des Fachkongresses des Landesarbeitskreises Jugendhilfe, Polizei und Schule, Köln-Deutz, vom 8. März 2006, zur Verfügung gestellt.

13.2 Anti-Bullying-Programm für die Schule

13.2.1 Allgemeine Richtlinien

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

13.2.2 Überlegungen zu organisatorischen Maßnahmen

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

13.2.3 Überlegungen zum Lehrplan

- In Haupt- und Mittelschulen sowie in Gymnasien sollte der Religions- bzw. Ethikunterricht (und ggf. weitere Fächer) auch das Problem des Bullying behandeln.
- In der Grundschule/Hauptschule sollte eine wertschätzende, kooperative Einstellung bei den Schülern durch Persönlichkeits- und Sozialerziehung als fächerübergreifendes Lernziel angestrebt werden.
- Zusätzlich zur sozialen Erziehung, bei der auf aktuelle Vorfälle in der Klasse aufgebaut wird, sollten die Lehrer eine immer stärkere Rolle in der Entwicklung der Sozialkompetenz durch bewusst überdachte und systematische Interventionen übernehmen.

13.2.4 Gute Maßnahmen

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

13.2.5 Empfehlungen für die betroffenen Personen

Empfehlungen für Lehrer

- Achten Sie schon auf erste Anzeichen des Leids und Kummers bei Ihren Schülern, Verschlechterung der Leistung, vorgetäuschte Krankheit, Absonderung von der Gruppe, der Wunsch, sich in der Nähe von Erwachsenen aufzuhalten und unregelmäßige Teilnahme am Unterricht. Auch wenn diese Symptome durch andere Probleme verursacht sein können, sie können Anzeichen von Bullying sein.
- Hören Sie aufmerksam Schülergesprächen zu und notieren Sie sich alle Vorfälle.
- Bieten Sie dem Opfer sofort Unterstützung und Hilfe an und veranlassen Sie, dass umgehend die oben genannten schulischen Maßnahmen in Kraft treten.
- Machen Sie dem Bully und seinen Eltern klar, dass dieses Verhalten unakzeptabel ist und welche Folgen eine Wiederholung haben wird.
- Sorgen Sie dafür, dass alle zugänglichen Orte während der Pausen und auch unmittelbar nach Schulschluss kontrolliert werden.
- Greifen Sie bei der Bekämpfung des Bullying auf alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zurück und diskutieren Sie die folgenden Ratschläge in der Klasse: Schülerteams können bei der Lösung des Problems eingesetzt werden. Die Schüler können ebenso ermuntert und eingesetzt werden, um verängstigten Kindern und Neuankömmlingen das Gefühl des Angenommenseins zu vermitteln.

Geschlechtsbezogenes und ausländerbezogenes Fehlverhalten sollte mit den Schülern besprochen und verbessert werden.

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

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

Empfehlungen für Schüler und Lehrer

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

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

Empfehlungen für Eltern

- Achten Sie auf Anzeichen von Kummer bei Ihrem Kind. Möglicherweise zeigt Ihr Kind plötzlich Unwillen in die Schule zu gehen, gehäuftes Auftreten von Kopf- oder Bauchschmerzen oder es fehlen Schulmaterialien in unüblich starkem Ausmaß; eventuell verlangt es nach erhöhtem Taschengeld oder es hat Beschädigungen an Kleidern oder gar körperliche Verletzungen.
- Zeigen Sie aktiv Interesse am Leben Ihres Kindes und seinem Bekanntenkreis. Sprechen Sie über Freundschaften mit ihm, wie es seine Freizeit verbringt und was auf dem Schulweg so alles passiert.
- Wenn Sie glauben, dass Ihr Kind das Opfer von Bullying ist, dann benachrichtigen Sie sofort die Schule und bitten Sie um einen Termin mit dem Lehrer, der sich der Probleme Ihres Kindes annehmen sollte.
- Wenn Sie das Problem mit Ihrem Kind besprechen, sollten Sie außerdem die Ratschläge für Opfer befolgen, die Sie auf der nächsten Seite finden können.
- Machen Sie sich Aufzeichnungen, falls das Bullying gegen Ihr Kind fortgesetzt wird. Es ist zwar leidvoll, doch es wird helfen, Fragen zu klären, WAS GENAU, WIE, WO und WANN geschehen ist, und WER daran beteiligt war.
- Überlegen Sie mit dem zuständigen Lehrer Maßnahmen, die Ihrem Kind helfen und die geeignet sind, es innerhalb und außerhalb der Schule zu unterstützen.

- Setzen Sie sich mit dem Elternvertreter in Verbindung, wenn Sie keine Hilfe vom Lehrkörper erhalten.
- Informieren Sie eine übergeordnete Stelle (Bezirks- oder Landesschulrat, schulpsychologischen Dienst, Beratungslehrer), wenn Sie auch von der Elternvertretung nicht unterstützt werden.
- Wenn das Problem auch außerhalb der Schule auftritt, sollten Sie einen Anwalt hinzuziehen. Bitten Sie ihn, einen Brief an die Eltern des Bullies zu senden, in dem er die möglichen rechtlichen Konsequenzen bei einer Wiederholung des Bullying darstellt.
- Ermutigen Sie Ihr Kind, nicht zurückzuschlagen. Dies würde die Schwierigkeiten nur noch schlimmer machen. Dieses Verhalten könnte auch im Widerspruch zum Wesen Ihres Kindes stehen. Ermuntern Sie Ihr Kind stattdessen, neue Freundschaften zu schließen. Ein Kind, das Freunde hat, wird seltener attackiert. Seien Sie ausdauernd und bestehen sie darauf, dass etwas geschieht.

Empfehlungen für Opfer und deren Eltern

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

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

Empfehlungen für Schulleiter und Schulbehörden

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

13.3 Fragebögen zur Einschätzung des Gefährdungspotenzials eines Schülers (11 Fragenkomplexe)[54]

1 Was sind die Motive und Ziele des Schülers?

- Was hat den Schüler zu der Äußerung oder Handlung veranlasst, durch die die Schule auf ihn aufmerksam wurde?
- Sind die Umstände, die zu der Äußerung oder zu dem Verhalten führten, weiter gegeben? Dauert die Situation, aus der diese Äußerung bzw. das Verhalten entstand, nach wie vor an?
- Hat der Schüler Hass- oder Wutgefühle? Wenn ja: welcher Person bzw. welchen Personen gegenüber?
- Welche Anstrengungen wurden unternommen, um das Problem zu lösen? Welche Ergebnisse konnten dabei erzielt werden?
- Hat der potenzielle Täter das Gefühl, dass ein Teil seines Problems gelöst ist? Sieht er Alternativen?

2 Haben irgendwelche Äußerungen erkennen lassen, dass der Schüler sich mit der Vorstellung oder Absicht beschäftigt, einen gewalttätigen Akt auszuüben?

- Hat sich der Schüler in einem Tagebuch oder Terminkalender, in einem Schulheft oder einem Aufsatz, auf einer Website oder gegenüber anderen Personen (z.B. möglichen Opfern, Freunden, anderen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Familienangehörigen) mündlich oder schriftlich zu seinen Ideen und Absichten geäußert?
- Sind Freunde oder Klassenkameraden benachrichtigt oder gewarnt worden?

3 Hat der betreffende Schüler ein unangemessenes Interesse an den folgenden Themen gezeigt?

- Anschläge auf Schulen
- Frühere sogenannte Amokläufe oder Täter
- Vorfälle von Massentötungen (bekannte Massenmorde, Massaker, Terrorismus)
- Waffen (nicht nur Schusswaffen, auch Bomben, Messer, Gift) und militärische Inhalte

4 Hat der Schüler Verhaltensweisen gezeigt, die sich auf einen gewalttätigen Akt beziehen?

- Hat er z.B. Vorstellungen über einen Anschlag oder einen Plan für einen Anschlag entwickelt?
- Hat er sich bemüht, in den Besitz von Waffen zu kommen oder mit Waffen zu üben?
- Hat er möglicherweise Waffen oder Munition mit in die Schule gebracht und einigen Schülern eher beiläufig gezeigt?
- Hat er Plätze oder räumliche Gegebenheiten für einen möglichen Anschlag ausgekundschaftet oder untersucht? (Etwa Schulpläne, unkontrollierter Zugang zum Chemieraum, Verbindungen von Ego-Shooter-Computerspielen mit der Schule)
- Hat er das Verhalten, das Gewalttäter bei einem Anschlag oder bei einem Hinterhalt zeigen, geübt (auch spielerisch, etwa durch Soft-Air-Turniere)?

5 Hat der Schüler die Fähigkeit, einen gewalttätigen Akt auszuführen?

- Hat er Zugang zu Schusswaffen oder anderen Waffen?

[54] Leicht modifiziert übernommen aus: Fein u. a. Handbuch Bedrohungsanalyse 2002, 55 ff.; Hessisches Kultusministerium/Hessisches Ministerium des Innern und für Sport (Hrsg.): Handeln in Krisensituationen. Ein Leitfaden für Schulen. Wiesbaden 2007, S. 29 und 30 (Literaturhinweise siehe S. 49).

6 Erlebt der Schüler Situationen und Zustände, die vom Gefühl der Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung geprägt sind?

- Gibt es Informationen darüber, ob der Schüler verzweifelt ist oder sich derzeit in einer Situation befindet, die er als hoffnungs- und ausweglos betrachtet?
- Hat der Schüler in jüngster Zeit oder zu einem früheren Zeitpunkt Suizidgedanken geäußert oder einen Selbstmordversuch unternommen? Sieht er keinen Sinn darin, die Schule abzuschließen oder sich darum zu bemühen?
- Hat der Schüler in jüngster Zeit einen bedeutenden Misserfolg, Statusverlust oder Verlust erlebt? Zu denken ist insbesondere an Nichtversetzung, drohende oder vollzogene Schulverweisung, disziplinarische Maßnahmen in der Schule, drohenden Schulabgang ohne Abschluss
- Ist von dem Schüler bekannt, dass es ihm Schwierigkeiten bereitet, mit belastenden Situationen umzugehen? Versteht er sich als jemand, der „vom Pech verfolgt ist“?
- Hat der Schüler irgendwelche Verhaltensweisen gezeigt, aus denen hervorgeht, dass er mit dem Gedanken spielt, seinem Leben ein Ende zu setzen?

7 Hat der Schüler eine vertrauensvolle Beziehung zu mindestens einem Erwachsenen?

- Hat der Schüler eine Beziehung zu mindestens einem Erwachsenen, dem er vertraut? Glaubt der Schüler, dass diese Person ihm zuhört, ohne schnelle Bewertungen oder Lösungsvorschläge zu äußern? Diese Beziehung wäre eine sehr wichtige Möglichkeit, durch diese Person das Gespräch mit dem Schüler zu suchen und ihn aus vermeintlicher Hoffnungslosigkeit zurückzuholen. Ein mögliches gewalttätiges Verhalten kann damit eher verhindert werden.
- Hat der Schüler enge und emotionale Beziehungen zu anderen Schülerinnen und Schülern oder nur oberflächliche Kontakte? Ist er zurückgezogen und isoliert?
- Ist der Schüler durch besorgniserregende Verhaltensweisen aufgefallen? Ist dabei der Eindruck entstanden, dass der Schüler Unterstützung oder professionelle Hilfe benötigt?
- Wurde das vertrauliche Gespräch mit den Eltern des Jungen gesucht? Wie ist deren Verhältnis zu dem Jungen und wie verhalten sie sich gegenüber dem Gesprächswunsch der Lehrer (ablehnend, abweisend, Probleme negierend kann problematisch sein; offen und gesprächsbereit kann eine wichtige Möglichkeit sein, den Jungen mit seinem Verhalten zu konfrontieren und Lösungen zu finden)
- Ist der Junge in psychologischer und/oder psychiatrischer Behandlung? Wenn nein, ist er bereit, diese als freiwillige Möglichkeit in Betracht zu ziehen? Kommt eine zwangsweise Unterbringung in Betracht?

8 Hält der Schüler Gewalt für ein akzeptables, wünschenswertes oder sogar für das einzige Mittel zur Lösung von Problemen?

- Sind Äußerungen gefallen oder wurden Verhaltensweisen gezeigt, die ein schwere Gewalttat nahelegen (etwa in Verbindung mit einem Suizid: „Ich gehe und nehme noch die mit, die mich so weit gebracht haben“, oder ähnlich)?
- Wird eine schwere Gewalttat vor anderen Schülern oder im Umfeld als Lösung für gerechtfertigt gehalten und löst diese Bemerkung Besorgnis aus? (Die Täter waren alle nicht als Gewalttäter im täglichen Umgang aufgefallen, sie schlagen sich nicht und drangsalieren andere nicht. Gerade deshalb erscheinen solche Äußerungen unangemessen, fremd und machen Angst oder werden nicht ernst genommen).

- Fühlt sich der Täter durch andere gemobbt, gequält und gedemütigt und erwähnt „Rachepläne“ mit schweren Gewaltakten als Lösung? (Die Täter sind keine typischen Mobbingopfer, sie fühlen sich so).

9 Stimmen Angaben des Schülers (also „seine Geschichte“) mit seinem Handeln überein?

- Bestätigen die Informationen, die aus anderen Informationsquellen gewonnen wurden, das Verhalten des Schülers? Gibt es Widersprüche zwischen Äußerungen und Handeln des Schülers?

10 Machen sich andere Personen Sorgen über das Gewaltpotenzial des Schülers?

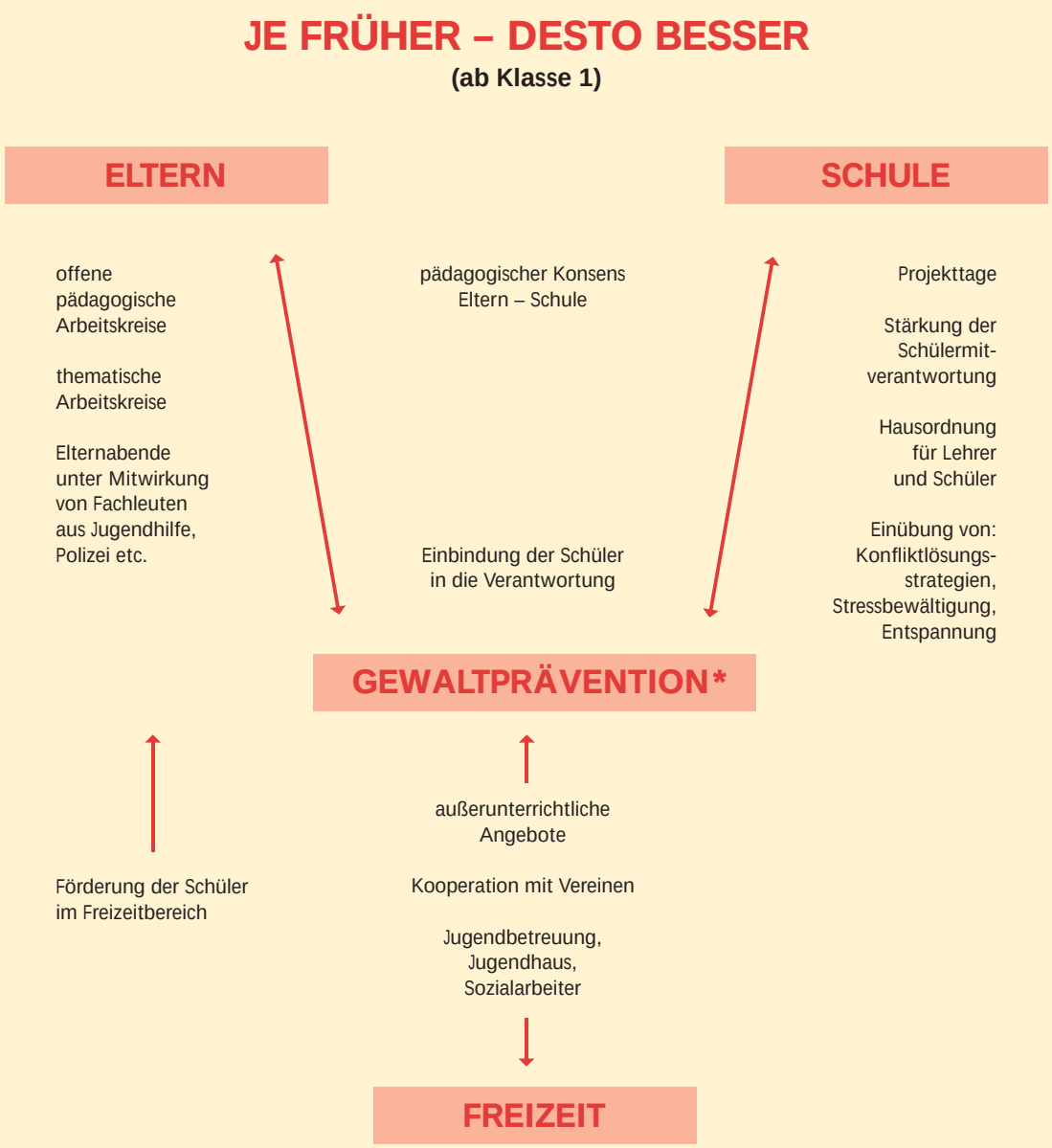
- Machen sich Personen, die den Schüler kennen, Sorgen darüber, dass der Schüler gewalttätige Pläne hat und diese umsetzen wird (Suizid mit oder ohne weitere Gefährdung von weiteren Personen)?
- Machen sich diese Personen Sorgen um ein bestimmtes potenzielles Opfer oder einen potenziellen Kreis von Opfern?
- Haben die Personen, die den Schüler kennen, in jüngster Zeit Veränderungen oder Eskalationen bestimmter Stimmungen oder Verhaltensweisen beobachtet?

11 Welche Umstände können die Wahrscheinlichkeit, dass der Schüler einen gewalttätigen Akt umsetzt, beeinflussen?

- Welche Faktoren in der Umgebung und im Leben des Schülers können die Wahrscheinlichkeit erhöhen oder senken, dass er gewalttätig handelt oder sich selbst tötet?
- Wie haben andere Personen, die den Schüler kennen, auf dessen Vorstellungen oder Pläne reagiert? Unterstützen oder ermutigen sie den Schüler? Reagieren sie ablehnend und raten von Gewalt ab? Nehmen Sie Gewaltandrohungen nicht ernst? Stimmen sie den Gewaltplänen insgeheim oder passiv zu?
- Kann die Lebensperspektive (schulische und berufliche Möglichkeiten auch bei Leistungsdefiziten und Schulversagen) gemeinsam mit dem Schüler positiv beeinflusst werden?
- Welche Beziehungen aus dem engen sozialen Umfeld sind vorhanden, um den Schüler von destruktiven Vorhaben abzubringen?
- Kommt eine psychiatrische oder psychologische Betreuung als Lösungsmöglichkeit in Betracht?

13.4 Strategiemodell Gewaltprävention

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



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

13.5 Beispielhafte Regressforderung der AOK

AOK Baden-Württemberg
Hauptverwaltung
Servicestelle Ersatzforderungen für die Regierungsbezirke Stuttgart und Tübingen

Brunnenstr. 47B · 70372 Stuttgart
Telefon 0711 51882-0
Telefax 0711 51882-299

E-Mail: aok.stuttgart-boeblingen@bw.aok.de
Internet: www.aok-bw.de

Für Sie sind wir da
Montag – Mittwoch 8.00 – 16.00 Uhr
Donnerstag 8.00 – 18.00 Uhr
Freitag 8.00 – 16.00 Uhr
☎ Montag – Freitag 7.00 – 21.00 Uhr
Oder vereinbaren Sie einen Termin mit uns!

Ihr Gesprächspartner: [redacted]
Durchwahl: 0711 51882-[redacted]
E-Mail: [redacted]@bw.aok.de

AOK · Servicestelle Ersatzforderungen · 70183 Stuttgart

Herrn
Manfred Mustermann
Musterstr.1
71234 Musterhausen

Datum

Ersatz von Aufwendungen für Mustermaier, Moritz
Schadenssache

Sehr geehrter Herr Mustermann,

unser Versicherter hat bei einem widerrechtlichen Angriff einen durch Sie verursachten Gesundheitsschaden erlitten und deshalb Leistungen von uns erhalten.

Nach den gesetzlichen Bestimmungen sind Sie zum Ersatz des entstandenen Schadens verpflichtet. Der Ersatzanspruch des Verletzten ist in Höhe der von uns gewährten Leistungen auf uns übergegangen. Diese Anmeldung erfolgt auch im Namen der Pflegekasse bei der AOK Baden-Württemberg für mögliche übergegangene Ansprüche nach dem SGB XI.

Die Kostenrechnung ist beigefügt. Die Behandlung geht weiter, es folgen weitere Abrechnungen.

Die Daten dürfen nur zu dem Zweck verwendet werden, zu dem Sie Ihnen befugt offenbart wurden. Die Vorschriften über den Sozialdatenschutz sind von Ihnen zu beachten (§ 78 SGB X).

Freundliche Grüße

[redacted]

Anlage:
Kostenrechnung

AOK Baden-Württemberg
Hauptverwaltung

Servicestelle Ersatzforderungen für die Regierungsbezirke Stuttgart und Tübingen

Brunnenstr. 47B - 70372 Stuttgart
Telefon 0711 51882-0
Telefax 0711 51882-299

E-Mail: aok.stuttgart@bw.aok.de
Internet: http://www.aok.de

Für Sie sind wir da
Montag – Mittwoch 8.00 – 16.00 Uhr
Donnerstag 8.00 – 18.00 Uhr
Freitag 8.00 – 16.00 Uhr
☎ Montag – Freitag 7.00 – 21.00 Uhr
Oder vereinbaren Sie einen Termin mit uns

Ihr Gesprächspartner
Telefon: 0711 51882-
E-Mail: @bw.aok.de

AOK · Servicestelle Ersatzforderungen · 70150 Stuttgart

Herrn
Manfred Mustermann
Musterstr.1
71234 Musterhausen

Datum

Schadensersatz nach § 116 SGB X - EFB-Nr: 1234567891

Unser Versicherter Mustermaier, Moritz
Unfalltag:

Sehr geehrter Herr Mustermann,

wir rechnen den bis jetzt bekannten Leistungsaufwand wie folgt ab:

Art der Leistungen	Tage	Tagessatz EUR	Zeitraum vom	bis	Forderung EUR
Arzt und Arzneikosten Abrechnung vorbehaltlich einer späteren Nachberechnung		Pauschale § 116 Abs. 8 SGB X			124,25
Krankenhauspflege			01.09.2008	17.09.2008	5.736,84
abzüglich Eigenanteil Krankenhaus					170,00
Rettungswagen			01.09.2008	01.09.2008	461,33
Einsatzfahrzeug Notarzt			01.09.2008	01.09.2008	422,48
Kompressionsstrümpfe von 11.09.2008 bis 11.09.2008			11.09.2008	11.09.2008	37,59
Summe:				**Forderung:**	**6.612,49**

Bitte überweisen Sie den Rechnungsbetrag innerhalb von 3 Wochen auf das Konto bei der **Landesbank Baden-Württemberg BLZ 600 501 01 Konto 123 456 789** unter Angabe unserer EFB-Nummer. Die Forderung wird mit Zugang dieser Rechnung fällig.

Mit freundlichen Grüßen

AOK Die Gesundheitskasse.

Auszug aus dem Medienangebot des Programms Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes

Für die Zielgruppe Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte:

Medienpaket „Abseits?!“
Arbeitsmaterial für Schulen zur Unterstützung der Gewaltprävention. Der Film „Abseits?!“ für Schüler ab neun Jahren stellt in fünf Kurzepisoden aus dem Schulalltag verschiedene Formen der Gewalt dar. Das Filmbegleitheft für Pädagogen enthält Hinweise zur Erarbeitung gewaltfreier Konfliktlösungen im Unterricht. Für Eltern gibt es ein Informationsblatt in deutscher, türkischer und russischer Sprache. (DVD, Gesamtspieldauer: 14:51 Min.)

Medienpaket „Weggeschaut ist mitgemacht“
Für den Unterricht wurde ein Medienpaket entwickelt, das aus einer DVD mit Filmbegleitheft besteht. Enthalten sind vier Filme, die das Thema „Zivilcourage“ im Zusammenhang mit den Aspekten Alkohol/Gewalt, Drogendeal, Handyraub und Ladendiebstahl behandeln. Das Filmbegleitheft gibt nützliche Informationen – einschließlich Tipps zur Anwendung des Medienpakets im Unterricht.

„Im Netz der neuen Medien“
informiert über Chancen und Risiken für Kinder und Jugendliche beim Umgang mit dem Internet, Handy und PC-Spielen.

Die Broschüre **„Kinderschutz geht alle an!“** informiert über die wesentlichen Ursachen und Erscheinungsformen von Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Sie richtet sich an Lehrkräfte, Fachkräfte und Ehrenamtliche.

Für die Zielgruppe Eltern und Erziehungsverantwortliche:

Medienpaket „Wölfe im Schafspelz – Die besten Spots gegen Rechts!“
Im Rahmen eines Wettbewerbs haben Jugendliche Kurzfilme gegen Rechtsextremismus produziert. Das Medienpaket enthält neben den zehn besten Filmbeiträgen didaktische Informationen für den Unterricht und die Jugendarbeit.

Die **Broschüre „Wege aus der Gewalt. So schützen Sie Ihr Kind vor Gewalt“** informiert fachkundig über den richtigen Umgang mit Gewalt und gibt Eltern wichtige Tipps zur Vorbeugung (44 S.).

Das **Faltblatt „Wege aus der Gewalt. So schützen Sie Ihr Kind vor Gewalt“** fasst die Informationen der Broschüre in komprimierter Form zusammen (10 S.). Das Faltblatt liegt auch in türkischer Sprache vor.

www.luka.polizei-beratung.de
Rund um die beiden Spiele „Luka und das geheimnisvolle Silberpferd“ sowie „Luka und der verborgene Schatz“ können sich junge Menschen mit Gefahren von Gewalt, Alkohol und illegalen Drogen auseinandersetzen. Lehrer und Eltern erhalten diesbezüglich Vorbeugungstipps. Die beiden PC-Spiele lassen sich kostenlos herunterladen.

www.staygold.eu
Internetplattform der Kampagne „Don’t drink too much – Stay Gold“: Dort sind alle Spots, Plakate und sonstigen Medien der Kampagne sowie Fakten und Verhaltenstipps rund um das Thema Alkoholmissbrauch verfügbar.

Broschüren und Faltblätter zu verschiedenen Themen der Prävention sind kostenlos bei jeder Polizeidienststelle erhältlich. Alle anderen Medien (Handreichungen und Medienpakete) können Sie kostenlos beim jeweiligen Landeskriminalamt anfordern. Darüber hinaus finden Sie alle Printmedien zum Herunterladen auf unserer Homepage **www.polizei-beratung.de**

WEITERE INFOS IM INTERNET: www.polizei-beratung.de

Wo Ihre nächstgelegene (Kriminal-) Polizeiliche Beratungsstelle ist, erfahren Sie auf jeder Polizeidienststelle. Darüber hinaus können Sie sich an folgende Stellen wenden:

Landeskriminalamt Baden-Württemberg
Polizeiliche Kriminalprävention
Taubenheimstraße 85, 70372 Stuttgart
Tel.: 07 11/54 01-0, -34 58
Fax: 07 11/54 01-34 55
E-Mail: praevention@polizei.bwl.de
Internet: www.polizei-bw.de

Bayerisches Landeskriminalamt
Polizeiliche Kriminalprävention
Maillingerstraße 15, 80636 München
Tel.: 0 89/12 12-0, -41 44
Fax: 0 89/12 12-41 34
E-Mail: blka.sg513@polizei.bayern.de
Internet: www.polizei.bayern.de

Der Polizeipräsident in Berlin
Landeskriminalamt
Polizeiliche Kriminalprävention
Kaiserdamm 1, 14057 Berlin
Tel.: 0 30/46 64-0, -97 94 00
Fax: 0 30/46 64-97 94 99
E-Mail: lkapraev4@polizei.berlin.de
Internet: www.polizei.berlin.de

Polizeipräsidium Brandenburg
Landeskriminalamt
Polizeiliche Kriminalprävention
Tramper Chaussee 1, 16225 Eberswalde
Tel.: 0 33 34/3 88-0, -1001
Fax: 0 33 34/3 88-13 09
E-Mail: praevention01.lkaew@polizei.brandenburg.de
Internet: www.internetwache.brandenburg.de

Polizei Bremen
Landeskriminalamt
Polizeiliche Kriminalprävention
Am Wall 196 A, 28195 Bremen
Tel.: 04 21/3 62-0, -190 03
Fax: 04 21/3 62-190 09
E-Mail: kriminalpraevention@polizei.bremen.de
Internet: www.polizei.bremen.de

Landeskriminalamt Hamburg
Polizeiliche Kriminalprävention
Bruno-Georges-Platz 1, 22297 Hamburg
Tel.: 0 40/42 86-50, -7 12 10
Fax: 0 40/42 86-7 12 09
E-Mail: kriminalpraevention@polizei.hamburg.de
Internet: www.polizei.hamburg.de

Hessisches Landeskriminalamt
Polizeiliche Kriminalprävention
Hölderlinstraße 1–5, 65187 Wiesbaden
Tel.: 06 11/83-0, -16 09
Fax: 06 11/83-16 05
E-Mail: servicestelle.hlka@polizei.hessen.de
Internet: www.polizei.hessen.de

Landeskriminalamt
Mecklenburg-Vorpommern
Polizeiliche Kriminalprävention
Retgendorfer Straße 9, 19067 Rampe
Tel.: 0 38 66/64-0, -61 11
Fax: 0 38 66/64-61 02
E-Mail: praevention@lka-mv.de
Internet: www.praevention-in-mv.de

Landeskriminalamt Niedersachsen
Polizeiliche Kriminalprävention
Am Waterlooplatz 11, 30169 Hannover
Tel.: 05 11/2 62 62-0, -32 03
Fax: 05 11/2 62 62-32 50
E-Mail: d32@lka.polizei.niedersachsen.de
Internet: www.polizei.niedersachsen.de

Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen
Polizeiliche Kriminalprävention
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf
Tel.: 02 11/9 39-0, -34 05
Fax: 02 11/9 39-34 09
E-Mail: vorbeugung@mail.lka.nrw.de
Internet: www.polizei-nrw.de/lka

Landeskriminalamt Rheinland-Pfalz
Polizeiliche Kriminalprävention
Valenciaplatz 1–7, 55118 Mainz
Tel.: 0 61 31/65-0
Fax: 0 61 31/65-24 80
E-Mail: lka.dez45@polizei.rlp.de
Internet: www.polizei.rlp.de

Landeskriminalamt Saarland
Polizeiliche Kriminalprävention
Graf-Johann-Straße 25–29, 66121 Saarbrücken
Tel.: 06 81/9 62-0
Fax: 06 81/9 62-37 65
E-Mail: lka-saarland-14@polizei.slpol.de
Internet: www.saarland.de/polizei.htm

Landeskriminalamt Sachsen
Polizeiliche Kriminalprävention
Neuländer Straße 60, 01129 Dresden
Tel.: 03 51/8 55-0, -23 09
Fax: 03 51/8 55-23 90
E-Mail: praevention.lka@polizei.sachsen.de
Internet: www.polizei.sachsen.de

Landeskriminalamt Sachsen-Anhalt
Polizeiliche Kriminalprävention
Lübecker Straße 53–63, 39124 Magdeburg
Tel. 03 91/2 50-0, -24 40
Fax: 03 91/2 50-30 20
E-Mail: praevention.lka@polizei.sachsen-anhalt.de
Internet: www.polizei.sachsen-anhalt.de

Landespolizeiamt Schleswig-Holstein
Polizeiliche Kriminalprävention
Mühlenweg 166, 24116 Kiel
Tel.: 04 31/1 60-0, -6 55 55
Fax: 04 31/1 60-6 14 19
E-Mail: kiel.lpa141@polizei.landsh.de
Internet: www.polizei.schleswig-holstein.de

Landeskriminalamt Thüringen
Polizeiliche Kriminalprävention
Am Schwemmbach 69, 99099 Erfurt
Tel.: 03 61/3 41-09, -10 35
Fax: 03 61/3 41-10 29
E-Mail: praevention.lka@polizei.thueringen.de
Internet: www.thueringen.de/de/lka

Bundespolizeipräsidium Potsdam
Polizeiliche Kriminalprävention
Heinrich-Mann-Allee 103, 14473 Potsdam
Tel.: 03 31/9 79 97-0
Fax: 03 31/9 79 97-10 10
E-Mail: bpolp.referat.31@polizei.bund.de
Internet: www.bundespolizei.de

KARIUS & PARTNER
(04V)125.2011.05

PROGRAMM POLIZEILICHE KRIMINALPRÄVENTION DER LÄNDER UND DES BUNDES

Zentrale Geschäftsstelle
Taubenheimstraße 85, 70372 Stuttgart

Wir wollen, dass Sie sicher leben.
Ihre Polizei

www.polizei-beratung.de