

Die Dokumentation wird vom Landesbüro Berlin der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlicht. Die Ausführungen und Schlussfolgerungen in den einzelnen Referaten werden von den jeweiligen Autoren verantwortet.

Wir danken allen Referentinnen und Referenten der Standpunkte 2003 Reihe herzlich:

Cvetka Bovha, Berlin, Claudia Dantschke, Berlin, Jochen Dose, Berlin, Dr. Ulla Dussa, Berlin
Dr. Wolfgang Dutka, Berlin, Arthur Englbrecht, Bad Abbach, Susanne Frank, Berlin
Jens Großpietsch, Berlin, Thomas Härtel, Berlin, Ortrud Hagedorn, Berlin
Anke Heiser, Berlin, Walter Hemminger, Berlin, Claudia Junker, Berlin
Wolfgang Lebe, Berlin, Zaklina Mamutovic, Berlin, Prof. Dr. Heidi Möller, Innsbruck
Dr. Helga Moericke, Berlin, Sven Nachmann, Berlin, Michael Rump-Räuber, Berlin
Harry Schapira, Berlin, Bettina Schubert, Berlin, Rolf Schüppel, Berlin
Dorothea Schütze, Berlin, Ingolf Seidel, Berlin, Klaus Seifried, Berlin
Dr. Anne Sliwka, Weinheim, Wilfried Sorg, Berlin, Dr. Roland Storath, Leinburg
Michael Thur, Berlin, Stephan Voß, Berlin, Walter Taglieber, Berlin
Hannah Wennekers, Berlin, Karla Werkentin, Berlin, Margot Wichniarz, Berlin
Kristine Wunderlich, Berlin, Nuran Yigit, Berlin

ISBN: 3-89892-237-5

Herausgegeben von Ursula Koch-Laugwitz, Michael Rump-Räuber,
Bettina Schubert, Klaus Seifried für das
Landesbüro Berlin der Friedrich-Ebert-Stiftung
Hiroshimastr. 17
10785 Berlin

e-mail: Lbbmail@fes.de

Umschlag: Pellens Kommunikationsdesign GmbH, Bonn
Druck: Elch Graphics, Berlin

Printed in Germany 2003

Inhalt

1.	Vorbemerkung	3
2.	Vorwort des Staatssekretärs für Bildung, Jugend und Sport, Thomas Härtel Gewalt an Berliner Schulen - Handlungsbedarf und Anforderungen Gewaltprävention und Krisenintervention im Schulpsychologischen Dienst Das Standpunkteprojekt	4
3.	Dokumentation der Bausteine der Seminarreihe „Standpunkte 2003“	12
3.1.	Opfer von Gewaltverbrechen - Psychische Folgen und Möglichkeiten der Hilfe	12
3.2.	Neun Wochen gegen Rechtsextremismus	21
3.3.	Mobbing in der Schule	23
3.4.	Bildungsbausteine gegen Antisemitismus	29
3.5.	Krisenmanagement in der Schule	30
3.6.	Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der „Landeskommission gegen Gewalt“ und der Polizei	43
3.7.	Neugestaltung der polizeilichen Prävention in Berlin	45
3.8.	Schulcoaching - eine externe Unterstützung demokratischer Schulentwicklung	51
3.9.	Der politische Islam	53
3.10.	Peer Leader Training am Beispiel von Mobbing in der Schule	59
3.11.	Systembedingungen der Jugendhilfe zwischen Realität und Fiktion	67
3.12.	Mediation in der Schule	74
3.13.	Gewaltprävention durch mehr Soziales Lernen in der Schule	78
3.14.	Demokratie lernen in der Schule	92
4.	Anhang Ansprechpartner in der Senatsverwaltung und in den Berliner Bezirken	98

1. Vorbemerkung

Seit 2001 beteiligt sich die Friedrich-Ebert-Stiftung am Berliner Standpunkteprojekt. Die erste Generation von Standpunktpädagogen hat in einzelnen Berliner Bezirken bereits bemerkenswerte zivilgesellschaftliche Netzwerke gegen Gewalt und Extremismus aufgebaut.

2003 haben wir eine weitere Gruppe von Standpunktpädagogen zusammen mit dem neu eingesetzten Team von Schulpsychologen mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention und Krisenintervention in einer Veranstaltungsreihe fortgebildet und mit zahlreichen Akteuren aus der Berliner Verwaltung, der Polizei, engagierten Elternvertretern usw. vernetzt.

Dabei sind viele fachliche Anregungen entstanden, die wir in dieser Broschüre für Berliner Lehrer, Schüler und Eltern und alle am ‚System Schule‘ Beteiligten, zugänglich machen wollen.

Medien interessieren sich heute für schwerwiegende Gewaltvorfälle und extremistische Straftaten. Bis es soweit kommt, gibt es in der Regel einen langen Vorlauf. Unsere Arbeit richtet sich deshalb darauf, Anzeichen und Hinweise frühzeitig zu erkennen und rechtzeitig zum Handeln zu befähigen. Gewalt zu mindern und extremistischem Gedankengut entgegenzutreten, ist aber keine Aufgabe, die ausschließlich die Schule leisten kann. Ein demokratisches Klima in der Schule fördert und unterstützt.

Um die Entstehung von gesellschaftlichen Netzwerken in den Kiezen zu fördern, aber auch um Anlaufstellen für den Einzelfall zu benennen, stellen wir Ansprechpartner aus allen Berliner Bezirken im Anhang der Broschüre mit ihren Arbeitsschwerpunkten und Kontaktadressen vor.

Die Veranstaltungsreihe wurde gemeinsam mit Michael Rump-Räuber / LISUM, Bettina Schubert / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport und Klaus Seifried / Koordinator des Teams Gewaltprävention und Krisenintervention konzipiert und organisiert. Ihnen gehört dafür mein ganz besonderer Dank.

An der Zusammenstellung der Broschüre, die innerhalb kürzester Zeit entstand, haben Dr. Johannes Heesch und Johann Koch entscheidenden Anteil genommen. Ihnen gehört dafür auch herzlicher Dank.

Ursula Koch-Laugwitz
Leiterin Landesbüro Berlin
der Friedrich-Ebert-Stiftung

2. Vorwort des Staatssekretärs für Bildung, Jugend und Sport, Thomas Härtel

Berichte von Gewalttaten auch junger Menschen gehören heute leider zum Medienalltag. Zumeist ist es körperliche Gewalt, die die schockierenden Bilder und spektakulären Schlagzeilen liefert.

Aber gerade frühe Formen von Gewalt, in denen es um alltägliche Abwertung, Ausgrenzung und Missachtung und oft auch um gezielte Erniedrigung anderer geht, und die wegen ihres subtilen Geschehens nicht zur Medienmeldung werden, müssen wir stärker in den Blickpunkt nehmen. Denn sie hinterlassen bei den Opfern eine verheerende, demoralisierende Wirkung, übrigens auch bei der noch größeren Zahl derer, die miterlebt, wie diese Gewalt ohnmächtig hingenommen oder gar bagatellisiert wird.

Doch diese schwere Form von Gewalt hat einen oftmals langen, vermeintlich unauffälligen Vorlauf. Forschungsergebnisse zeigen: Das Ausüben körperlicher Gewalt ist häufig auch das Ergebnis einer langen Kette vorhergehender psychischer Verletzung der Täter. Natürlich entschuldigt das ihr Verhalten nicht, macht es aber in seinen unheilvollen Wirkungszusammenhängen transparent und gibt uns die Möglichkeit, Handlungsspielräume für eine nachhaltige Gewaltprävention zu erkennen und zu besetzen.

Wenn Menschen sich über längere Zeiträume nicht genügend akzeptiert und wertgeschätzt fühlen, in ihren Fähigkeiten keine angemessene Anerkennung erfahren, so liegt das nicht nur an mangelnder sozialer Kompetenz einzelner. Unserer Gesellschaft fehlt in weiten Lebensbereichen eine Anerkennungskultur gegenseitiger Wertschätzung - eine Grundhaltung, die wir wieder neu einüben und multiplizieren müssen.

An dieser Stelle wollen wir gezielt ansetzen und in einem engen Zusammenwirken von Schulen, Schulaufsicht, Schulpsychologen und der Jugendhilfe für ein gewaltfreies und von gegenseitigem Respekt geprägtes Schulklima erreichen, in dem Kinder und Jugendliche und Lehrerinnen und Lehrer sich gern aufhalten.

Um dieses ehrgeizige Ziel zu erreichen, braucht es Menschen wie die engagierten Kolleginnen und Kollegen aus Berliner Schulen und der Schulpsychologie, die bereit sind, sich fortzubilden, um dann als Ansprechpartner für Berliner Schulen in akuten Krisensituationen gemeinsam mit allen Beteiligten fachkundig, souverän und konsequent allen Formen von Gewalt an Schulen zu wehren.

Für ihre Bereitschaft, bei dieser wichtigen Aufgabe kontinuierlich mitzuwirken, haben die Kolleginnen und Kollegen meine Wertschätzung und meinen Dank.

Thomas Härtel
Staatssekretär

Gewalt an Berliner Schulen – Handlungsbedarf und Anforderungen

Bettina Schubert

„Es gehört zur Verantwortung von Schule dafür zu sorgen, dass kein Kind psychisch oder physisch zu Schaden kommt.“¹

Diese Verantwortung bedeutet für die Schulen eine ernste, weitreichende Verpflichtung. Kinder und Jugendliche haben eine Geschichte, die sie stärkt oder schwächt. Das renommierte Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen informiert über die Gefährdungen nach einer bundesweiten Studie über Opfererfahrungen vor dem zwölften Lebensjahr: 57% erleben Gewalt in der Familie, davon 27% schwere Züchtigung und Misshandlung.² Gefährdungen können in eigenem Gewaltverhalten münden, dies ist jedoch kein Naturgesetz.

Die Tatverdächtigenzahlen (TVZ) von Jugendlichen in Berlin sind nach einer massiven Zunahme 1989/90 und dem Absinken im Jahr 1991 seit 1997 leicht verringert und lagen am Ende des Jahres 2002 etwa auf dem Stand von 1998.³ Die TVZ weisen auf eine manifeste Gefährdung hin.

Beim Thema „Gewalt an Berliner Schulen“ jedoch geht es vor allem um die frühen Signale. Sie dürfen nicht übergangen werden, sondern müssen gehört werden. In Reaktion auf diese Signale ist es nach besten Kräften zu versuchen, Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen zu mindern und bei Gefahren, z. B. auch durch schulfremde Personen, gezielt Vorsorge zu treffen.

Seit 1992 gibt es eine Meldepflicht aller Vorkommnisse von Gewalt und Extremismus von den Schulen an die zuständige Schulaufsicht und die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (SenBJS). Seit 1996 berate ich als Psychologin bei der SenBJS in meiner Zuständigkeit für Gewaltprävention Schulen, Schulleiter und die Schulaufsicht im Umgang mit Gewaltvorfällen.⁴ Das Beratungsangebot hat sich in der Stadt herumgesprochen, neben Pädagoginnen und Pädagogen suchen auch Eltern Hilfe und Unterstützung.

Eine Auswahl von sechs telefonischen Anfragen aus der elften Kalenderwoche soll einen Einblick in die von Einzelpersonen oder Schulen thematisierten Probleme an Schulen bezogen auf die Gewaltthematik im Frühjahr 2003 geben:

Ein Zehlendorfer Vater, Elternvertreter an einer Grundschule, ruft an. Eltern der 1. und 2. Klasse hatten bei ihm angefragt: „Was (oder: Welche Hilfen?) können wir zur Gewaltprävention für unsere Kinder bekommen?“ Aus seiner eigenen Berufserfahrung als Lehrer in Schöneberg und Tiergarten sowie aus seiner Erfahrung als Vater habe er sich über diesen Wunsch gewundert, da er selbst keinen Handlungsbedarf wahrnahm. Besteht hier Handlungsbedarf und wenn ja, wer soll wie handeln?

Eine Mutter aus Hohenschönhausen meldet sich: Ein Kind aus einer „asozialen Familie“ schlage ihren Sohn an der Grundschule, „da muss was unternommen werden. Man muss dafür sorgen, dass der Junge wekommt“. Wer bedarf hier der Hilfe?

Der Schulleiter einer Berufsschule aus Friedrichshain informiert darüber, dass ein Schüler ein Hakenkreuz an die Wand gemalt und geschrieben habe: „Erfurt wird sich wiederholen“. Der Leiter fragt nach: „Wir haben es weggewischt, was ist noch erforderlich?“

¹aus: Rundschreiben Nr. 8/2000 des Landesschulamtes vom 14.2.2000, als zentrales Motto übernommen in das bis heute gültige Rundschreiben Nr. I 41 der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport „Hinsehen und Handeln“ vom 16.4.2003

² Christian Pfeiffer, Peter Wetzels, „Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. Ein Thesenpapier auf der Basis aktueller Forschungsbefunde“, in: Texte zur Inneren Sicherheit, Band I/2000 „Bestandsaufnahme, Präventionsstrategien und Modellprojekte gegen rechtsextremistische Jugendgewalt“

³ unveröffentlichtes Manuskript Stephan Voß, Landeskommission Berlin gegen Gewalt, 2002

⁴ Diese Beratungsaufgabe wird im Verlauf des 2. Schulhalbjahres 2002/03 von 15 speziell dafür ausgewählten Schulpsychologen zur Gewaltprävention übernommen, die den zwölf regionalen Schulpsychologischen Beratungszentren angehören.

Ein Studienrat eines Gymnasiums in einem nordwestlichen Bezirk, bittet um fachlichen Rat. Nachts sei ein 14jähriger Schüler bereits zum zweiten Mal zu ihm gekommen. Er wolle seinen Klassenlehrer Meier (Name verändert) umbringen. „Wenn ich meinen Abschluss nicht bekomme, ist Meier tot.“ Auf den Pädagogen wirkte der Schüler gefährdet und entschlossen. Die Mitteilung erschien ihm gleichzeitig als Appell. Wie soll man vorgehen? Eine Anzeige erstatten? Der Schulleiter zögert erkennbar. Er sagt, wenn eine Anzeige erforderlich sei, solle der Lehrer, an den sich der Schüler wandte, diese erstatten. Inzwischen hat der Schüler der 9. Klasse auch den Anrufer selbst bedroht.

Im Auftrag des Kollegiums einer Oberschule bittet eine Lehrerin um Unterstützung. Ein Fall von Mobbing in ihrer Schule, einem Gymnasium, in der 7. und 8. Klasse entwickelte sich so gravierend, dass zwei Mädchen, die zu Opfern wurden die Schule wechselten. Sie konnten die Situation nicht mehr ertragen. Die Lehrer wollen sich nun sachkundig machen, was man tun könne? Wie kann man ein Problem dieser Art früh erkennen, wie ihm entgegensteuern?

Der Schulleiter einer Gesamtschule in einem zentralen östlichen Bezirk berichtet von einem Vorfall, der sich an seiner Schule ereignet habe: Ein junger Mann mit einer über den Kopf gezogenen Pudelmütze war kurz vor Unterrichtsbeginn mit einer Pistole in der Hand in den Klassenraum gekommen. Die Lehrerin war bereits anwesend. Er zwang die Schüler mit vorgehaltener Pistole, sich auf den Boden zu legen, die Hände über den Kopf zu nehmen. Dann verließ er den Raum. Die Lehrerin verfolgte ihn. Sie hatte in ihm einen ihrer Schüler erkannt. Die Frage des Schulleiters: Was können wir tun? Was müssen wir beachten?

Die telefonischen Bitten um Unterstützung verdeutlichen aktuelle Tendenzen der Entwicklung der Gewalt an Berliner Schulen. Die Probleme sind repräsentativ und zeigen ein ähnliches Profil der Belastung wie die schriftlichen Meldungen zur Gewalt an Schulen. Sie werden aus allen Schularten und Bezirken gemeldet.

Was fällt auf? Die Anfragen beziehen sich überwiegend auf weniger spektakuläre Fälle. Die benannten Probleme dokumentieren in repräsentativer Weise, was der Senatsverwaltung für Bildung seit Jahren bekannt ist: Die „kleine Gewalt“ an Berlins Schulen ist das Problem. Schwere Gewaltvorfälle, solche bei denen ärztliche Hilfe benötigt wird und die Polizei einzu beziehen ist, kommen dagegen nur selten vor. Dieses Berliner „Gewaltprofil“ spiegelt den Erkenntnisstand der internationalen und nationalen Schulgewaltforschung, z. B. von Dan Olweus, Klaus-Jürgen Tillmann, Heinz-Günter Holtappels, Mechthild Schäfer. Daraus ergibt sich die Frage auch für Berlin: Wie sind wir Schulen bei diesen täglichen Fragen behilflich?

Die Hauptrolle spielen die Konflikte zwischen Schülern, die auch in Körperverletzungen münden. Drohungen gegen Lehrerinnen und Lehrer beunruhigen die Schulen, seit Erfurt sind sie vermehrt zu verzeichnen. Es gibt eine zunehmende Bereitschaft, mit Waffen zu hantieren. Ein Kreuzberger Schulleiter berichtete, dass es beim Faschingsfest 2003 so viele „Waffen“ wie nie zuvor gegeben habe. Zwar brächten seine Grundschüler natürlich nur Waffenatappen mit. Das Verhalten verweise aber auf eine Bereitschaft, sich zu wappnen oder auch angreifen zu wollen. Bei dem realen Bedrohungsbeispiel des Waffenträgers mit Pudelmütze wird zudem deutlich: Die Entscheidung herauszufinden, ob es sich um eine echte Waffe oder eine Attrappe handelt, ist niemandem zuzumuten, genauso wenig wie etwa dem Opfer einer Geiselnahme.

Darüber hinaus gibt es extremistische Orientierungen in der Schülerschaft. Es gibt den Schüler, der nicht weiß, ob er seinen Platz im Leben findet - und so will er wenigstens Deutscher sein. Sein mangelndes Eigenvertrauen führt zu Misstrauen gegenüber anderen. Andere erlebt er rasch als Fremde. Für jemanden, der sich nicht verbunden mit den anderen fühlt, beginnt das Fremde sehr früh. Es ist bereits das, was ihm nicht vertraut ist.

Wo bestehen Mängel und damit Handlungsbedarf im Umgang mit Gewaltvorkommnissen?

Opferhilfe ist nicht selbstverständlich, Opfer werden oft allein gelassen. Die Fürsorgeverantwortung für die Lehrerinnen und Lehrer, die zu Schaden kommen, ist nicht selbstverständlich. Nach Erfurt ist diese Verantwortung dringlich geworden. Der Umgang mit Extremismus ist oft unbeholfen, Ermahnungen oder Sanktionen nach dem Schulgesetz bewirken keinen

Gesinnungswandel, sie wirken nur in der Ausnahme. Schulen nehmen sich der Probleme, die sich ihnen bei Gewaltvorfällen stellen, entsprechend ihrem Kenntnisstand und Selbstverständnis an. Sie handeln dabei bislang in der Regel ohne externe Hilfe. Werden externe Partner genannt, so handelt es sich vorwiegend um Mitarbeiter der Polizei. Die Zusammenarbeit mit regionalen Beratungsstellen spielt fast keine Rolle.

Als die Gewalt unter Jugendlichen Anfang der 90er Jahre um 98% wuchs, also faktisch eine Verdoppelung erlebte, wurde die Meldepflicht festgelegt. Es war eine Meldepflicht an die Behörde, um eine Informationsgrundlage zu schaffen und um gegenüber der Presse zu Auskünften in der Lage zu sein.

Es hat in Berlin in Reaktion auf diesen Zuwachs und auf die fremdenfeindlichen Angriffe in Rostock und an anderen Orten, wo ähnliche Entwicklungen verhindert werden sollten, umfangreiche Bemühungen um Gewaltprävention gegeben. Zu erinnern ist insbesondere an das 300 Millionen Sonderprogramm „Jugend mit Zukunft“, das sorgfältig dokumentiert wurde. Zu erinnern ist auch an die Fortbildungen und Publikationen der Arbeitsgruppe „Gewaltfreie Schulkultur“ am Berliner Lehrerfortbildungsinstitut, das frühere PZ⁵ und BIL⁶, heute LISUM⁷. Im Lauf der Zeit - seit Beginn der 90er Jahre - kam es zu einer deutlichen Verbesserung der Kooperation mit der Polizei. Auch die fünf seit 1989 an die Schulen gesandten Rundschreiben der Senatsverwaltung zum Umgang mit Gewalt wie die vier Hefte „Verstehen und Handeln“ gehören zu den Bemühungen, die Schulen im Umgang mit Gewalt anzuleiten. Die Vielzahl der genannten Veröffentlichungen machte die Bemühungen um eine gewaltfreie Schulkultur sichtbar. Nicht alle Ansätze waren wirksam. Eine Evaluation fand nicht statt.

Zu weiteren gewaltpräventiven Ansätzen, von denen anzunehmen ist, dass sie kostbar und wirksam sind, gibt es wenig öffentlich zugängliche Dokumentationen: Dies betrifft die Gewaltprävention im Schulpsychologischen Dienst, die Schulmediation und die Arbeit in den Schülerstationen.

Betrachtet man die Schulgewaltmeldungen der Jahre 1996 bis 2002, so findet die Arbeit der Schulpsychologen nur in weniger als 10% der gemeldeten Fälle eine Erwähnung, obwohl die Schulen ausdrücklich gefragt werden, ob ein Kontakt zu diesem Dienst aufgenommen wurde. Ähnlich ist es mit der Schulmediation als einer wichtigen, gewaltpräventiven Institution in bislang 170 Berliner Schulen (Stand März 2003). Auch sie findet in den Meldungen selten Erwähnung. Auch die Schulstationen werden als helfende Einrichtungen bei Krisenfällen nur selten erwähnt.

Diejenigen, die mit dem Tätigkeitsfeld der Beteiligten vertraut sind, wissen, dass das nicht an schlechter Arbeit liegt. Viele Einrichtungen - wie z. B. der Schulpsychologische Dienst - haben im letzten Jahrzehnt still gewirkt: beraten, Fälle bearbeitet, therapiert und sicher wiederholt dazu beigetragen, dass Fehlentwicklungen nicht eskalierten. So wurde viel Arbeit zum Nutzen der Gefährdeten geleistet.

Wie ist es vor diesem Hintergrund zu erklären, dass Schulen sich bei helfenden Diensten offenbar nur selten um Unterstützung bemühen? Warum sind diese - weitaus seltener als wünschenswert - in die Bearbeitung involviert?

Schüler, die gelernt haben, um sich zu schlagen, suchen nur selten Hilfe, sie wenden sich nicht an ein Schulpsychologisches Beratungszentrum und bitten: „Ich sage manchmal (schlimme?) Ausdrücke und prügele mich wiederholt, können Sie mir helfen?“ Eher lernen sie Kampfsport. Sie möchten keine „Macke“ haben. Das beschränkt sich nicht auf die heranwachsende Generation, sondern ist ein generelles Phänomen: Menschen haben lieber keine Probleme, bzw. versuchen sie zu überdecken. Das führt zu Verdrängungsmechanismen und Derealisierung. Eltern, die ihre Kinder und ihre Partner schlagen, suchen ebenso selten Hilfe

⁵ Pädagogische Zentrum

⁶ Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung

⁷ Landesinstitut für Schule und Medien

wie junge Menschen. Im Bereich der Therapie weiß man, dass es durchschnittlich sieben Jahre dauert, bis ein einschlägiges Problem an den Experten gekommen ist.

Schulen möchten ihre Probleme häufig autonom lösen. Bei Gewaltvorfällen wissen sie, dass die Täter schwer zu erreichen sind. Sie erleben auch, dass Eltern von Schlägern, denen man den Schulpsychologischen Dienst empfiehlt, nur selten dort ankommen. Diese Eltern nehmen ihr familiäres Problem nicht wahr, für sie ist die Schule das Problem. Viele von ihnen schlagen selbst. Manche Schulen und Lehrer resignieren angesichts dieser Tatsachen, verkapseln und isolieren sich in der Folge, suchen aber ebenso wenig Hilfe wie die Betroffenen).

Welche Konsequenz ist daraus für die Stärkung der Gewaltprävention an Schulen zu ziehen? Es geht perspektivisch um die Stärkung der Multiplikatoren, der Lehrer, Schulleiter, der Kräfte, die im Feld der Berliner Schule beraten und helfen, und um die Förderung der Vernetzung mit helfenden Einrichtungen im Umfeld von Schule sowie um die Entwicklung von Krisenhilfe für Schulen - und dies nicht erst nach Erfurt.

Welche Anforderungen ergeben sich daraus für die Ende 2002 in einem Auswahlverfahren bestimmten Schulpsychologinnen und Schulpsychologen mit dem Tätigkeitsschwerpunkt Krisenintervention und Gewaltprävention? Zu fragen ist auch: Welche Anforderungen ergeben sich für die Lehrerinnen und Lehrer, die sich als zukünftige Standpunktpädagogen für Unterstützungsarbeit der Schulen bereit erklärt haben?

Bezogen auf akute Krisensituationen haben sich folgende Faktoren als unerlässlich und notwendig erwiesen: rasche, unbürokratische Abrufbarkeit, Augenmerk auf eine verlässliche Opferhilfe in jedem einzelnen Fall sowie aktiv aufsuchende Arbeit: Häufig ist es notwendig, anstehende, evtl. schamhaft besetzte Themen von Seiten des Helfers aktiv anzusprechen (z.B. bei Bedrohungen, Dringlichkeit der Fürsorgeverantwortung, Notwendigkeit des Einbezugs von Personen über die unmittelbar Betroffenen hinaus). Sanktionen nach dem Schulgesetz (und die Einschaltung der Polizei) reichen in der Regel als Schritte der Bearbeitung eines Vorfalls nicht aus. Bezogen auf Vernetzung, auf systemisches Arbeiten ist es von größter Bedeutung den Schulen zu helfen, ihr eigenes Gewaltpräventionskonzept zu entwickeln.

Andernfalls besteht die Gefahr, dass die kleine Gewalt wächst und zur großen Gewalt wird.

Gewaltprävention und Krisenintervention im Schulpsychologischen Dienst

Klaus Seifried

Die Gewaltvorfälle an den Schulen in Meißen, Freising und vor allem Erfurt haben gezeigt, wie hilflos wir alle plötzlich werden. Bisher kannten wir solche Vorfälle nur aus den USA und dachten, bei uns ist alles ganz anders. Doch inzwischen fand der Amoklauf mit den meisten Toten weltweit nicht in den USA, sondern in Deutschland, in Erfurt statt. Ich hoffe inständig, dass sich so etwas nicht wiederholen wird.

Die deutschen Bildungspolitiker wurden durch die Toten in Erfurt aufgeschreckt. Die KMK beschloss im Anschluss Maßnahmen zur Gewaltprävention in Schulen und empfahl eine Aufstockung des Schulpsychologischen Dienstes. Doch geschehen ist seitdem wenig. Berlin war neben Bayern und Thüringen eines der wenigen Bundesländer, das gezielt Schulpsychologenstellen zur Gewaltprävention einrichtete. Die 15 Stellen für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen im Projekt „Gewaltprävention und Krisenintervention“ sind auf eine Initiative von Herrn Senator Böger und Herrn Staatssekretär Härtel zurückzuführen. Doch den 15 „neuen“ Stellen stehen 42 gestrichene Psychologenstellen und 35 gestrichene Beratungslehrerstellen im Schulpsychologischen Dienst Berlins gegenüber.

Psychologisches Wissen hatte Ende der 60er und in den 70er Jahren großen Einfluss auf pädagogische Diskussionen und die Bildungsreform. Doch inzwischen hat Deutschland in

Europa die mit Abstand schlechteste Versorgung mit Schulpsychologen. Der Vergleich mit europäischen Nachbarländern zeigt einen deutlichen Entwicklungsrückstand: In einem Siegerland der Pisastudie, in Finnlands Hauptstadt Helsinki betreut ein Schulpsychologe im Durchschnitt 800 Schüler, in Kooperation mit einem Sozialarbeiter und einem Schularzt. Ähnliche Bedingungen finden sich in Kopenhagen, Stockholm, Brüssel, London, Paris oder in New York, jeweils 1-2.000 Schüler. In Berlin sind es 6.000.

Sind psychologische Hilfen für die Schule heute weniger wichtig als vor zwanzig Jahren?

Nein, die Nachfrage nach psychologischer Beratung bei Lehrern, Eltern und Schülern steigt. Der schulpsychologische Beratungsbedarf liegt nach einer aktuellen Befragung bei 20-25% der Schülerinnen und Schüler, 3-5% können von uns aber in Berlin gegenwärtig nur versorgt werden.

Ein ähnlich hoher Bedarf besteht bei Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Fortbildung, Beratung, Coaching und Supervision.

Soziales Lernen als Erziehungsauftrag der Berliner Schule

Im § 1 des alten und neuen Berliner Schulgesetz es, wird sehr deutlich eine Erziehung zur Gewaltfreiheit und zu demokratischem Verhalten gefordert. Auftrag und Ziel der Berliner Schule ist die „Heranbildung von Persönlichkeiten“, die „Gewalt entgegentreten“ und „sich ihrer Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sind“.

In den letzten Jahren entstanden eine Vielzahl von Projekten und Initiativen an Berliner Schulen, die die Erziehungsarbeit der Lehrer stärkten und soziales Lernen förderten. Allein an rund 200 Berliner Schulen gibt es mittlerweile Mediatoren und Konfliktlotsen. In vielen sozialen Brennpunkten der Stadt sind es oft die Kiezschulen und die Lehrerinnen und Lehrer, die entwurzelten Kindern und Jugendlichen *noch* sozialen Halt und Orientierung geben. Reicht das aus? Können wir uns zufrieden zurücklehnen?

Wenn wir einen Täter wie Robert Steinhäuser in Erfurt betrachten, wenn wir in seiner Persönlichkeit, in seiner Familie und in seiner Schule nach Ursachen für diese Gewalttat suchen, so stellen wir fest, dass Erziehung und soziales Lernen fehlten, dass auf vielen Ebenen Kommunikationsstörungen bestanden, dass zuwenig Gespräche geführt wurden.

Die Eltern waren über die Probleme ihres Sohnes nicht informiert. Er kommunizierte mehr mit seinem Computer und Gewaltspielen als mit seinen Mitmenschen.

Die Schule vollzog schwerwiegende Entscheidungen, ohne Robert Steinhäuser ausreichend zu beraten. Die Mitschüler hatten wenig Kontakt zu diesem Außenseiter.

Im Nachhinein sieht man, dass u.U. diese grausame Tat hätte verhindert werden können, wenn die Eltern sich mehr um ihren Sohn gekümmert hätten, wenn die Schule ihm in Beratungsgesprächen einen Ausweg und einen weiteren Bildungsweg eröffnet hätte, wenn die Mitschüler ihn stärker integriert hätten, wenn...

Gewaltprävention durch Schulentwicklung

Unser Team zur „Gewaltprävention und Krisenintervention“ hat sich daher zum Ziel gesetzt, Schulen bei ihrer Erziehungsarbeit zu unterstützen, Kommunikation und soziales Lernen in der Schule zu fördern. Ein wesentlicher Schwerpunkt ist die systemische Beratung von Schulen bei der Entwicklung von Projekten zum sozialen Lernen, zur Verbesserung des Schulklimas, zur Übernahme von Verantwortung für Schüler und Eltern und zur Gewaltprävention.

Die Vision ist hierbei die „gewaltfreie Schule“. In einer Schule mit einem positiven Schulklima sind Gewalttaten zwar nicht auszuschließen, aber die Wahrscheinlichkeit sinkt deutlich.

Krisenintervention

Die Gewaltprävention ist ein Standbein unserer Arbeit, die Krisenintervention das andere. Das Angebot eines Projekttages in zwei Monaten nutzt wenig, wenn eine Schule heute auf einen Gewaltvorfall reagieren muss. Und Gewaltvorfälle gibt es viele: Mobbing, Bedrohung, sexuelle Belästigung, Körperverletzung, Erpressung, Raub...an allen Schulformen und auch bereits in der Grundschule. Auch wenn die Täter von außerhalb kommen, besteht Angst und Unruhe innerhalb der Schule und bedarf einer Intervention.

Doch eine Krise in einer Klasse oder einer Schule kann auch durch einen spektakulären Suizidversuch, durch Suizid, durch einen Unfall oder plötzlichen Tod von Schülern oder Lehrern ausgelöst werden. Auch hierbei brauchen die Betroffenen manchmal zur Bewältigung psychologische Hilfe.

In jedem Bezirk, in jedem Schulpsychologischen Beratungszentrum steht eine Schulpsychologin, ein Schulpsychologe zur Verfügung, um Schulleiter, Lehrer, Schüler, Eltern und die Schulaufsicht im Krisenfall durch psychologisches Wissen zu unterstützen und zu beraten, um Krisen zu bewältigen und gezielt Opfern zu helfen. Dazu gehört auch die Beratung bei der Entwicklung von Krisen- und Notfallplänen.

Die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen unseres Teams reagieren schnell und kommen im Notfall sofort. Sie werden im Krisenfall auch überbezirklich eingesetzt und stehen dann auch außerhalb der Dienstzeiten zur Verfügung.

Kooperation und Vernetzung

Ein dritter wesentlicher Aspekt ist die Kooperation und Vernetzung von Schule, Polizei, Jugendhilfe, bezirklichen Präventionsräten und anderen Projekten im Bereich der Gewaltprävention im Sinne von „Netzwerken gegen Gewalt“. Gerade in Zeiten knapper Kassen und knapper Personalressourcen gilt es, Unterstützung und Hilfen für die Schulen auch in außerschulischen Bereichen zu kennen, zu vernetzen und zu nutzen.

Organisation

Die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen im Team Gewaltprävention und Krisenintervention arbeiten dezentral im jeweiligen Schulpsychologischen Beratungszentrum ihres Bezirkes. Hierdurch soll eine möglichst enge Kooperation mit den anderen Schulpsychologen und den bezirklichen Institutionen ermöglicht werden. Die Gewaltprävention und Krisenintervention soll sich nicht zu einem eigenen Beratungsdienst verselbständigen, sondern ist integraler Bestandteil der Schulpsychologischen Beratungszentren in den Bezirken.

Unsere Fortbildungsreihe, die in dieser Broschüre dokumentiert wird, hat uns Schulpsychologinnen und Schulpsychologen auf das schwierige Arbeitsfeld der Gewaltprävention und Krisenintervention vorbereitet. An dieser Stelle danke ich im Namen des Teams herzlich der Friedrich-Ebert-Stiftung und allen Referentinnen und Referenten für ihre Beiträge und die Unterstützung.

Diese Fortbildungsreihe hat unsere Kompetenzen als Schulpsychologen erweitert und wir werden die Berliner Schulen in ihrer pädagogischen Arbeit gegen Gewalt professionell unterstützen.

Doch hoffe ich ebenso, dass unser Notfall- und Krisenteam möglichst selten tätig werden muss.

Das Standpunkteprojekt

Michael Rump-Räuber

Im Namen des Landesinstituts für Schule und Medien möchte ich mich bei der Friedrich-Ebert Stiftung für die Möglichkeit zur Fortbildung der StandpunktpädagogInnen gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen aus dem Bereich Gewaltprävention und Krisenintervention der Schulpsychologie bedanken.

Das Projekt „Standpunkte“ hat sich in den vergangenen zwei Jahren als erfolgreiche Maßnahme zur Prävention gegen Gewalt und Rechtsextremismus weiter entwickelt.

Von Januar bis Dezember 2001 haben sich in einer ersten Phase mit Unterstützung der RAA und der Friedrich-Ebert-Stiftung 67 Berliner Lehrkräfte mit Ursachen, Erscheinungsformen und Konzepten des politischen Rechtsextremismus auseinandergesetzt. Das Programm umfasste u.a. folgende Themen: Rechtsextreme Jugendkulturen und Organisationsformen, Toleranz Training, Analyse und Bearbeitung von Fallbeispielen, Kennen lernen angloamerikanischer Methoden der Demokratieerziehung, Beispiele für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe.

Nach einer Ausschreibung des LiSUMs fanden sich im August 2001 zwölf Lehrkräfte bereit als Standpunktpädagogen in den Bezirken zu arbeiten. Diese wurden im vergangenen Jahr in einer zweiten Phase von Januar bis Dezember 2002 durch die finanzielle Unterstützung der Schering AG in einem Train-to-Trainer Programm in folgenden Bereichen ausgebildet:

- Erwerb von Beratungs- und Methodenkompetenz
- Erwerb von Koordinierungskompetenz in Netzwerken
- Erwerb von Kompetenzen in themenbezogener Vernetzung von Schulen mit Einrichtungen der Jugendhilfe, kommunalen Verwaltungen und Initiativen
- Projekt- und Konfliktmanagement.

Im Sinne dieser Ausbildungsinhalte sehen die Standpunktpädagogen ihre Aufgabenstellung auf drei Ebenen: Zum einen als Ansprechpartner für Schüler, Lehrer und Eltern in aktuellen Handlungssituationen an den Schulen. Zum zweiten als Fortbilder in den Lehrerkollegien mit Unterstützung der jetzt fertiggestellten CD-Rom und schließlich als Unterstützer bei der Schulöffnung und der Vernetzung in den Bezirken.

Pilotprojekt für die Entwicklung von Netzwerkarbeit war der Bezirk Marzahn-Hellersdorf.

Dort entstand im Rahmen des Projekts das Schülernetzwerk „Mut“, ein Lehrernetzwerk und in Kooperation mit der Elterninitiative „Exit“, die erste lokale Elterninitiative „Eltern helfen Eltern gegen Rechts und Gewalt“.

Diese erfolgreichen Beispiele aus Marzahn-Hellersdorf auch in andere Bezirke zu übertragen bildet den Schwerpunkt unserer zukünftigen Arbeit. Es geht uns um den Aufbau von Netzwerken gegen Gewalt und Extremismus.

Den Zweck von Netzwerken sehen wir in drei Bereichen: Erstens, einer Zusammenfassung der bisherigen Akteure, einem Ausgleich von Interessen auf der Basis eines gemeinsamen Arbeitsprogramms und eines Leitbildes, im Sinne der Schaffung von Netzwerkidentität. Zweitens, in der Schaffung von Modellen im Stadtteil, bei denen beispielhaft gezeigt werden kann, wie verschiedene Kräfte an einem gemeinsamen Ziel, z.B. der Schaffung von Toleranz und Gewaltfreiheit in bestimmten Zonen zusammenarbeiten. Diese Modelle sollten die Übertragung von Verantwortung von Jugendlichen für das Zusammenleben im Bezirk einschließen. Dabei spielen Schulen als Zentren für eine demokratische Entwicklung des Stadtteils eine wichtige Rolle. Voraussetzung für Netzwerkarbeit ist eine genaue Problemanalyse vor Ort und ein Ausgleich der Interessen der Beteiligten im Sinne eines Konsens. Drittens, die Zusammenführung verschiedener Projekte in den Schulen mit außerschulischen Partnern in Form von bezirklichen Aktivitäten, z. B. der Durchführung bezirklicher Präventionstage.

Den personellen Kern der zu schaffenden Netzwerke bilden die Schulpsychologinnen im Bereich Gewaltprävention, die Schulaufsicht, die Mediationslehrer aus dem LISUM Projekt „pax-an“, die Standpunktpädagogen und in der Perspektive die bezirklichen Präventionsbeauftragten der Polizei.

In diesem Sinne stellt die gemeinsame Fortbildung von Schulpsychologen und Standpunktpädagogen den Beginn der Möglichkeit zur Vernetzung dar.

Noch einmal möchte ich mich bei der Friedrich-Ebert-Stiftung für die jahrelange Kooperation mit unserem Institut und dem Projekt Standpunkte bedanken und wünsche unserer Fortbildung einen vollen Erfolg.

3. Dokumentation der Seminarreihe „Standpunkte 2003 - gegen Gewalt, Rechtsextremismus und politisch-religiösen Fundamentalismus an Berliner Schulen“

Alle Referenten der Seminarreihe haben Manuskripte ihres Vortrags in der Friedrich-Ebert-Stiftung oder eine gesonderte Ausarbeitung zu ihrem Thema und teilweise auch Kontaktadressen für diese Broschüre zur Verfügung gestellt.

Auf eine Vereinheitlichung der Manuskripte wurde verzichtet.

3.1. Opfer von Gewaltverbrechen

Heidi Möller

Einleitung

Ich möchte diesem Aufsatz ein paar Worte meines eigenen Zuganges zu dem Thema voranstellen. Nach fünf Jahren der Tätigkeit im Strafvollzug, die vor allem darin bestand, mit Tätern diagnostisch und psychotherapeutisch zu arbeiten, bekam ich nach meinem Ausscheiden aus dem Dienst für das Justizministerium Nordrhein-Westfalen mehrere Psychotherapieanfragen von Opfern von Gewaltverbrechen. Dieser Perspektivenwechsel, den ich nicht herbeigesehnt hatte, dem ich mich aber zu stellen hatte, war mir bedeutsam, um aus der - natürlich auch parteilich geprägten - therapeutischen Arbeit mit Tätern die häufig vernachlässigte Perspektive der Opfer in den Focus zu nehmen.

Was heißt es, Opfer eines Gewaltverbrechens zu werden?

Wird jemand Opfer einer Gewalttat, so trifft es sie oder ihn völlig unvorbereitet. Der Angriff geht zumeist einher mit der Konfrontation mit Todesangst, eine Befindlichkeit, die den meisten Opfer erstmalig und abrupt widerfährt. Die Folge dieser gewaltsamen Übergriffe ist die Erschütterung des bisherigen Selbst- und Weltverständnisses. Jede Gewalttat ist ein Trauma im Sinne Seidlers: „Unter ‚(Psycho-)Trauma‘ wird im folgenden eine psycho-somatische Verwundung verstanden, die auf ein Ereignis (oder deren mehrere) zurückgeht, bei dem im Zustand von extremer Angst (Todesangst) und Hilflosigkeit die Verarbeitungsmöglichkeiten des betroffenen Individuums überfordert waren (Seidler 2002, S.6). Traumatisierende Erfahrung hinterlässt ihre Spuren in der Physiologie des beschädigten Individuums und wir finden eine relative Gleichförmigkeit der seelischen Wunden vor. Der ICD 10 hält die Definition bewusst eng, nicht gemeint sind somit Demütigungen und/oder entwertender Erziehungsstil, Mangelsozialisation, etc. Wichtig für das Verständnis der psychischen Folgen derartiger Traumatisierungen ist, dass diese außerhalb symbolisierbarer Erfahrung wirken. Patienten sprechen zumeist von Geschehnissen. Der Gedächtnisforscher van der Kolk hat nachweisen können, dass ein prinzipieller Unterschied zwischen dem Erleben traumatischer und nicht-traumatischer Erinnerungen besteht: während traumatische Ereignisse voneinander dissoziierte „mental imprints“ hinterlassen, die sich als intrusive Erinnerungen oder Flashbacks manifestieren, werden nicht traumatische Eindrücke als kontextualisiertes, persönliches Narrativ ausgearbeitet und können intendierbar erinnert werden.

Differenzialdiagnostisch unterscheiden wir:

1. die Posttraumatische Belastungsstörung (PTSD) nach DSM IV
2. das Victimisierungssyndrom nach Ochsberg (Ochsberg, 1993)
3. das komplexe posttraumatische Belastungssyndrom (Herman & van der Kolk, 1992)
4. die dissoziative Identitätsstörung nach DSM IV
5. die akuten Belastungsstörung nach DSM IV und
6. die Anpassungsstörung nach DSM IV
(vgl. Fischer & Riedesser, 1998, S. 42ff.)

Für die Helfer in Krisenintervention, Psychotherapie und/oder Traumatherapie ist die Haltung unabdingbar, alles was das Opfer tut, als Bemühungen um Wiederherstellung seines oder ihres inneren Gleichgewichts zu betrachten. Alles was wir wahrnehmen, steht im Zeichen der

sog. Vollendungstendenz, der Notwendigkeit von Kontrolloperationen, um einen Zustand seelischer Normalität wieder zu erlangen und das Ich vor Dekompensation zu schützen. Alle inneren und äußeren Bewegungen des Opfers sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass es sich gegen die traumatische Erfahrung zur Wehr setzt. Dazu zählt auch das Phänomen, dass wir manchmal keinerlei Bereitschaft des Opfers vorfinden, sich mit der Traumatisierung auseinander zu setzen und die unsichtbaren psychischen Verletzungen zu kurieren.

Wichtig scheint mir vor allem, auf den Umgang der Gesellschaft mit Opfern von Gewaltverbrechen hinzuweisen. Wir finden eine Haltung vor, die aufmerken lässt. Fragen wie: „War das Opfer wirklich unschuldig an dem Überfall?“ „War es wirklich nur Zufall?“ „Habe ich mir gedacht, dass einmal ...?“ sind an der Tagesordnung. Immer wieder werden gerade Opfer von Sexualstraftaten in ihren Berichten angezweifelt. Diese Haltung, die u.U. zu einer Sekundärvictimisierung der Opfer führt, ist nun nicht allein den sog. Laien vorbehalten, von dieser vorurteilsbehafteten Haltung sind auch Experten nicht frei. Wir finden auch in der Victimologie häufig den Versuch, den man als „blaming the victim“ beschreiben kann. Es wird nach Ursachen gesucht, weshalb Opfer aufgrund ihrer Biografie oder aufgrund von masochistischer Veranlagung u.v.m. selbst ihren Teil zum Zustandekommen des Gewaltverbrechens geleistet haben.

Menschen wollen rationale Erklärungen, um diese brutalen Geschehen interpretieren zu können. Opfer von Gewaltgeschehen zu sein, ist aber per se unsinnig und irrational. Häufig wird Opfern jede Form von Mitgefühl und Einfühlungsvermögen vorenthalten. Ein Phänomen, das sich als „Furcht vor der Ansteckung“ erklären lässt. In der Folge werden Opfer häufig isoliert, eine Tendenz, von der viele Opfer von Gewaltverbrechen berichten. Selbst im Familien- und Freundeskreis wird auf diese Weise eine Unterstützung des Opfers bei der Verarbeitung des Schreckens verunmöglicht. Wenn die Angehörigen fragen: „Weshalb gerade meine Tochter?“ oder „Was ist der spezifische Grund?“, so lassen sich diese Gedankenoperationen als Abwehrmechanismen der engeren Bezugspersonen beschreiben.

Wir alle suchen nach Hintergründen, die zu erklären vermögen, warum es uns selbst vermutlich *nicht* geschehen wird. Spezifische Gründe zu suchen und diese potenziell im Kontrollbereich des Opfers zu verankern, hilft uns Unbeteiligten, die entsetzlichen traumatischen Atmosphären von uns fern zu halten. Damit wird die Neigung des Opfers zur Selbstbezichtigung nun aber deutlich verstärkt, denn die Mehrzahl der Opfer ist sowieso schon davon überzeugt, selbst die Verantwortung für das brutale Geschehen zu tragen. Gedankenoperationen wie: „Hätte ich nur etwas anderes angezogen!“ „Wäre ich nur an diesem Tag mit dem Taxi gefahren!“ etc. finden sich zahllos und werden durch die Reaktionstendenz der Umwelt verstärkt.

Für uns Profis kann aber nur gelten, zunächst das Trauma zu sehen. Ist dieses bearbeitet, macht es durchaus Sinn, es in den Kontext des Lebensganzen zu setzen, aber erst nach der Behandlung der Traumatisierung. Im Anschluss ist es durchaus sinnvoll, den Bruch, den die Tatsache, Opfer eines Verbrechens geworden zu sein, in jeder Biographie hinterlässt zu fokussieren und - wenn es geht - zu beheben.

Die Umwelt reagiert auf die Straftaten in Bezug auf die Opfer nahezu niemals angemessen. Wir finden eine seltsame Dichotomisierung: entweder herrscht eine Tendenz zu beschwichtigenden Parolen vor, es wird bagatellisiert oder aber wir finden eine übermäßig heftige, fast hysterisch anmutende Reaktion. Den Opfern hilft das wenig und befördert das allgemeine Rückzugsverhalten noch. Sie wollen vor allem die geliebten Menschen in ihrer Umgebung schonen und nicht weiter in Angst und Schrecken versetzen. Durch unangemessene Reaktionen der Umwelt droht das Trauma weiter zu verkapseln. Der Verarbeitungsmodus der meisten Opfer von Gewalttaten ist im zweiten Schritt als depressiv zu beschreiben. Es fällt den Opfern schwer, zum Zorn auf den Täter vorzudringen. Die Hysterisierung im Umfeld verstärkt zudem diese Tendenz.

Der Verarbeitungsprozess als Trauerprozess

Frühere Konzepte der Arbeit mit Opfern von Gewalt verbrechen wurden entlang von der Trauerkonzeption von Kübler-Ross, 1984, konzipiert (vgl. Everstine & Everstine, 1992):

Die erste Phase: Nicht-Wahrhaben-Wollen und Isolierung

Die zweite Phase: Zorn

Die dritte Phase: Verhandeln

Die vierte Phase: Depression

Die fünfte Phase: Zustimmung

(Kübler-Ross, 1984)

Am ersten Tag nach der Tat finden wir - häufig für die Außenwelt überraschend - einen Menschen vor, der recht normal auf uns wirkt. Die Tat, die völlig überraschend in das Leben des Opfers trat, wird zunächst mit Ungläubigkeit verarbeitet. Das Verbrechen will nicht wirklich wahrgenommen werden. Das Opfer wirkt ein wenig stumpf, wie emotional eingefroren. Wir sprechen bei diesem Phänomen von einem psychisch bedingten Infantilismus, der wiederum ein notwendiger Schutzmechanismus ist, um das psychische Überleben zu sichern. Die Traumatiefe ist dabei abhängig davon, wie genau die Gewalttat vollzogen wurde. Ist beispielsweise die Hautgrenze durchdrungen worden, dann lässt sich von einer großen Gefahr der Entwicklung eines PTSD ausgehen (vgl. Fischer & Riedesser, 1998 Kölner Risiko-Index, S. 310). Bei Sexualstraftaten, die mit Penetration durch den Täter einhergehen, ist dieses Faktum ebenso gegeben, wie bei der Durchdringung der Hautgrenze durch Stichverletzungen. Neben anderen Faktoren (Mehrfachtraumatisierung, Dauer der traumatischen Situation, Schwere der Verletzungen, peritraumatische Dissoziationen) spielt die Lebensbedrohlichkeit eine Rolle, die Frage, ob Todesangst im Spiel war. Die Beziehung des Opfers zum Täter ist ein weiterer zentraler Faktor. Die Traumatisierung durch Fremde gilt dabei als einfacher zu verarbeiten, als wenn der Täter bekannt ist, Partner ist, aus dem Freundes- oder Kollegenkreis oder der Verwandtschaft stammt.

Einfluss auf das Erleben und die erfolgreiche Verarbeitung des Traumas hat vor allem die bisherige Lebenserfahrung des Opfers. Über welche augenblicklichen Mechanismen der Lebens- und Problembewältigungen (Coping-Strategien) verfügt das Opfer? Bei der Frage der Stärke der Ausprägung des Traumas spielt auch der Schauplatz des Delikts eine große Rolle. Findet die Straftat daheim statt, wo wir uns sicher und geschützt glauben, ist die Verarbeitung des Geschehens außerordentlich viel schwieriger. Die Forschungsgruppe um Fischer & Riedesser hat in der Analyse von Kriminalakten (n=107) obige Faktoren bestätigen können und ein Schema entwickelt, nachdem die Traumatiefe in etwa abgeschätzt werden kann. Sie konnte zeigen, dass der zeitliche Abstand zum Ereignis in keinerlei Zusammenhang zum Ausmaß der gegenwärtigen Symptomatik steht, Die Zeit heilt eben nicht alle Wunden. Die Chronifizierungsgefahr traumatischer Erfahrung ist u.a. abhängig von der Schwere der erfahrenen Gewalt. Diese erschüttert das kommunikative Realitätsprinzip und beeinträchtigt das gesamte Sozialleben.

Sind Opfer über längere Zeit Terror und Gewalt ausgesetzt, wie wir es bei Geiselnahmen, Raubüberfällen und ausgedehnten Vergewaltigungen finden, sind die psychischen Folgen besonders gravierend. Wir alle, zumindest die weiblichen Leser, bilden Phantasien, was würde ich tun, wenn ich in eine solche Situation geriete? Gemessen an unseren Phantasien, die der Angstbewältigung dienen, verhalten sich Opfer oft widersprüchlich. Gemessen an der Folie unserer Verhaltensvorbereitung wirkt das Verhalten der Opfer, von dem sie berichten, oft seltsam. Wir unterschätzen jedoch alle, wie groß der Schock in einer solchen Situation ist, wie gering die Möglichkeiten ausgeprägt sind, den Täter zu überwältigen. Selbst wenn dieser keine Waffe trug und nicht viel körperliche Kraft eingesetzt hat, so ist die Reaktion des von einer Gewalttat überwältigten Menschen eiskaltes Entsetzen, Starre, Reglosigkeit. Auch das Opfer sucht permanent nach verpassten Handlungschancen, die es mit Distanz zur Tat durchaus sehen kann. Diese wiederum dienen retrospektiv als Beweis für die eigene Inkom-

petenz und das gravierende Versagen des Opfers, eine neue Spirale der Selbstbeichtigung setzt sich in Gang. Als Reaktion auf die Tat finden wir häufig frühkindliche Formen der Anpassung vor. Wir sehen von außen eine falsche Gelassenheit, die es dem Opfer ermöglichen soll, zu überleben.

Opfer von Straftaten geraten manchmal in pathologische Identifikationsprozesse bzw. in pathologische Beziehungen zum Angreifer. Die Identifikation mit dem Aggressor, auch „Stockholmsyndrom“ genannt, ist eine pathologische Übertragung. Manch einem Leser mag die Geschichte von Patricia Hearst, einer Verlegerstochter, die Opfer einer politisch motivierten Entführung war, noch in Erinnerung sein. Sie begann mit dem Täter eine Liebesbeziehung. Um dieses zunächst seltsam anmutende Phänomen zu verstehen, müssen wir uns vor Augen führen, dass der Geiselnnehmer sie nicht tötete, obwohl er es hätte tun können. Vermeintlich kommt auf diese Weise dem Täter die Rolle des Beschützers zu. Er hat es in der Hand, über Leben und Tod zu entscheiden. An ihm liegt es, ob das Opfer überlebt oder getötet wird, sodass er als einziger das Opfer zu retten vermag. Der Täter ist es, der das Opfer retten kann, wenn sich das Opfer – so ist es häufig erlebt – nicht widersetzt. Auf der unbewussten Ebene des Opfers haben Polizei, Freunde und Familie versagt, es nicht geschützt. Sind die Gründe des Geiselnnehmers nachvollziehbar, wie es im Fall von Patricia Hearst war, wird dieses neurotische Bündnis bestärkt. Reemtsma, 1998, der als Traumatologe selbst Opfer einer Entführung wurde, beschreibt das Erleben eines Opfers in seinem Buch „Im Keller“, die Geschichte seiner eigenen Entführung, in unübertroffener Detailgenauigkeit.

Nach dem Schockzustand, der von einer Stunde bis zu einer Woche andauern kann, ist das Ausmaß der Katastrophe noch nicht klar. Neben einem Gefühl der Unbeweglichkeit sind Verleugnungsprozesse zu beobachten. Diese Befindlichkeit wird von außen häufig falsch interpretiert. Es kann irrtümlich angenommen werden, als sei alles in Ordnung. Opfer von Gewaltverbrechen unterliegen im weiteren Verlauf häufigen Stimmungsschwankungen. Alles was psychisch passiert, auch diese Stimmungsschwankungen, dienen der Wiedergewinnung des psychischen Gleichgewichts. Je rascher und heftiger diese Stimmungsspiegel ausschlagen, je weniger Gegenwehr das Opfer gegen diese sich vollziehenden psychischen Prozesse zeigt, desto besser gelingt die psychische Rehabilitation. Gelingt es dem Opfer, zum akuten Zorn vorzudringen, gibt es Phantasien, dass der destruktive Täter für seine Tat zahlen soll, ist der Heilungsprozess bereits im Gang. Häufig finden wir jedoch den Abwehrmechanismus der Verschiebung vor. Das Opfer verschiebt den Zorn auf den Täter, ein sicheres Objekt, auf Freunde und Familienangehörige. Aus diesem Grund ist es außerordentlich wichtig, dass auch Angehörige von Opfern Unterstützung bekommen, um diesen Mechanismus zu verstehen. Die Partner vergewaltigter Frauen z. B. brauchen Hilfe, um zu verstehen, weshalb nun sie gerade Zielscheibe der Wutausbrüche werden und nicht der Täter selbst. Zahlreiche Beziehungen überstehen diese Belastungsprobe nicht. Der Partner muss eine eventuelle soziale Stigmatisierung durch den sozialen Nahbereich mit aushalten, muss u. U. längere Zeit ohne Sexualität leben und die Wut darüber auch im geschützten Raum ausdrücken können. Er muss Raum haben für Schuldzuschreibungen seinerseits, ohne dass das Opfer damit belästigt wird. Der Partner muss auch seinen falschen Vorstellungen und u. U. überheblichen männlichen Phantasien („Vielleicht hat es ihr doch Spaß gemacht?!)“ Ausdruck verleihen können. Eigene Beratungsansätze für die Partner der Opfer von Gewaltverbrechen sind auch deshalb so bedeutsam, da die Angehörigen häufig nicht verstehen, warum das Opfer sich ihnen nicht anvertraut. Experten können eher erläutern, warum es nicht immer hilfreich ist, zum Sprechen zu drängen. Angehörige müssen verstehen lernen, dass viele Opfer sich durch das Widerfahrene nicht mehr als liebenswert empfinden und wenn sie alle schlimmen Details der Tat erzählten, noch mehr Angst vor Liebensverlust entwickeln.

Gelingt es dem Opfer schlussendlich, in eine Phase der Reflektion vorzudringen, kann diese Straftat als verarbeitet gelten. Häufig jedoch finden wir ein grundverändertes Lebensgefühl vor, ein geringeres Sicherheitsgefühl, einen veränderten Menschen, ein verändertes Leben. Dabei kann erfolgreiche Transformation der traumatischen Erfahrung die Entwicklung von positiven Charakterzügen zur Folge haben, mehr Redlichkeit, Integrität, Sensibilität für ande-

re und starke Bemühungen um Gleichheit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Interesse an geistigen Werten (vgl. Wilson, 1989, zit. Nach Fischer & Riedesser, 1998). Die Transformation des Traumas bleibt jedoch ein lebenslanger Prozess. Auch wenn durch eine psychotherapeutische Behandlung oder Traumatherapie vieles durchgearbeitet worden ist, bleibt bei vielen Opfern eine lebenslange Erschütterung zurück. Entfernt an das Trauma erinnernde Lebensereignisse führen u.U. zu erneuter Beunruhigung.

Trauma und Sucht

Wir finden bei Traumatisierungen eine hohe Co-Morbiditätsrate mit Alkoholabusus, die u. a. auf die Versuche von Traumatapatienten zur Selbstmedikation zurückzuführen sind. Nach van der Kolk kann Alkohol vorübergehend helfen, Alpträume zu unterdrücken, das Erregungsniveau des autonomen Nervensystems zu reduzieren und nicht traumatische Phantasien zu fördern. Alkoholgenuss in begrenzter Menge kann also am Beginn der traumatischen Erfahrung die psychische Abwehr stärken. Es besteht jedoch die Gefahr der Gewöhnung, wenn keine anderen Verarbeitungsmöglichkeiten gefunden werden. Alkohol- oder Medikamentenabhängigkeit ist häufig ein Grund, weshalb sich Traumatapatienten später in Behandlung begeben. Wir finden ebenso Drogenkonsum und Entgleisungen des Essverhaltens, da Traumatapatienten sich in ihrer emotionalen Bedrängnis zu trösten versuchen. Um einen Zustand von apathischem Rückzug zu bekämpfen, greifen sie häufig zu Nikotin und entwickeln bisweilen eine Koffeinabhängigkeit, die mit Angstanfällen, Ruhelosigkeit, Nervosität, Erregtheit, Schlaflosigkeit, gastrointestinalen Störungen, Herzarhythmie, Erschöpfungszuständen und psychomotorischer Unruhe einhergeht. Diese Symptome sind den traumabedingten Angstzuständen oft sehr ähnlich und können sich mit ihnen verbinden. Gesundheitsschädliche Ernährungsgewohnheiten können sich nach einem traumatischen Erlebnis so sehr verstärken, dass Gesundheitsrisiken zu der seelischen Belastung hinzukommen (exzessiver Gebrauch von Zucker, Fett).

Die therapeutische Grundhaltung der Helfenden

Für die Arbeit mit traumatisierten Patienten ist eine Haltung, die von Wohlwollen und Zuwendung geprägt ist, entscheidend. Auf keinen Fall dürfen „mit der Brechstange“ Abwehrmechanismen aufgehoben werden. Wir müssen uns immer wieder vor Augen führen, dass diese Straftat eigentlich psychisch nicht aushaltbar ist. Burian & Berner, 1990, S. 239, beschreiben, dass „das Ich durch die traumatische Situation in einem extremen Zustand der Hilflosigkeit gerät. Es wird von außen von den unkontrollierbaren Reizen überflutet und von innen von aktivierten frühkindlichen Ängsten überschwemmt. Dadurch kommt es zum Bruch mit der Realität, zur Desorientierung, die bis zur Aufgabe des Selbst, dem psychischen Tod geht. Dieses Konzept einer Symmetrie zwischen äußerer und innerer Gefahr vernachlässigt weder die Vorgeschichte des Traumatisierten noch die reale Bedeutung der äußeren Gefahr. Wesentlich bleibt in jedem Fall die überwältigende Angst und die lähmende Hilflosigkeit des Ichs. Das Erlebnis des Traumas führt zu einer tiefen Regression und Infantilisierung“.

Das Opfer sucht nach einer Balance zwischen Abwehr und Toleranz mit dem Geschehenen. Gelingt es, die Phänomene umzukehren, von denen oben die Rede war, treten also anstelle der Selbstvorwürfe aggressive Impulse dem Täter gegenüber, so befindet sich das Opfer auf dem Weg der Heilung. Die pathologische Übertragung bezieht sich häufig auf die Familie, die nicht viel tun können. Partner haben sich häufig als ungeeignete Beschützer erwiesen. Die nahen Angehörigen beurteilen den psychischen Zustand des Opfers häufig falsch. Sie erklären, auch um sich selbst zu schützen, das Opfer für wieder gesund und wieder hergestellt. Häufig haben wir es mit einer Fassadären Normalität zu tun, die den Familienangehörigen zuliebe aufrechterhalten wird. Infolgedessen wird das Trauma quasi versiegelt und schwelt unterschwellig weiter. Amerikanische Studien (vgl. Everstine & Everstine, 1992) haben gezeigt, dass häufig die Liebesbeziehungen von Vergewaltigungsoptionen nach der Tat ein Ende nehmen. Sowohl die Opfer als auch deren Angehörige verleugnen oft die Katastrophe und ihre Verletzlichkeit. Auch wir Psychotherapeuten müssen mit hoher Behutsamkeit in die Traumaverarbeitung einsteigen. Es hat sich gezeigt, dass wir häufig die Bedürfnisse der Opfer erraten müssen, sie gleichsam erfüllen und für die Opfer verbalisieren, ihnen Möglich-

keiten der Expression anbieten müssen. Vieles der grausigen Straftaten ist nicht mitteilbar, so dass die Opfer unserer Dolmetscherfunktion bedürfen. Traumatherapie heißt, eine aktive Technik anzuwenden. Unsagbares direkt und selbstverständlich anzusprechen, hilft die durch Schamgefühle blockierte Mitteilungsfähigkeit wieder zu verflüssigen.

Ziel der psychotherapeutischen Arbeit mit Opfern von Gewalttaten ist, die Kontrollüberzeugung des Opfers wieder herzustellen. Das Opfer muss das Gefühl wiedererlangen, sein Leben in der Hand zu haben, eine Vorstellung, die dem Opfer abhanden gekommen ist. Dieses Ziel hat Auswirkungen auf die therapeutische Situation. Es ist sinnvoll, dem Opfer die Regie in der therapeutischen Arbeit zu überlassen. Druck und Zudringlichkeit sind kontraindiziert. Auch braucht es eine hohe Sensibilität, wie viele externe Informationen ein Opfer von Gewaltverbrechen verarbeiten kann. Die Traumaarbeit muss mit hoher Vorsicht angegangen werden. Zentral ist die immerwährende Betonung seitens des Therapeuten, dass das Opfer überlebt hat. Es gilt immer wieder zu verstärken, wenn das Opfer eigene Möglichkeiten der adäquaten Verarbeitung benennt. In der Psychotherapie ist es nicht notwendig, alles erzählen zu müssen. Es gilt, der subjektiven Wirklichkeit des Patienten zu folgen. Wir brauchen viel Vertrauen und Geduld, um sorgsam arbeiten zu können. Entscheidend für den psychotherapeutischen Prozess ist hierbei, dass die Behandler sich in einer Linie der optimalen Differenz zur traumatisierten Vorerfahrung bewegen. Der Patient darf uns auf keinen Fall unter sein Traumaschema subsumieren können (vgl. Heine, 2003, unveröff. Manuskript).

Es hat sich gezeigt, dass die Solidarität mit anderen Opfern von Gewaltverbrechen äußerst hilfreich ist. Die Vorstellung, nicht die oder der einzige zu sein, der bzw. dem derart Grausiges widerfahren ist, kann helfen, Normalität herzustellen. Manche Opfer finden Unterstützung, indem sie sich in Selbsthilfeorganisationen engagieren. Das Sprechen über das Trauma, das zugleich anderen Opfern Hilfe zur Expression ist, befördert den eigenen Bewältigungsprozess (vgl. Gleser et al., 1981).

Für viele Opfer ist es ein innerer Zwang, die Ereignisse Revue passieren zu lassen. Das PTSD zeichnet sich diagnostisch dadurch aus, dass es zu überflutendem Wiedererinnern mit und ohne konkret auslösenden Stimuli kommt. Zur Erinnerung, das PTSD ist gekennzeichnet durch:

Überflutendes Wiedererleben mit und ohne auslösende Momente
Vermeidungsverhalten (Wiederholungsangst)
erhöhtes physiologisches Erregungsniveau

Auch hier ist der Kommentar, dass dies alles normale Reaktionen auf außerordentliche Situationen sind, sinnvoll. In der psychotherapeutischen Arbeit mit Opfern von Gewaltverbrechen macht es Sinn, intensiv kognitiv zu kommentieren: Alle psychischen Bewegungen des Opfers gilt es, als das Überleben sichernd zu deuten. Auch dissoziative Phänomene sollten als solche benannt und vor allem die Fähigkeit zur Dissoziation als Bewältigungsstrategie des Traumas markiert werden. Sachse & Reddemann, 1996, 1997, arbeiten aus diesem Grund mit induzierter Depersonalisation und induzierter Derealisation. Aufklärung über den Trauerprozess (Schock - Depression - Stimmungsschwankungen - Zorn und Reflexion) ist ebenso wichtig wie die ständige Beteuerung, dass alles, was in dem Opfer vorgeht, nicht verrückt ist, sondern die Bemühungen der Seele um Wiederherstellung eines Normalzustandes sind. Es ist sinnvoll, dem Opfer psychische Abwehrmechanismen wie Verdrängung, Verleugnung, Introjektion, Projektion und Verschiebung samt ihrer Funktion nahe zu bringen.

Zur Besonderheit von Opfern sexueller Gewalttaten

Opfer sexueller Gewalt geworden zu sein, heißt im schlimmsten Fall auch ein introjiziertes Hineinnehmen der erfahrenen Gewalt. Auf diese Weise kann der Täter geschont werden und das Böse bleibt bei dem Opfer. Dort wirkt es fortan selbstwerterniedrigend und regelmäßig Schuldgefühle verursachend weiter: „Das Opfer empfindet das Schuldgefühl, das der Täter nicht haben kann“ (Ferenczi, 1933, S. 308). Das Täterintrojekt lässt sich vorstellen wie ein

abgekapselter Fremdkörper im Selbst, der ohne Hilfe nur schwer assimiliert werden kann, weil sein Charakter und sein Ursprung oftmals nicht realisiert werden können. Die Gewalttat ging einher mit totaler Abhängigkeit, totaler Ohnmacht und Hilflosigkeit. Der Abwehrmechanismus der Introjektion mag Hilfe gewesen sein, um zu überleben. Aber die Introjektion droht, ein Fremdkörper mit Eigenleben zu werden. Die äußere Umgebung ist vom Bösen befreit, unassimiliert wirkt das Introjekt bis hin zum Suizid weiter fort und das Opfer bleibt weiterhin Opfer durch Unterwerfung. Diese primäre Identifikation mit dem traumatisierenden Objekt führt zu Ich-Veränderung, Ich-Schwächung und in deren Folge zu Autoaggression, Selbstbeschädigungshandlungen, archaischem, feindlichem Über-Ich, Selbstwerterniedrigung und Sucht.

Wenn das Opfer von der Staatsanwaltschaft vernommen wird, aber erst recht im Kreuzverhör des Täteranwaltes, brechen erneut Zweifel und Unsicherheiten über das eigene Verhalten aus. Obwohl viel geschehen ist in der Verbesserung der Vernehmungsmethoden bei Polizei und Staatsanwaltschaft, gleichen viele Verhöre einem sekundären Angriff auf das Opfer. Aufgabe des Täteranwaltes ist es, eigene Schuldaspekte des Opfers auszumachen, damit werden Phantasien über eigene Schuld beim Zustandekommen des Gewaltereignisses genährt. Immer wieder müssen wir deswegen darauf hinweisen, dass es sich um einen Zufall, um einen reinen Zufall handelt, und nicht etwa um die Strafe für alte Missetaten. Wir Therapeuten dürfen auf keinen Fall als Richter auftreten. Wir müssen so viele Informationen, wie das Opfer vertragen kann, anbieten, mit dem Opfer gemeinsam nach der Rolle und den Motiven des Täters suchen und uns auf diese Weise bemühen, Zornesäußerungen zu ventilieren. Geschehen diese, kann die traumatische Situation wahrgenommen werden, ist die Kontrollüberzeugung zurückerobert.

Die Forschungsarbeiten von Fischer & Riedesser haben gezeigt, dass es für das Opfer von Gewalttaten günstig ist, wenn ihm gute soziale Unterstützung wiederfährt. Die Fähigkeit, sich mit Irritationen und Gefühlen des Selbst- und Weltbildes produktiv auseinandersetzen zu können, den Raum und die Möglichkeit dafür zu haben, ist ein protektiver Faktor. Deshalb mag es nicht verwundern, dass eine hohe Schulbildung von Bedeutung für die Bewältigung von Traumatisierung sein kann. Bei Opfern von sexueller Gewalt findet ein komplexer Angriff auf die Persönlichkeit statt. Es ist falsch, nur den sexuellen Aspekt in den Vordergrund zu rücken. Die persönliche Integrität der Frauen ist bedroht, ihr Kompetenzgefühl und ihr Vertrauen, ihr Integritätsgefühl angegriffen. Eine Vergewaltigung erlitten zu haben, bedeutet, dass die Körpergrenzen durchbrochen sind, brutal zunichte gemacht wurden. Der Täter ist in den „personal-space“ jenseits der Hautgrenze eingedrungen und hat das elementare Gefühl von Ganzheit, Stärke und Selbstbestimmung zerstört. Verloren gegangen ist zudem das Vertrauen in die Fähigkeit, nein sagen zu können. Das Vertrauen in die Selbstsicherheit ist erschüttert, die Wirksamkeitsüberzeugung verloren gegangen. Es gilt als eine normale Erfahrung, dass das Gegenüber sein Verhalten stoppt, wenn wir laut genug darum bitten. In Vergewaltigungssituation dominiert Hilflosigkeit, Kontrollverlust und die soziale Regulation von Verhalten gelingt nicht. Damit ist das Vertrauen in die selbstwirksamen Kräfte verloren. Das Vertrauen, dass uns niemand absichtlich schädigen will, ist verloren gegangen. Es ist schwer nach einer solchen Tat, den eigenen Wahrnehmungen zu trauen und es bedeutet eine massive Verunsicherung, sich nicht mehr darauf verlassen können, was nun wirklich geschehen ist.

Die Frage „Warum ich?“ oder „Was habe ich falsch gemacht?“ gilt als Suche nach einer plausiblen Erklärung des Opfers. Sollte bei dem Opfer der Gewalttat ein religiöser Hintergrund eine Rolle spielen, so ist besonders darauf zu achten, dass die Erlebnisse nicht in einen Schuldkontext eingeordnet werden. Das gilt vor allem für Opfer sexuellen Missbrauchs (und nicht nur für Minderjährige): „Jede Befriedigung, die das Kind aus der Missbrauchssituation ziehen kann, wird innerlich als Beweis dafür interpretiert, dass es der Anstifter zum Missbrauch ist und die volle Verantwortung dafür trägt. Wenn es sexuell erregt war, die besondere Aufmerksamkeit des misshandelnden Elternteils genossen, Belohnungen ausgehandelt oder die sexuelle Beziehung ausgenutzt hat, um Vergünstigungen zu erlangen, lie-

fern solche Sünden dem Kind den Beweis, dass es von Natur aus böse und verdorben ist“ (Herman, 1998, S. 146).

Immer wieder gilt es zu betonen, dass das sexuelle Element einer Straftat nicht sexuell im eigentlichen Sinne ist. Die Sexualität ist das Mittel einer tiefen Verletzung. Es geht nicht um Begehren, sondern um den Wunsch, Macht auszuüben, zu verletzen und zu zerstören. Auch an dieser Stelle ist es ratsam, viel zu erläutern, z. B. dass es Männer gibt, die nur durch die Angst, den Schrecken, den Ekel im Gesicht der Frau in der Lage sind, eine Erektion zu bekommen.

Große Schwierigkeiten haben Frauen, die in ihren Masturbationsphantasien Vergewaltigungselemente verwenden. Auch hier gilt es immer wieder, den Unterschied aufzuzeigen. Geht es in den sexuellen Phantasien um romantisierte männliche Stärke, ist der Täter ganz anderes als der phantasierte Mann. Geht es in der Phantasie um Lust, geht es bei der Straftat um Unterwerfung und Erniedrigung. Ist bei der Phantasie die Frau regieführend, so ist es die völlige Hilflosigkeit, die sie während des Delikts erlebt.

Frauen brauchen Hilfe bei der Entscheidung, ob sie den Täter anzeigen sollen oder nicht. Eine Hilfe ist an dieser Stelle gemeint, die nicht schon weiß, was das Richtige ist. Es sollte allein die Entscheidung der Frau bleiben, ob sie die Gesellschaft - symbolisch gesprochen - zur Wiedergutmachung ansucht oder nicht. Sinnvoll ist es, die jeweiligen Argumente gut abzuwägen. Eine Anzeige kann u. U. die Spirale weiterer Gewalttaten stoppen (Prophylaxe für andere Frauen). Der symbolische Akt der Erstattung einer Anzeige ist nicht zu unterschätzen: das Opfer bittet die Gesellschaft, Gerechtigkeit wieder herzustellen. Das Ritual der Anzeige des Unrechts und die Gerichtsverhandlung kann hilfreich sein und den psychischen Wiederherstellungsprozess begünstigen. Jedoch ist die Notwendigkeit, sich nach der Tat nicht waschen und umkleiden zu dürfen (zur Sicherstellung von Beweismitteln) eine arge Zumutung. Die Aussagen und das Verhör bei Gericht bergen die Gefahr einer Sekundärtraumatisierung. Ein Phantombild zu zeichnen, die Täterkartei durchzusehen und Vorführtermine triggern das Geschehen. Ist der Täter noch nicht gefasst und nicht überführt, bleibt er in einer allmächtigen Position. Das Opfer hat Angst, durch die Anzeige seine Rache heraufzubeschwören und fürchtet seine Wiederkehr. Ist er gefasst, so schildern viele Opfer Ausbruchphantasien und massive Ängste vor der Verhandlung. Linderung kann die Begleitung zur Polizei durch Fachfrauen bringen. Die Gerichtsverhandlung kann im Rollenspiel vorbereitet werden und „defensive thinking“ geübt werden. Die Vorbereitung auf Fragen nach der sexuellen Vergangenheit, nach sexuellen Vorlieben, Details der Tat, etc. stärkt viele Opfer. Durch die Familie begleitet zu werden ist nicht immer hilfreich, denn den Profis kann mehr zugemutet werden. Die Verurteilung des Täters erleben viele Frauen durchaus als Entspannung. Die Jurisprudenz half, und auf diese Weise kann die Tat abgeschlossen werden.

Was hilft, was heilt?

Prognostisch günstig für den Erholungsprozess der Opfer von Gewaltverbrechen ist:

- wenn das Trauma nicht allzu schwer war (z. B. keine Verletzung der Körpergrenzen, nicht allzu zeitextensiv verlief, etc.),
- das Opfer eine reife Persönlichkeitsstruktur und einen Fundus von Copingstrategien hat,
- nicht arbeitslos ist und über einen höheren Bildungsstand verfügt,
- gute Unterstützung durch den sozialen Nahbereich erfährt,
- schnell professionelle Hilfe erfährt, um Zeit und Möglichkeiten zu haben, sich mit den Irritationen des Selbst- und Weltbildes produktiv auseinandersetzen zu können.

Entscheidend ist die gute Unterstützung der Opfer, sei es von Profis oder aus dem sozialen Nahraum. Das Opfer braucht die Möglichkeit, sich mit all den Irritationen und Gefühlen, der Veränderung des Selbst- und Weltbildes auseinander zu setzen. Dafür muss ausreichend Raum und genügend Zeit zur Verfügung stehen.

Zum Abschluss seien die wesentlichen Regeln für die Traumatherapie, Wilson, 1989, zit. nach Fischer und Riedesser 1998, S. 192f., genannt:

- Nicht beurteilende Akzeptierung des Opfers
- Sofortige Intervention und die Beschaffung von Hilfe unterstützt den Erholungsprozess
- Erwartung massiver Gegenübertragungsreaktionen
- Bereitschaft, sich testen zu lassen
- Übertragung ist in der Traumatherapie ein Prozess der Wiederaufnahme von Beziehung
- Ausgehen von der Hypothese, dass psychotraumatische Belastungssyndrome durch das traumatische Ereignis hervorgerufen werden
- Informationen über die Natur und Dynamik von traumatischen Reaktionen ist ein Bestandteil der Traumatherapie
- Traumatische Ereignisse können in jedem Lebensalter zu Veränderungen der Ich- und Identitätsentwicklung führen
- Verwerfungen, Spaltung und Formen von Dissoziation gehören zu den Abwehrmechanismen, die einem psychischen Trauma folgen
- Selbstbehandlungsversuche durch Alkohol und Drogen sind verbreitet bei psychotraumatischen Belastungssyndromen.

Abschließende Gedanken

Die Psychotraumatologie ist in den letzten Jahren auch ein Schwerpunkt der deutschen klinisch-psychologischen Forschung und Behandlungstechnik geworden. Die internationale scientific community beschäftigt sich schon sehr viel länger mit diesem Themenkomplex. Als ursächlich für die verspätete Rezeption in Deutschland mag die immer noch nicht als bewältigt geltende Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dessen psychische Folgen gelten. Als kollektiver Abwehrmechanismus ist es m. E. zu verstehen, wenn wir uns im deutschsprachigen Raum erst derart zeitverzögert diesem Themenkomplex zuwenden.

Die Traumatherapie ist immer ein interdisziplinäres Geschehen. Körperliche Bewegung, die durchaus ritualisiert eingesetzt wird, ist ebenso hilfreich wie Ernährungsberatung, u. U. Entspannungsverfahren. Modifizierte tiefenpsychologische Behandlung (Horowitz, Fischer & Riedesser, MPTT) ist ebenso wichtig wie Formen der kognitiven Verhaltenstherapie, Familienkonferenzen, Selbstbehauptungstraining, die Traumasyntese, das EMDR oder die Arbeit in einem imaginären Intermediärraum. Somit braucht die Traumatherapie einen methodenübergreifenden Zugang und stellt eine Herausforderung für alle Psychotherapeuten und benachbarten Wissenschaften dar.

Literatur:

- Burian, W. & Berner, W. (1990). Die Wiederholung des Traumas – Überlegungen zur psychotraumatischen Wirkung von Mordtaten für Zeugen, Überlebende und Täter. Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis, 5, S. 238-249.
- Everstine, D. S. & Everstine, L. (1992). Krisentherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ferenczi, S. (1933), Sprachverwirrung zwischen den Erwachsenen und dem Kind. Schriften zur Psychoanalyse, Bd. II. Frankfurt: Fischer.
- Fischer, G. & Riedesser, P. (1998): Lehrbuch der Psychotraumatologie. München: UTB.
- Gleser, G.C.; Green, B.L.; Wienget, C. (1981). Psycho-social effects of disaster: A study of Buffalo Creek. New York: Academic Press.
- Heine, M. (2003) Psychotraumatologie zwischen Psychoanalyse und EMDR. Unveröff. Vortrag Colloquium Psychoanalyse, Berlin.
- Herman, J. (1998). Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden. München: Kindler.
- Kübler-Ross, E. (1984). Interviews mit Sterbenden. Gütersloh: Verlagshaus Mohn.
- Reddemann, L. & Sachsse, U. (1996): Imaginative Psychotherapieverfahren zur Behandlung in der Kindheit traumatisierter Patienten. Psychotherapeut, 41, 169-174.

Reddemann, L. & Sachsse, U. (1997): Traumazentrierte Psychotherapie I: Stabilisierung. Persönlichkeitsstörungen, 1, 97-142.
Reemtsma, J. P. (1998). Im Keller. Reinbek: Rowohlt.
Seidler, G.H. (2002). Aktuelle Therapieansätze in der Psychotraumatologie. Z. psychosom. Med. Psychother., 48, 6-27.

Heidi Möller, Prof. Dr., Dipl.-Psych., 1986-1991 Diplom-Psychologin im Strafvollzug, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Assistentin an der Technischen Universität Berlin, Abteilung Klinische Psychologie, Lehrtherapeutin für Tiefenpsychologie und Gestalttherapie (Akademie für Psychotherapie, Berlin, FPI, Düsseldorf), Lehrsupervisorin (DGSv). Seit September 2003 Professorin für Kommunikationspsychologie und Psychotherapie, Universität Innsbruck.

Univ. Prof. Dr. Heidi Möller
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck
Institut für Kommunikation im Berufsleben und Psychotherapie
Schöpfstraße 3
A-6020 Innsbruck
Heidi.Moeller@uibk.ac.at

3.2. Neun Wochen gegen Rechtsextremismus

Michael Rump-Räuber

Hellersdorf ist ein Stadtbezirk im Nordosten Berlins. Hier ist eine Jugendkultur zu Hause, die nur wenige interkulturellen Erfahrungen kennt. In Hellersdorf wohnen wenige Menschen nichtdeutscher Herkunft. Der Anteil der Wähler rechtsextremer Parteien ist bei Bundestags- und Berliner Wahlen im Verhältnis zu den sonstigen Stadtbezirken sehr hoch.

Hier gibt es aber auch viele Initiativen, die sich gegen Rechtsextremismus und Gewalt zur Wehr setzen wollen. Zu diesen Initiativen gehört ein Team von Lehrern und Sozialpädagogen an der Erich-Maria-Remarque-Oberschule, einer Gesamtschule. Das Team wird unterstützt von einer Kollegin der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA Berlin). Gemeinsam entwickelten die Pädagogen eine Unterrichtsreihe, die den Titel trägt „9 Tage gegen Rassismus“.

Neun Tage gegen Rassismus, das sind Schwerpunkte für neun Unterrichtswochen. Je Woche sind zwei Unterrichtsstunden geplant.

Was sind die Themen für die neun Wochen?

Die **erste Woche** steht ganz im Zeichen des großen Themas: **Alle Menschen sind gleich, verschieden und einzigartig**. Wir beschäftigen uns mit solchen Fragestellungen wie: „Wer bin ich im Vergleich zu den anderen, wie erfahre ich mich und den anderen, worin unterscheiden wir uns und welche Gemeinsamkeiten gibt es? Es existiert nicht der Mensch und die Welt, sondern nur meine persönliche Idee, wie Menschen sind und meine persönliche Landkarte von dieser Welt.“

Wir setzen uns in diesem Sinne kritisch mit der uns umgebenden Welt und ihren Widersprüchen auseinander. Dabei wird als Methode u.a. auch ein Dominospiel eingesetzt, welches aber mit dem Körper gespielt wird, als Übung zum Finden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Klasse.

In der **zweiten Woche** greifen wir rund um das Thema „**Wir und die Welt**“ das Gelernte aus der ersten Woche noch einmal auf. Bei einem „World-Zoom“ zusammen mit Dias und einem „Weltquiz“ können wir eine imaginäre Reise unternehmen von dem Standort unserer Schule bis zur Antarktis und noch weiter. Dabei werden Pausensnacks gereicht, wie z.B. Suschki, ein Gebäck aus Russland, Tacos aus Mittelamerika oder Erdnüsse aus den USA. Wir begeben uns auf Spurensuche nach der Herkunft von Produkten aus unserem Alltag.

In der **dritten Woche** beschäftigen wir uns unter dem Motto „**Die Welt und wir**“ u.a. mit der Welt bei uns zu Hause, der Herkunft von Rohstoffen und Lebensmitteln und sind überrascht, wie wenig von den uns bekannten Produkten eigentlich aus Deutschland kommt. Wir be-

schäftigen uns mit der Entstehung von Sprache und finden gemeinsam alltägliche Wörter nichtdeutscher Herkunft.

In der **vierten** und **fünften Woche** stellen wir uns der Frage: **Was sind Vorurteile? Was ist eigentlich typisch deutsch?** Dabei kommt das Ampelspiel und ein Comic zum Einsatz. Wir setzen uns mit positiven und negativen Vorurteilen auseinander. Die Ausgangsthese dabei ist: Vorurteile werden überall benutzt, wo Unwissenheit versteckt werden soll, wo sich eine Gruppe von Menschen von einer anderen abgrenzen will. Das können die Fans einer Fußballmannschaft von der anderen Mannschaft sein, die Rockmusikfans von den Technofans, die Westdeutschen von den Ostdeutschen.

In der **sechsten Woche** lautet das Thema: **„Demokratie und demokratische Werte.“** Kennt ihr die Geschichte vom Elefant und den Blinden? Sie soll die Wahrheit und Vielfalt der Anschauungen darstellen. Am Beispiel der Schülervvertretung erarbeiten wir uns gemeinsam ein Modell für Demokratie in der Schule, aus Pappkartons bauen wir ein Haus der Demokratie. Jeder Baustein symbolisiert unsere Wünsche, Vorstellungen und Interessen.

Der Bestimmung der demokratischen Werte folgt in der **siebten Woche** die **Auseinandersetzung** mit demokratiefeindlichen Ideologien, am Beispiel des **Rechtsextremismus**. Rechtsextremismus, so die Autoren des Projekts, liegt immer dann vor, wenn in der Anschauung die beiden Grundelemente Ungleichwertigkeit von Menschen und Gewaltakzeptanz zusammenfließen. „Wo Menschen diskriminiert werden, ist oft Rassismus im Spiel. Rassismus teilt Menschen anhand bestimmter Merkmale in höher- und minderwertige Gruppen ein und behauptet die Überlegenheit der eigenen Gruppe über die andere.“ So kommt es zu einer Einteilung der Menschen in Hautfarbe, Nationalität, Herkunft, Kultur oder Religion. Daraus rechtfertigt sich oft die Diskriminierung und Ausgrenzung von Schwarzen, EinwanderInnen (oder Einwanderern), Flüchtlingen, Sinti und Roma und anderen Minderheiten. Von diesen Thesen ausgehend sind Unterrichtsthemen in der siebten Woche u.a. die Geschichte des Rechtsextremismus, die Klärung von Begriffen, die Schilderung von Fakten, Zahlen und Schicksalen der Opfer rechtsextremer Gewalt. Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit werden gemeinsam kurze Spielfilme angesehen, z.B. „Heißes Blut“, ein Film zum Thema Rassismus, der unter Anleitung der RAA von Schülerinnen dreier Berliner Schulen gedreht wurde. Auch die Vorführung anderer Filme aus den jeweiligen Landes- oder Kreisbildstellen ist möglich.

In der **achten Woche** wollen wir einen **Aktionstag** durchführen. Dazu bieten die Autoren des Projekts zwei Möglichkeiten an. Die erste Möglichkeit ist eine interkulturelle Stadtrallye.

„Bei der „interkulturellen Stadtrallye“ suchen wir nach Spuren, die von Menschen mit unterschiedlicher kultureller Herkunft mitgestaltet wurden. Dazu gehören verschiedene Stationen z.B. ein jüdischer Friedhof, eine Moschee oder einfach ein ausländisches Geschäft.

Es können aber auch Orte sein, die mit der Geschichte unserer Stadt oder des Dorfes zusammenhängen, z.B. Gedenksteine oder Orte, wo Menschen früher aus anderen Ländern eingewandert sind. Dabei werden Gespräche geführt, Rätsel gelöst, es wird eingekauft, fotografiert, Material gesammelt, Musik gehört und vieles mehr. Die Stadtrallye ist eine kulturelle Spurensuche, bei der die SchülerInnen einen Teil der vielfältigen Einflüsse, die auch ihr Leben prägen, kennen lernen können. Sie soll neugierig machen, sich mit den verschiedenen Bevölkerungsgruppen der Stadt, deren Einwanderung und deren Geschichte auseinanderzusetzen.

Eine zweite Möglichkeit für den Aktionstag wäre das von der RAA entwickelte Planspiel „Die Insel“. Im Rahmen dieses Planspiels „wird ein gesellschaftlicher Konflikt vereinfacht und dadurch nachvollziehbar und verständlich gemacht. Die Erfahrungen, die die SpielerInnen während des Spiels in und mit ihren verschiedenen Gruppen machen, tragen dazu bei sich in andere Positionen hineinzusetzen und eine neue Sichtweise des Konflikts zu erleben. In der Auswertungsphase werden die Erfahrungen mit realen gesellschaftlichen Situationen verglichen.“

Zum Abschluss des Projektes „Neun Tage gegen Rassismus“ wird in der neunten Woche als Auswertung ein Projekttag durchgeführt. Möglichkeiten im Rahmen des Projekttag sind die Gestaltung einer Wandzeitung oder einer Fotoausstellung, das Kochen internationaler Gerichte, die Aufführung von Theaterszenen zum Thema Alltagsrassismus, verschiedene in der Woche erprobte Spiele und Quizformen, das Erstellen einer Dokumentation, das Malen von

Bildern, das Komponieren und Aufführen von Musikstücken u.s.w. Dazu können andere Klassen eingeladen werden, Eltern können teilnehmen. Eine internationale Disko, ein Faschingsfest oder auch eine Diskussionsveranstaltung mit Politikern vor Ort schließen die neun Wochen ab.

Eine Lehrerin aus Hellersdorf kommentierte die Erfahrungen der neun Wochen wie folgt: „Die ‚Neun Wochen‘ waren erfolgreich. Nach Abschluss ein Gefühl der Erleichterung. Geschafft und gut angekommen. Anfängliche Zweifel verflogen.“

Zu dem Projekt ist eine Broschüre erschienen mit Unterrichtsmaterialien „Neun Wochen gegen Rechts - Für Demokratie und Pluralismus, hg. Bereich Sozialarbeit und Sozialpädagogik/Schülerclub der RAA an der Erich-Maria-Remarque Oberschule

Autoren: Cvetka Bovha, Heike Friedel, Andre Schmidt, Oliver Tempel, Berlin 2001

Alle Zitate im Text sind der o.g. Broschüre entnommen

3.3. Mobbing in der Schule: Internationale Forschungsergebnisse zu Mobbing - das Interventionsprogramm von Dan Olweus

Bettina Schubert

Die „große Gewalt“ an Berlins Schulen ist das kleine Problem.

Die Belastung der Schulen mit Gewaltvorfällen und extremistisch motivierten Vorfällen lag - folgt man den Angaben der zur Meldung dienstlich verpflichteten Schulen - im Schuljahr 2002/03 bei 254 Vorfällen (Vorjahr 270). Ohne den Einzelfall in seiner persönlichen Tragweite damit bagatellisieren zu wollen, handelt es sich jedoch um eine geringe Anzahl von Vorfällen, setzt man diese Jahrssumme in Relation zur gesamten Schülerzahl, also zu den insgesamt 470.000 Schülerinnen und Schülern Berlins, einschließlich der Schüler an berufsbildenden Schulen.

Die "kleine Gewalt" dagegen ist von hoher alltäglicher Brisanz. Mit "kleiner Gewalt" sind die Fälle gemeint, von denen Eltern manchmal, Lehrer selten und noch seltener ein Arzt oder die Polizei erfahren. Drei Beispiele aus Berliner Schulen zeigen, worum es geht und wie die Dynamik des Geschehens ist:

- Da gibt es den Grundschüler der 2. Klasse, der über Wochen mehrfach in den Pausen von anderen Schülern drangsaliert wird. Er wird auf dem Schulhof von ihnen gejagt, gelegentlich auch zu Fall gebracht. Ihm wird gegen das Schienbein getreten und es wird versucht, ihn in einen Abfallbehälter zu stecken. Er wird bedroht: "Wenn Du dich wehrst oder petzt, sagen wir, dass du angefangen hast und man wird dir nicht glauben, denn wir sind viel mehr gegen dich."
- Da ist Tobias, ein Gymnasiast aus der 9. Klasse. Drei Mitschüler haben im März eine Internetseite eingerichtet, auf der sie sich mit ihm beschäftigen. Durch ein Bild und Nennung seines Spitznamens ist klar, dass er gemeint ist. Über Monate stellten diese Schüler immer wieder beleidigende und ehrverletzende Äußerungen ins Netz. Einige der Eintragungen provozierten auch körperliche Gewalt gegen ihn. Als seine Eltern davon erfahren, gibt es schon 23 Eintragungen bzw. Entgegnungen.
- Diese Form systematischer Schikane richtet sich manchmal auch gegen Lehrer. Ein Fall wurde über eine Realschülerin bekannt, die sich an ihre Klassenlehrerin wendete, um eine widerwärtige und belastende Situation zu beenden. Zudem sorgte sie sich am Ende der 9. Klasse um ihren Kenntnisstand im Fach Erdkunde und um ihre Noten auf dem Bewerbungszeugnis. Sie berichtete ihrer Lehrerin über das fast zwei Jahre andauernde Martyrium ihres Erdkundelehrers. Der Fachlehrer werde mehrfach wöchentlich in widerlichster sexistischer Weise beleidigt. Er werde gefragt, ob seine Frau noch am Leben sei. Ihm werde gedroht, wenn er eine Sechse gebe, werde er umgebracht. In den Unterrichtsstunden würden zudem wiederholt Gegenstände und Papierkugeln auf ihn geworfen. Verteilte er Arbeitsbogen, so würden diese umgehend mit Ausdrücken, Schmierereien und Beleidigungen geschmückt. Beim Vorführen von Filmen werde laut geschrien.

Aus der „kleinen Gewalt“ wächst die „große Gewalt“, wie Dan Olweus, der internationale Spezialist der Schulgewaltforschung von der Universität Bergen in Norwegen, belegt hat.¹ Er konnte anhand von Langzeitstudien belegen, dass 60% derer, die in Norwegen wiederholt durch systematisches Schikanieren der Mitschüler auffielen, mit 24 Jahren straffällig geworden waren. Dies weist den Zusammenhang zwischen der „kleinen“ und „großen Gewalt“ nach. Wer bereits in der Grundschule erlebt, dass sein gewaltsames Vorgehen erfolgreich ist, läuft Gefahr dies als persönliches Bewältigungsmodell bei Konflikten auch später einzusetzen.

Zur Tragweite des Problems, das hier vorgestellt wird, gehört auch, dass nach Olweus Untersuchungsergebnissen nur 50% der Eltern erfahren, dass ihr Kind Opfer systematischer Schikane wird. Lehrerinnen und Lehrer erfahren dies sogar nur in 30% der Fälle.

Mobbing wird durch Olweus folgendermaßen definiert: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt über einen längeren Zeitraum den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist.“²

Olweus unterscheidet mehrere Formen von Mobbing: verbale Form, welche Drohen, Spotten, Hänkeln, Beschimpfen beinhaltet; die mit Körperkontakt praktizierte Form (Treten, Stoßen, Kneifen, Festhalten) und die, welche weder Worte noch Körperkontakt benötigt, bspw. durch Fratzenschneiden oder entwertende Gesten. Der Begriff Gewalt wird dagegen nicht verwendet, wenn zwei körperlich und seelisch etwa gleich starke Schüler miteinander kämpfen. Es bedarf also eines Ungleichgewichts der Kräfte.

Nach Olweus ist es nützlich, zwischen unmittelbarer Gewalt - mit verhältnismäßig offenen Angriffen gegen das Opfer - und mittelbarer Gewalt in Form gesellschaftlicher Ausgrenzung und absichtlichem Ausschluss zu unterscheiden.

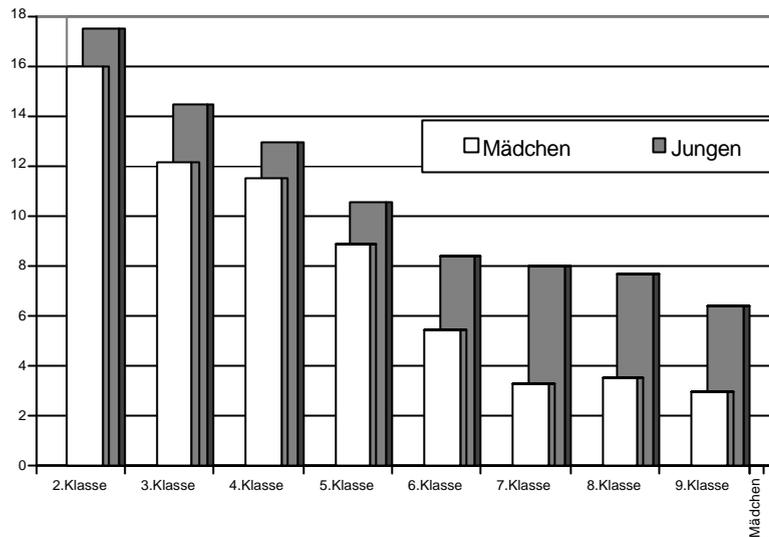
Die folgenden Ergebnisse der Studie von Olweus sind Resultate aus Norwegen. Die Darstellung referiert zunächst die Forschungsergebnisse über Mobbing und dann das von Dan Olweus entwickelte Interventionsprogramm, in enger Anlehnung an seine Darstellung: „Gewalt in der Schule, was Lehrer und Eltern wissen sollen und tun können.“³

¹ Dan Olweus, Gewalt in der Schule - Was Lehrer und Eltern wissen sollen und tun können, Huber Verlag Bern Göttingen, Erstauflage 1995, 128 Seiten. Dieses Buch erhielten alle Berliner Schulen 1995

² Olweus, 1995, S. 22

³ Reiner Hanewinkel, Reimer Knaack, Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein, Hg. IPTS, Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule 1997, S. 30

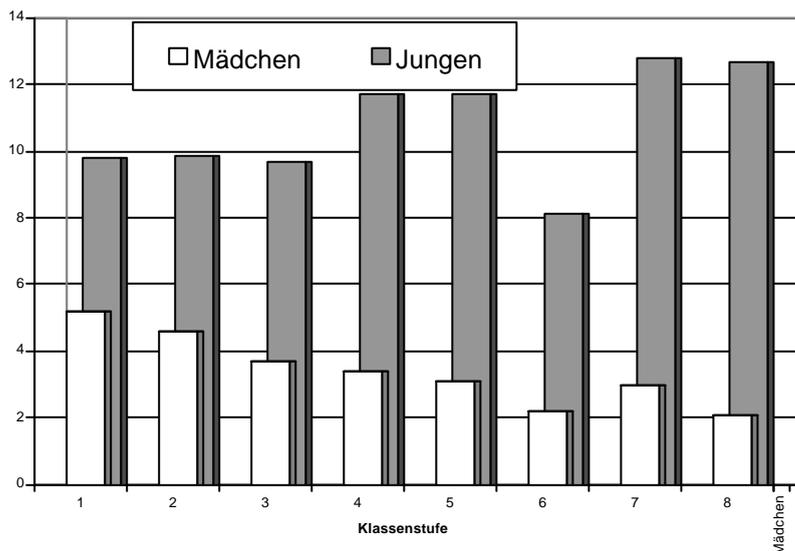
Mobbing - Opfer in Prozent



Die Abbildung lässt den Trend erkennen, dass Jungen Gewalt eher ausgesetzt sind als Mädchen. Diese Tendenz ist besonders deutlich ab der 7. Klasse. Der Prozentsatz von Schülern und Schülerinnen, denen Gewalt angetan wird, fällt in den höheren Klassenstufen. Es sind die jüngeren Schüler, die Opfer von Schikane werden. Mehr als 50% der Gewalt ausgesetzten Kinder in den 2. und 3. Klassen berichten, dass sie von älteren Schülern und Schülerinnen Gewalt erfahren haben.

Mehr als 60% der betroffenen Schülerinnen berichten, dass sie von Jungen gemobbt werden. Bei den Jungen sind es sogar 80%.

Mobbing - Täter in Prozent



Gewalt mit physischen Mitteln ist unter Jungen üblicher. Mädchen dagegen benutzen oft raffiniertere und verdecktere Methoden der Schikane wie üble Nachrede und Verbreitung von Gerüchten oder sie sind Drahtzieher bei Intrigen in Freundschaftsbeziehungen (z.B. einem Mädchen seine beste Freundin wegzunehmen).

Auch unter Jungen gibt es das Schikanieren mit nicht-physischen Mitteln (Worte, Gesten usw.). Insgesamt werden, so Olweus' Analyse, Jungen häufiger Opfer und vor allem sind sie häufiger Täter bei Gewaltvorfällen. Diese Tatsache sei sozial, individuell und biologisch bedingt. So zeigten sich bei der statistischen Detailanalyse in der Gruppe der Täter folgende signifikante Unterschiede gegenüber anderen Jungen: Auffällig viele wurden von ihrer Mutter abgelehnt, Gewaltverhalten von Seiten der Jungen wurde toleriert, auch waren sie überdurchschnittlich kräftig.

Kasper, ein deutscher Mobbingexperte und langjährig erfahrener Pädagoge, weist darauf hin, dass erlebtes Mobbing die Lernmotivation und damit die Schulleistungen eines einzelnen Kindes wie ganzer Klassen enorm beeinträchtigen kann. Olweus spricht davon, dass sich bei Nichtbeachtung des Problems eine Abschottung der Schüler untereinander, also nicht nur der Opfer, ergebe, und sich häufig das Aggressionsniveau in der gesamten Klasse hebe.

Dass das Problem auch für die Bundesrepublik Deutschland von Bedeutung ist, zeigt die folgende vergleichende Untersuchung über Mobbing an Schulen im internationalen Vergleich.⁴ Die Befragung der Schulen in den genannten Ländern erfolgte ebenfalls mit dem von Olweus entwickelten Fragebogen:

	Deutschland Vorliegende Studie		England Whitney & Smith '93		Norwegen & Olweus '91		Japan Hiranlo '91
	A	B	A	B	A	B	A
Mobbingopfer in Prozent	21	9,2	18,5	7	8,5	3	12,5
Mobbingtäter In Prozent	22,6	9,7	9	2,5	7,2	2	13

Anmerkungen: A gelegentlich (häufiger als zweimal) bis mehrmals die Woche. B einmal die Woche bis mehrmals die Woche

Die deutsche Studie wurde in Schleswig-Holstein von Hanewinkel und Knaack durchgeführt. Die Reaktion der Erwachsenen auf Mobbing an Schulen wurde als eine "Kultur der Nichtbeachtung" charakterisiert. Im Übersehen und damit faktischen Dulden liegt das entscheidende Problem bei der Mehrheit, die Mobbing miterlebt. In Berlin wurde bislang nur an einer Schule eine Befragung mit dem Olweus-Fragebogen vorgenommen, so dass keine repräsentativ vergleichbare Aussage über das Belastungsniveau an Berliner Schulen getroffen werden kann.

Allerdings zeigen die von der WHO im Rahmen der Studie "Gesundheitsverhalten von Schülern in Berlin" im Jahr 2002 erhobenen Antworten zur selbst erlebten und selbst ausgeübten Gewalt auch für Berliner Schulen einen Grad der Belastung mit Mobbing, der die an Schleswig-Holsteins Schulen noch übertrifft.

Was können Lehrer und Eltern tun, um dem zu begegnen?

Das von Olweus entwickelte Interventionsprogramm führt zu einer Minderung des Mobbing um 50%. Daher lohnt es sich, es zur Kenntnis zu nehmen. Das Programm ist ein Schulentwicklungsprogramm mit gezielten Hilfen im konkreten Gewaltfall. Seine wichtigsten Bausteine sollen vorgestellt werden.

Hauptziel ist die Verhinderung - idealerweise vollständige Beseitigung - der unmittelbaren Gewalt. Darüber hinaus soll jedoch auch die mittelbare Gewalt vermindert werden, da zwischen beiden Formen ein klarer Zusammenhang besteht.

Zwei allgemeine Bedingungen müssen erfüllt sein:

⁴ Diplomarbeit von Gudrun Schucany an der Alice-Salomon-Fachschule Berlin 2000

- Die Erwachsenen an der Schule müssen das Problem erkennen.
- Die Erwachsenen an der Schule müssen sich ernsthaft für eine Änderung einsetzen.

Die Intervention findet auf drei Ebenen statt: der Schulebene, der Klassenebene und der persönlichen Ebene.

a) Intervention auf der Schulebene

Zielgruppe ist dabei die gesamte Schulgemeinschaft, also Schüler, Lehrer und Eltern. Die Maßnahmen richten sich darauf, Einstellungen zu entwickeln und Bedingungen zu schaffen, die das Ausmaß der Gewalttaten in der Schule insgesamt senken.

Die erste Maßnahme ist zunächst eine Bestandsaufnahme innerhalb der Schule.

Mit Hilfe eines Fragebogen wird anonym der Ist-Zustand erhoben. Dessen Ergebnisse dienen als Ausgangsbasis für die weiteren Maßnahmen. Wenn die Ergebnisse vorliegen, sollten sie an einem Pädagogischen Tag über das Mobben (Schritt 2) vorgestellt werden. Die Ergebnisse sollten auch den Eltern bekannt gegeben, damit eine gemeinsame Konsensentwicklung zu dem Problem des Mobbing möglich wird. Die Verbesserung des Schulklimas ist ein gemeinsamer Prozess der gesamten Schulgemeinschaft.

b) Maßnahmen auf der Klassenebene

Für die positive Entwicklung des Klassenklimas bedarf es der gegenseitigen Verständigung und Einigung zwischen Lehrern und Schülern. Regeln im Umgang mit Gewalt sollen entwickelt werden. Dies geht nur, wenn die Schüler an der Entwicklung der Regeln beteiligt sind. Diese Konsensbildung kann in einfachen Sätzen festgehalten werden, z. B.

- 1) Wir werden andere Schüler und Schülerinnen nicht mobben.
- 2) Wir werden versuchen, Schülerinnen und Schüler, die gemobbt werden, zu helfen.
- 3) Wir werden uns Mühe geben, Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, die leicht ausgegrenzt werden.

Diese Regeln zielen sowohl auf unmittelbare als auch mittelbare Gewalt ab. Sie könnten in Verbindung mit Diskussion über Gewalttexte oder Rollenspiele, die konkrete Situationen reflektieren, erstellt werden.

c) Maßnahmen auf der persönlichen Ebene

Hier stehen die ernsthaften Gespräche mit den Mobbern und ihren Opfern an erster Stelle. Das oberste Ziel im Umgang mit den Plagenden, den Mobbern, ist es, sie dazu zu bringen, das Mobben zu stoppen. Die Tat, also das Schädigen eines anderen, ist zu ächten, aber dem, der sie begangen hat, ist ein Unterstützungsangebot zu machen.

Die Botschaft an die Mobber muss klar sein: "Wir akzeptieren keine Gewalt in unserer Schule/Klasse und wir werden dafür sorgen, dass sie aufhört". Es sollte denen, die plagen auch zugemutet werden, aktiv an einer Wiedergutmachung mitzuwirken. Es ist viel leichter für den Lehrer oder die Lehrerin, diese Diskussion mit den gewalttätigen Schülern und Schülerinnen zu führen, wenn vorher bereits ein Konsens auf Klassenebene über Klassenregeln gemeinsam entwickelt wurde.

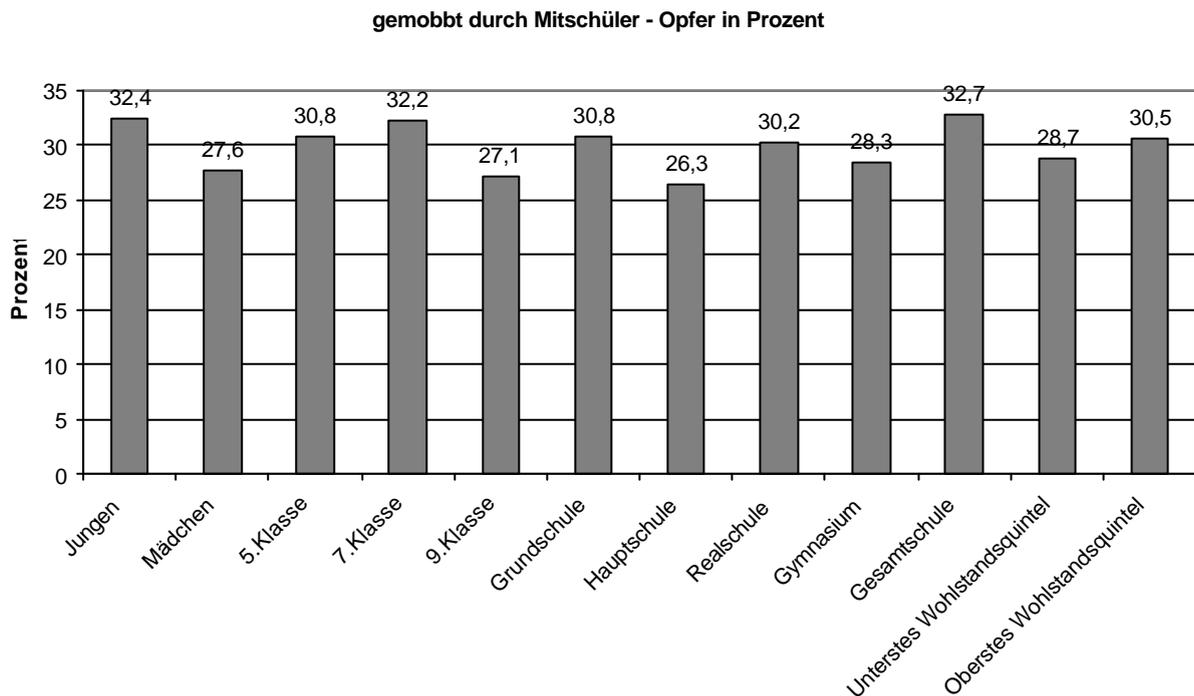
Bei den Gesprächen mit den Gemobbteten, den Opfern, ist zu beachten, dass diese häufig große Angst davor haben, den, der sie gequält hat, in „Schwierigkeiten zu bringen“. Sie wenden sich daher mit ihrem Kummer nur selten an Erwachsene. Bei dem Versuch, eine Gewaltsituation aufzuklären, darf keine Mühe gescheut werden, um sicherzustellen, dass das Opfer wirksam geschützt wird.

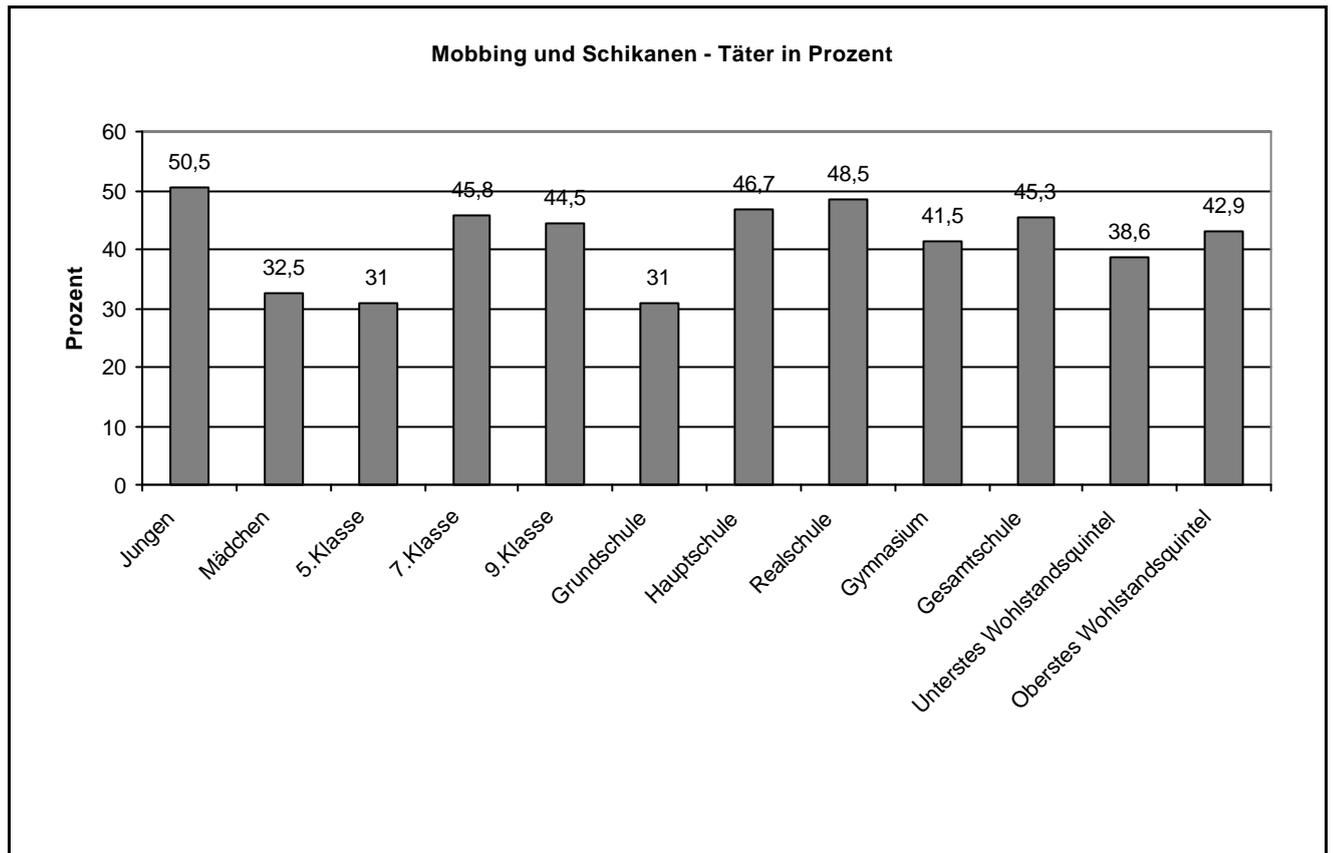
Olweus und seinen Mitarbeitern gelang es mit diesem Interventionsprogramm, die "kleine Gewalt" um bis zu 50% zu mindern.

Die Anwendung der zentralen Bausteine seines Erfolgs - die Kooperation der an Schule beteiligten Gruppen und Stärkung der gutwilligen Mehrheit in der Schule - sollte nicht das Privileg der skandinavischen Schule bleiben, sondern auch in deutschen Klassenverbänden praktiziert werden.

Auszug aus: "Gesundheitsverhalten von Schülern in Berlin". Ergebnisse der HBSC-Jugendgesundheitsstudie 2002 im Auftrag der WHO von Ulrike Ravens-Sieberer und Christiane Thomas, Robert-Koch-Institut Berlin

"Mobbing stellt ein immer wichtiger werdendes und ernstzunehmenderes Thema im Schullalltag der Kinder und Jugendlichen dar, da es nachhaltig die Lebensqualität der Betroffenen einschränkt und weitreichende Konsequenzen für die persönliche Entwicklung hat. In dem Fragebogen wurden die Schülerinnen und Schüler deshalb gefragt, ob sie in den letzten Monaten von Mitschülern gemobbt oder schikaniert wurden oder dabei mitgemacht haben, eine andere Person zu mobben oder zu schikanieren. Ferner wurde erfasst, wie oft die Schülerinnen und Schüler in den letzten 12 Monaten in eine ernsthafte Schlägerei verwickelt waren. Insgesamt geben 41% der Schülerinnen und Schüler zu, selber mitgemacht zu haben, als ein anderer Mitschüler gemobbt wurde. 30% geben an, Opfer von Mobbing und Schikane durch Mitschüler gewesen zu sein, was darauf hindeutet, dass es immer mehrere Täter bei einem Opfer zu geben scheint. Hinsichtlich Mobbing und Gewalt an Schulen zeigen sich deutliche Unterschiede nach Geschlecht, Alter und Schulform. Jungen sind häufiger Opfer, aber auch häufiger Täter. Insbesondere was tätliche Gewalt angeht, stehen Mädchen weit hinter den Jungen zurück. Interessant ist, dass die Opferrolle mit zunehmenden Alter zurückgeht, während die Täterrolle mit zunehmendem Alter häufiger ausgeübt wird. Nach Schulformen betrachtet, fällt vor allem auf, dass Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen in den letzten 12 Monaten mehr als doppelt so häufig in eine Schlägerei verwickelt waren als Schülerinnen und Schüler von Gymnasien."





Hilfen für die Schulen finden sich (einschließlich Kopiervorlagen) bei:

Horst Kasper: Streber, Petzer, Sündenböcke, Wege aus dem täglichen Elend des Schülermobbing, AOL Verlag 2001

Horst Kasper, Mobbing in der Schule Probleme annehmen, Konflikte lösen, AOL Verlag und Beltz Pädagogik, 1998

Horst Kasper; Prügel, Mobbing, Pöbeleien - Kinder gegen Gewalt in der Schule stärken, 2003

3.4. Bildungsbausteine gegen Antisemitismus

Ingolf Seidel

Antisemitismus wurde sowohl im öffentlichen Bewusstsein als auch in der Bildungsarbeit lange Zeit nur im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus oder aber als ein Teilaspekt rechtsextremer Orientierungen wahrgenommen. Tatsächlich war Antisemitismus nie ausschließlich ein Thema der extremen Rechten. Antisemitismus umfasst wesentlich mehr als Vorurteile gegen Juden und geht über den Rassismus hinaus. Er dient als umfassende Welterklärung, in der unverstandene gesellschaftliche Phänomene, Krisen und Umbrüche vor allem durch Verschwörungstheorien oder mit Hilfe tradiert Feindbilder gedeutet und die Schuld für die eigene gesellschaftliche Ohnmacht auf die Juden bzw. auf den Staat Israel projiziert werden.

Antisemitische Ideologie und Bewusstseinslagen sollten nicht in der menschlichen Natur essentialisiert werden. Sie stellen vielmehr eine Herausforderung sowohl an die gesamte Gesellschaft, als auch an die politische Bildung und die pädagogische Arbeit dar.

Das Projekt ‚Bildungsbausteine gegen Antisemitismus‘, das durch Entimon gefördert und von den Vereinen Bildungsteam Berlin-Brandenburg und Tacheles Reden unterstützt wird, bietet Seminare für Jugendliche sowie Fortbildungen für MultiplikatorInnen zum Thema Antisemitismus an. Ein wesentliches Ziel der Seminare ist es, Antisemitismus nicht als rein individuel-

les Fehlverhalten zu beurteilen, sondern seine gesellschaftliche Bedingtheit zu durchschauen. Über diese Herangehensweise wird auch die Involviertheit und Verantwortung der TeilnehmerInnen thematisiert.

Weitere Ziele der Seminare sind:

- Kritischer Umgang mit der Geschichte und den Entstehungsbedingungen von Antisemitismus
- Antisemitismus im Alltag erkennen
- Persönliche vorgefestigte Meinungen und Bilder in Frage stellen
- Eigene Projektionen erkennen
- Sich der eigenen Verantwortung für gesellschaftliche Entwicklungen bewusst werden
- Auseinandersetzung mit eigener Familiengeschichte
- Herausarbeitung der Mechanismen für Stereotypisierungen
- Misstrauen gegen monokausale Welterklärungen entwickeln.

In den Seminaren arbeiten wir mit Inszenierungen, Medien, Biografien und Diskussionen, um durch die Methodenvielfalt unterschiedliche Formen des Lernens und der Selbstreflexion zu ermöglichen.

Ansprechpartner für weitere Informationen:

Kirsten Döhring, Tel: 030-69516815, e-mail: bausteine@tacheles-reden.de

Anke Heiser, Tel: 030-61076544, e-mail: as-bausteine@bildungsteam.de

3.5. Krisenmanagement in der Schule: Auf das Unerwartete vorbereitet sein!

Arthur Englbrecht, Bernhard Meißner, Roland Storath

Regelmäßig wiederkehrende Medienberichte über Sexualstraftaten, Amokläufe und Katastrophen im schulischen Kontext zeigen, dass Krisen auch in scheinbar sicheren Institutionen wie Schulen potentiell allgegenwärtig sind. Das Motto „Was nicht sein darf, kann nicht sein!“ führt allerdings noch zu oft dazu, die Bedrohung der Lebenswelt Schule so lange auszublenden, bis das Unvorstellbare passiert ist. Lehrer, Eltern, Schulaufsicht und Schüler reagieren dann mehr oder weniger hilflos, flüchten sich in Routine, pendeln zwischen Überreaktion und Lähmung. Krisen sind zwar nur bedingt vorhersehbar und damit kaum präventiv vermeidbar, doch lassen sie sich reaktiv und präventiv im Sinne der Schadensbegrenzung (und später oftmals auch Chancennutzung) beeinflussen.

Wir - die drei Autoren - gehören dem **Krisen-Interventions- und Bewältigungsteam Bayerischer Schulpsychologen (KIBBS)** an. Notfälle in unserem Beratungsumfeld erforderten bereits vor mehreren Jahren, dass wir uns konkret mit Krisenintervention auseinandersetzen mussten. Seit dieser Zeit haben wir das Thema - und dieses uns - nicht mehr losgelassen. So werden wir bei Suizidversuchen, Unfällen und anderen Krisenereignissen im Kontext Schule vermehrt um Mithilfe gebeten, waren z.B. unter anderem nach dem Amoklauf am Gutenberg-Gymnasium auch zehn Tage in Erfurt tätig. Die zwischenzeitlich gewachsene Erfahrungs-, Fortbildungs- und Trainingsbasis wie auch die positiven Rückmeldungen aus vorhergehenden Seminaren motivieren uns, Veranstaltungen zum Krisenmanagement in der Schule wie z.B. die hier in Auszügen beschriebene anzubieten.

Üblicherweise nähern wir uns der Thematik Krisenintervention teilnehmer- und zielorientiert zugleich, d.h. in einer bunten Mischung aus Erfahrungs-, Reflexions-, Praxis- und Theorieanteilen. Anhand konkreter Probehandlungen sollen die Teilnehmer Möglichkeiten und Grenzen ihrer Rolle bei Krisen in der Schule klarer als vorher umreißen können. Dazu erforderliche theoretische Akzente werden im Impulsreferat erörtert als auch durch Textauszüge in Begleitpapieren und durch Quellenhinweise in der umfangreichen Literaturliste ergänzt.

Wesentlich ist uns die Bitte um Vertraulichkeit, um sensiblen Umgang mit sich, mit einander und mit der Thematik - wir können nie ausschließen, dass Krisenbetroffene anwesend sind.

Folgende inhaltliche Struktur hat sich bisher bewährt:

Impulsreferat : Krisenbegriff, Theorie, **FNV-Modell (Fürsorge, Nachsorge, Vorsorge)**

Probearbeiten I: Sitzung des Krisenteams nach einem Auftrag

Probearbeiten II: Krisengespräch in einer Betroffenenengruppe

Konsequenzen : Reflexion der Erfahrungen, Transfer auf die individuelle und lokale Situation

Aus Platzgründen kann hier nur auszugsweise auf zentrale Aspekte eingegangen werden.

1. Krisen in der Schule - begriffliche Annäherungen

Wir pflegen die Veranstaltung mit einem Assoziogramm „Krise ist für mich!“ zu eröffnen. Die Clusterung der Beiträge nach Krisenbeispielen, Krisensymptomen und Umschreibungsversuchen stellt die Basis dar für erste begrifflich-theoretische Reflexionen wie z.B. in folgendem Exkurs:

Begriff: *Unter Krise soll eine vorübergehende, der Stütze bedürftige massive Instabilität eines Individuums oder sozialen Systems verstanden werden (nach Stein, 1996, S.8)*

Beispiele: *Krisen in der Schule sind Tod, Suizid(versuche), lebensgefährliche Krankheiten, sexuelle und körperliche Gewalt, Amokläufe, Bombenattentate, Katastrophen, Unfallszenarien ...*

Symptome: *Schock, Hilflosigkeit, tiefgehende Labilität, Angst, drohender Kollaps, Kontrollverlust, Lähmung, Bedrohungsgefühle, Desorganisation/Chaos, Stress, umfassende Selbstzweifel ... (vgl. ICD 10 F43.0, F43.1, F43.2., F60.0, F62.0 nach Heinert, 2002)*

Funktionales Modell zur Krise (u.a. nach Caplan, in Schnell, Wetzel, 1999, S. 371 ff): *Krisen sind dramatische, von Zuversicht und Bedrohung gleichermaßen begleitete Spitzen bei Konfliktverläufen. Die emotionale Betroffenheit zeigt sich häufig als Handlungs lähmung. Krisen entwickeln sich als Folge gravierender Veränderungen, die eine Anpassung an neue Gegebenheiten erfordern. Während der Krise befinden sich Menschen in sehr labilem Zustand. Bisher erfolgreiche Handlungen erweisen sich zunehmend als unzulänglich, die Identität muss neu bestimmt werden. Krisen sind immer mit heftigen Gefühlen der Angst, Unsicherheit und Selbstzweifel verbunden. Menschen und Organisationen in Krisen haben ein sehr viel größeres Bedürfnis nach Hilfe als sonst. Sie sind folglich während der Krise auch viel leichter beeinflussbar ...*

Krisenmanagement: *Umfassende Bezeichnung für das bewusste, reaktive und präventive Kümmern um Menschen in Notfallsituationen. Notfallpsychologie (als „psychologische erste Hilfe in der akuten Notfallsituation“) und Traumatherapie (als „therapeutische Maßnahmen bei posttraumatischen Belastungsreaktionen und Anpassungsstörungen“) haben das Ziel, einem individuellen und/oder institutionellen Kollaps vorzubeugen und langfristige Schäden zu verhindern (vgl. u.a. Englbrecht, Storath, 2002a, b).*

2. Krisenmanagement - Ziele, Prinzipien, Vorgehensweisen

Ein knapper Aufriss der Zielstellung, der Prinzipien und des Vorgehens beim Krisenmanagement:

Ziele: *möglichst sofortige Schadensbegrenzung, später Chancennutzung (Krise als Chance)*

Prinzipien: *zeitbegrenzt äußerst aktiv, direktiv-kontrollierend, freundlich bestimmt, wertschätzend*

Vorgehen: *bedarfsorientierte Angebote für Betroffene im Rahmen eines kooperativen Netzwerks*

führt anhand konkreter Erfahrungen eines Kriseneinsatzes zur Darstellung des sog. **F N V**-Modells, der Krisenmanagement-Spirale mit den Akzenten „Krisen-Fürsorge, Krisen-Nachsorge und Krisen-Vorsorge“ (vgl. Englbrecht, Storath, 2002; Englbrecht, Hirschmann, Meißner, Storath, 2002). Die Phasen lassen sich stichpunktartig wie folgt charakterisieren:

Fürsorge: ***unmittelbar:** Krisenintervention als erste notfallpsychologische Hilfsmaßnahme für unterschiedliche Betroffenenengruppen auf Angebotsbasis (vgl. die Probehandlung „Krisengespräch in einer Betroffenenengruppe“) ...*
***mittelbar:** Koordinationssitzung im Krisenteam zur Ermittlung der Betroffenenengruppen, des absehbaren Interventionsbedarfs und der Klärung, was das Team für wen anbieten kann (vgl. die Probehandlung „Sitzung eines Krisenteams“) ...*

Nachsorge: ***unmittelbar:** Sich kümmern um die Effekte der Fürsorge bei Betroffenen und Helfern; sich vergewissern bzgl. evtl. zwischenzeitlich veränderter Bedarfslagen; Delegation an Traumatherapeuten bzw. andere Partner des Krisennetzwerks ...*
***mittelbar:** Binnen-Evaluation des Krisenteams im Sinne einer teaminternen Manöverkritik; Evaluation der Vernetzung und der Kooperation mit anderen Krisenteams; Evaluation der Kooperation mit der Hierarchie in der Institution Schule ...*

Vorsorge: ***unmittelbar:** Stärkung Betroffener durch Psycho-Edukation, durch Ritualisierung von Bewältigungsstrategien, durch Erhöhung des Selbstbewusstseins, durch Erschließen von Kraftquellen, durch Mithilfe in Krisenteams ...*
***mittelbar:** Psycho-Edukation mittelbar betroffener Gruppen in der Schule; Erstellen von Notfallplänen; Vernetzung von Notfallhelfern und Traumatherapeuten; Ausbildung und Training von Notfallteams in Probehandlungssituationen nach dem Motto:*

„Auf das Unerwartete vorbereitet sein!“

Unser Vorgehen bei Krisen in der Schule stützt sich auf folgende vier Säulen. Diese dienen gleichzeitig als Legitimation dafür, uns aktiv (im Sinne des Unterbreitens von notfallpsychologischen Angeboten) mit einzuschalten:

2.1. Wir bieten psychologische Beratungskompetenz bei Entscheidungskrisen gepaart mit Feldkompetenz im System Schule an.

Wesentlicher Bestandteil der schulpsychologischen Tätigkeit war schon immer die Beratung und Begleitung von einzelnen oder von Gruppen in der Institution Schule. Schulpsychologen sind es gewohnt, sich mit Menschen(gruppen) in biographisch kritischen Situationen beratend zusammenzusetzen und auf der Basis psychologischen Bedingungs- und Handlungswissens als auch der Insider-Kenntnis zum System Schule zu intervenieren.

Unsere zusätzlich erworbenen Kenntnisse bezüglich des Krisenmanagements auch bei „größeren Schadensereignissen“ erleichtern es, mittelbar betroffenen Personen (z.B. Eltern, Lehrer, Schulleitungsmitglieder, Vertretern der Schulaufsicht) Beratungs-, Konzept- und Coaching-Angebote so zu unterbreiten, dass notfallpsychologische Interventionen sowohl dem Bedarf der traumatisierten Menschen als auch den schul(system)isch eigenen Abläufen möglichst gerecht werden.

2.2. Wir verstehen uns als Notfallpsychologen, sind (in der Regel) nicht als Traumatherapeuten ausgebildet.

Notfallpsychologie und Traumatherapie sind Begrifflichkeiten, über deren therapeutische Schnittmenge sich trefflich streiten ließe. Unser Begriffsverständnis wird am ehesten in der

Analogie zur ärztlichen Tätigkeit und zur Erste-Hilfe-Leistung deutlich: Ein Sanitäter (oder auch ein versierter Laienhelfer) kann bei einem Unfall Leben retten, ohne sich weder für seine Erste-Hilfe-Leistung rechtfertigen zu müssen noch ohne damit eine spätere Versorgung durch den Arzt in Frage zu stellen.

Wir arbeiten akzentuiert im notfallpsychologischen Bereich. Wir streben an, mit der ersten psychologischen Notfallhilfe für Personen(gruppen) in der Schule einen Kollaps nach einem Trauma zu verhindern. Dies ersetzt nicht die bei ca. 1/3 der Traumatisierten später als Bedarf deutlich werdende Traumatherapie durch speziell dafür ausgebildete Therapeuten, sondern erfordert im Gegenteil, dass wir mit diesen regional vernetzt und kooperativ eng zusammengeschlossen sind.

2.3. Wir begründen die Art unserer Krisenintervention anhand neuropsychologischer und neurobiologischer Befunde.

Fiedler (2001, S. 75 ff) schildert Untersuchungsbefunde und daraus abgeleitete Hypothesen zur zerebralen Verarbeitung extremer Stresserfahrungen (vgl. auch Heinerth, 2002). Das Unvermögen, sich an ein Trauma zu erinnern, ginge demnach auf komplexe hormonelle und neurale Wechselwirkungen im Zwischenhirn zurück. Diese würden einerseits die sensorische und kognitive Integration traumatischer Reize auf Großhirnebene und damit explizit deklarative Gedächtnisprozesse verhindern (traumabedingte Dissoziation). Andererseits blieben die sensorisch mit dem Trauma assoziierten Bilder, Gerüche, Geräusche, Gefühle im implizit prozeduralen Gedächtnis gespeichert. Sie könnten bei späterer Konfrontation mit ähnlichen Reizen zu Handlungsautomatismen bis zu spontanen Wiedererlebensprozessen hoher Intensität führen.

Wir streben an, bei Krisengesprächen in Betroffenenengruppen das „Unbegreifbare“ in Begriffe zu fassen und damit neben anderen Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten begreifbar werden zu lassen. Wir fragen gezielt nach Sinneseindrücken, nach Reaktionen und Aktionen, um Reize bewusst zu machen, um Erinnerungslücken zu schließen, um Betroffene dabei zu unterstützen, aus der Lähmung wieder in die Aktivität zu kommen. Als Ziel dominiert die Unterstützung der sensorischen und kognitiven Integration der Trauma-Erfahrung.

2.4. Wir arbeiten unter Bezug auf zentrale Befunde der Resilienz- und Copingforschung.

Resilienz bezeichnet die Fähigkeit, eine Krise trotz gelegentlicher Tiefs selbständig oder mit Hilfe anderer zu bewältigen. Untersuchungen zeigen, dass sich letztendlich bei Menschen in Notlagen immer wieder gleiche Bewältigungsmuster abzeichnen (vgl. Englbrecht, Storath, 2002). Aus Israel stammt die später folgende Übersicht BASIC-PH, in der solche bewährten Coping-Strategien zusammengestellt sind.

Wir versuchen, möglichst bald an früher erfolgreiche Bewältigungsmuster der Betroffenen anzudocken, d.h. individuelle Kraftquellen wieder zu erschließen. Dabei verschreiben wir nicht den richtigen Umgang mit Krise, sondern machen lediglich Coping-Angebote (diese allerdings gut überlegt) und lassen die Auswahl und Teilnahme prinzipiell frei. Wir drücken so unsere Wertschätzung den von Krisen betroffenen Menschen gegenüber aus: Diese sind u.E. nicht „krank“ - sie laufen eher Gefahr, von anderen pauschal pathologisiert und entmündigt zu werden (vgl. auch Reddemann, 2002, S. 113). Traumatisierte Menschen sind nicht zwangsläufig therapiebedürftig - sie reagieren auf eine unangemessen extreme Situation üblich, d.h. mit dafür angemessen extremen Verhaltensweisen. Aufgabe der Krisen-Nachsorge wäre, durch sorgfältige Beobachtung und Begleitung therapiebedürftige Menschen von denen zu unterscheiden, die aufgrund mobilisierter eigener Bewältigungsstrategien dabei sind, den Weg zum Alltag selbst wieder zu finden.

Das Integrative Model BASIC PH⁴

(Community Stress Prevention Centre, Kiryat Shmonah, 1999)

B	<u>Belief</u>	Überzeugung / Glaube an sich selbst und/oder eine höhere Macht, Werte, Sinnüberzeugungen, Hoffnungen, Mystik ... <i>„Man kann alles ertragen, wenn man Überzeugungen hat“</i>
A	<u>Affect</u>	Affekt / Gefühle teilen und mitteilen (jmd. anrufen, schreiben, malen), direkter oder indirekter Ausdruck von Gefühlen ... <i>„Gefühle bilden den Boden für Erfahrungen in der Begegnung mit der Welt“</i>
S	<u>Social</u>	Sozialer Aspekt / Unterstützer nutzen, Elternkontakt, Familienzusammenhalt, Peergruppenzusammenhalt, Teil eines Ganzen sein ... <i>„Der Mensch ist zuerst und vor allem ein soziales Lebewesen“</i>
I	<u>Imagination</u>	Illusionen / Intuition, Phantasie, Humor, Kreativität, Improvisation anregen, Ablenkungen durch Musik, Literatur, Kunst, handwerkliche Tätigkeiten ... <i>„Illusionen sind die Flammen des Lebens“</i>
C	<u>Cognition</u>	Kognition / sich festhalten an der Realität, Logik, Verstand, planen, lernen, sich informieren, Prioritäten setzen, Alternativen durchdenken, Copings, Selbstgespräche führen, Supervision, Team <i>„Ich hab' alles im Kopf.“</i>
PH	<u>Physical</u>	Körperlichkeit / Essen, Trinken, Schlafen, Arbeiten, Sport, Sex, Kämpfen, Entspannen, Meditieren, Aktivität verhindert Nachdenken <i>„Aktivität ist der Schlüssel zur Bewältigung“.</i>

Die Anknüpfung an Bewältigungsstrategien pflegen wir in Seminaren in Form einer geleiteten Erinnerung an eigene durchlebte Krisen durchzuführen. Wir bitten die Teilnehmer, sich bei der Erinnerung darauf zu fokussieren, was und wer ihnen damals wie geholfen hatte, die Krise zu überstehen bzw. was sie sich dazu gewünscht hätten! Anhand der Visualisierung der Strategien bietet sich die Möglichkeit, die Bewältigungsmuster der Übersicht BASIC-PH zuzuordnen und zu reflektieren. Es ist für uns einerseits immer wieder eindrücklich, welche intensiven Krisenerfahrungen dabei in den Gruppen deutlich werden, die sonst unter der Decke bleiben - Krisen sind offensichtlich tatsächlich „immer und überall!“ Andererseits ist immer wieder erstaunlich, auf welche Schatztruhe an konstruktiven Bewältigungserfahrungen wir in den Gruppen stoßen. Reflektiert werden in der Regel sowohl die „archaischen“ Wirkungen der körperlichen Nähe, des Streichelns, des Singens, des beruhigenden Zusprechens (vgl. Heinerth, 2000, S. 50) etc. wie auch die kathartische Bedeutung des Gestaltens, Malens, Sprechens und Schreibens. So können Bilder und Wörter gerade in Schule helfen, das Schockierende, das Unfassbare in Bild oder Wort zu fassen und auszudrücken. Mit dem verbalen und ggf. auch schriftlichen Ausdrücken kann das Erlebte „abgelegt“, kann entlastende Distanz zum Trauma gewonnen werden. Begriffe unterstützen den Verarbeitungsprozess, das Unbegreifliche zu begreifen (vgl. Storath, 1998, S.31 ff). Wörter helfen, sich selbst und andere zu verstehen, ohne gleichzeitig mit dem Geschehen auch einverstanden sein zu müssen (nach Thea Bauriedl).

3. Krisenmanagement konkret

Die sensible Gratwanderung zwischen Überreaktion und Lähmung bei Krisensituationen betrifft nicht nur unmittelbar von einem Trauma Betroffene, sondern auch uns als potentielle „Helfer“. Bevor wir anderen Hilfe anbieten, sind wir selbst aufgefordert, Klarheit zur eigenen Befindlichkeit zu entwickeln. Kennen wir unser Verhalten bei hoher emotionaler Verunsicherung? Was trauen wir uns als Helfer zu, ohne selbst in den Sog der Gefühlsaufruhr zu geraten? Kennen wir unsere Grenzen? etc. Um die für eine Rollenklärung notwendige Erfahrung zu ermöglichen, bitten wir die Workshop-Teilnehmer, sich auf die folgenden zwei Probehandlungssituationen einzulassen.

3.1. Probehandeln I: Sitzung des Krisenteams nach einem Auftrag

Krisenhelfer sollten Betroffenen einerseits nahe genug sein, um ihre Belastung graduell nachvollziehen zu können. Andererseits benötigen sie Distanz, um ihre Handlungsautonomie nicht zu verlieren. Damit Helfer bei dieser Gratwanderung nicht alleine bleiben, hat sich u.a. die Bildung von Notfallteams bewährt, deren Mitglieder bei regionalen Krisensituationen zusammenarbeiten. Notfallteams sollten institutionell als Ansprechpartner bekannt und akzeptiert sein. Die Mitglieder solcher Teams brauchen (ähnlich wie bei der Feuerwehr) vom Arbeitgeber flexible Regelungen bzgl. ihres Einsatzes - im Krisenfall gilt es, möglichst schnell vor Ort sein zu können (vgl. Englbrecht, Storath, 2002).

In Veranstaltungen „spielen“ wir mit ca. sechs bis acht Teilnehmern die erste Sitzung des Krisenteams durch. Ausgangspunkt ist, anhand einer (von uns konkret erlebten) Krise in der Schule und dem Auftrag von Schulaufsicht zur Mithilfe sich in ca. 45 Minuten ein Handlungsgerüst zurechtzulegen. Die Rollen der Teilnehmer sind nicht von vornherein festgelegt - wesentlich ist, dass sie Personen aus dem Schulbereich bzw. aus dem schulnahen Beratungsbereich (Schulpsychologen, Beratungslehrer, Lehrer, Religionslehrer, Schulleiter, Schulaufsicht, schulnahe Berater etc.) darstellen. Einer aus unserem Autorentrio übernimmt die Leitung des Krisenteams, ein anderer verteilt an die übrigen Teilnehmer Beobachtungsaufträge aus dem Blickwinkel von Eltern, Schülern, Lehrern, Schulaufsicht etc. Folgende Klärungs- und Vorgehenschritte haben sich im Krisenteam bewährt:

Fragen an das Krisenteam / Planungssitzung

Rahmen der Sitzung

Wer übernimmt die Gesprächsleitung?

Was ist das Ziel unseres Treffens?

Wie viel Zeit haben wir für die Klärung der anstehenden Fragen?

Krisenereignis, Arbeitsfähigkeit

Was ist passiert? Was weiß ich über das Ereignis?

Wie war meine Reaktion? Wie sehr fühle ich mich betroffen?

Sind wir als Team arbeitsfähig?

Kreise der Betroffenheit, der Unterstützungssysteme

Wer ist wie stark vom Krisenereignis betroffen?

Wer braucht welche Notfallhilfe?

Welche Unterstützungsressourcen stehen zur Verfügung?

Festlegung der nächsten Schritte

Wer macht was wann mit wem?

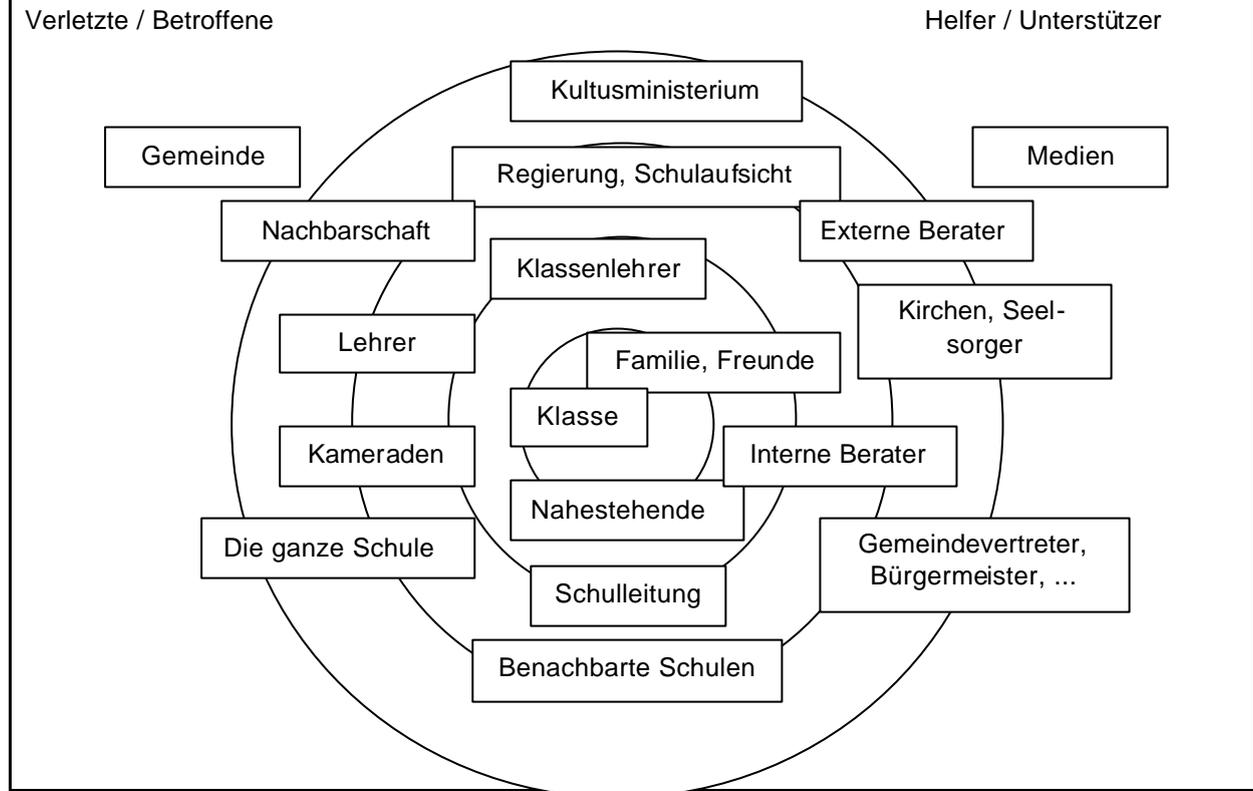
Wie bleiben wir untereinander erreichbar?

Wann treffen wir uns wieder?

Um die konkreten Unterstützungsangebote besser auf den Bedarf der Betroffenen abstimmen und die dafür notwendigen personellen und materiellen Möglichkeiten installieren zu können, haben sich die „Kreise der Betroffenheit / der Unterstützungssysteme“ bewährt:

Kreise der Betroffenheit / Kreise der Unterstützung

(Community Stress Prevention Centre, 1999)



Das Notfallteam versucht z.B., anhand der Kreise der Betroffenheit (Circles of vulnerability) die Personen(gruppen) zu identifizieren, die durch das Ereignis physisch und/oder psychisch verletzt worden sind. Die Betroffenheit und damit die Hilfsbedürftigkeit ist unterschiedlich je nach physischer Nähe (direkt dabei, in der Nähe, in Hörweite, außerhalb der Hörweite), psychischer und sozialer Nähe (verwandt, befreundet, bekannt; Identifikation mit dem Opfer z.B. gleiches Geschlecht, Alter) und dem Vorliegen persönlicher Risikofaktoren (selbsterlebtes ähnliches Trauma, aktuell selbst in einer Krise etc.)

Die Arbeit mit den Kreisen der Unterstützungssysteme (Circles of Support) erfolgt analog: Im Team gilt es, potentielle Helfer zu identifizieren. Als günstig hat sich erwiesen, wenn Betroffene und Helfer etwa dieselbe Nähe wie Betroffene und Opfer haben (z.B. bei Verlust des besten Freundes Hilfe durch andere sehr enge Freunde). Notfallhilfe muss nicht immer nur durch professionelle Krisenberater erfolgen - Seelsorger, Sozialpädagogen, Lehrer, Angehörige oder selbst Betroffene können bei Bereitschaft mit einbezogen werden (Sonneck, 2000, S. 93). Auch bewusste Pressearbeit dient der Krisenbewältigung - sie hilft, eine realistische Sicht des Krisenszenarios zu verbreiten. Insofern können Medien potentielle Unterstützer sein. Öffentlichkeitsarbeit bei Krisen ungeklärt zu lassen, stellt sich in der Regel als ein Kapitalfehler heraus. Die sofort entstehende Gerüchteküche droht die Panik zu schüren und zu einer Traumatisierung zu führen.

Greenstone und Leviton (1983) entwarfen weitere Leitfragen zur Intervention, um der Handlungsunsicherheit zu Beginn einer Krisenintervention zu begegnen:

Welche aktuellen Probleme haben die Menschen?

Was trägt besonders zur Krise bei?

Welches Problem ist vordringlich? Was kann später behandelt werden?

Welches Problem könnte den größten Schaden anrichten, wenn es nicht sofort behandelt wird?
Welches Problem könnte am schnellsten und leichtesten gelöst werden?
Müssen bestimmte Probleme vor anderen gelöst werden?
Welche Bewältigungsmittel stehen den Betroffenen und dem Krisenteam zur Verfügung?
Welche Unterstützungssysteme, welche Bündnispartner gibt es?
Welche Hindernisse können auftreten? Wie könnten sie umgangen werden?
Was können wir tun, um das effektivste Krisenmanagement durchzuführen?
Wie können wir eine höchst brisante Situation in kürzestmöglicher Zeit entschärfen? (nach Greenstone, Leviton, 1983, S. 591).

Die Analysekreise sollen wie die Leitfragen Hilfen sein für Krisensituationen, in denen sich nicht nur Betroffene, sondern auch Krisenhelfer immer wieder die Frage stellen: „Was tue ich, wenn ich nicht mehr weiß, was ich tun soll?“ Die vom Notfallteam jeweils konstruierten Antworten bzgl. der Hilfsbedürftigkeit Betroffener und der potentiellen Unterstützungssysteme werden nicht als die „richtige Krisenhilfe“ vor Ort einfach implantiert, sondern als Angebote eingebracht und mit den Krisenbetroffenen unter weitmöglicher Wahrung ihrer Mündigkeit verhandelt.

Nach dem Probehandeln bekommen zuerst die Rollenträger Gelegenheit, ihre Eindrücke wiederzugeben. Diese werden in einem zweiten Schritt aus den Perspektiven der Eltern, Schüler, Schulaufsicht, Kollegen etc. kommentiert. Das sich ergebende Erfahrungsfeld ist trotz der Probehandlungssituation sehr dicht und für uns oft erschreckend realitätsnah. In der anschließenden Reflexion verdichten sich Fragen wie z.B.

„Wie gestalte ich für mich die Gratwanderung zwischen schützender Distanz und notwendiger Nähe, zwischen Einfühlen und Mitfühlen, ohne selbst in den Sog des Traumas zu geraten?“

„Wie erhalte ich einen Überblick zu Notfallhilfeorganisationen, zu ortsnahen Bündnispartnern, zu evtl. Krisenteammitgliedern?“ ...

„Wann sind welche Ämter zu informieren (Schulaufsicht, Jugendamt, Gesundheitsamt, Polizei etc.)?“

„Wie verhandle ich mit meinem Vorgesetzten (Arbeitsgeber) über meine Einsatzbereitschaft?“

„Kann ich als Schulpsychologe zu Kriseneinsätzen verpflichtet werden?“

3.2. Probehandeln II: Krisengespräch in einer Betroffenenengruppe

Nach einer mindestens 30-minütigen Pause bitten wir die Teilnehmer zum zweiten Probehandeln, einem Gruppen-Krisengespräch nach der Struktur der National Organization of Victims Assistance aus den USA (vgl. Englbrecht, Hirschmann, Meißner, Storath, 2002).

Anhand des gleichen (von uns Autoren erlebten) Vorfalls, der als Anlass für das erste Probehandeln ausgewählt worden war, werden jetzt sechs bis acht Rollenvertreter für traumatisierte Schüler gesucht. Wir haben für jede Rolle eine knappe Vorgabe aufgeschrieben: Mit der Aushändigung des Rollenblattes nehmen die Teilnehmer in einem Innenkreis Platz. Einer von uns Referenten übernimmt die Rolle des Moderators (des sog. Facilitator), ein zweiter die Rolle des Mitschreibenden (des Scribe). Von amerikanischen Kriseninterventoren haben wir gelernt, wie entlastend es sowohl für den Moderator als auch für die Teilnehmer eines Gruppenkrisengesprächs ist, den Gesprächsverlauf anhand einer Flipchart festzuhalten (vgl. das von Bill Pfohl weitergegebene Vorgehen bei einer Group-Crisis-Intervention - GCI, 2002). Die Struktur des Gesprächs ist in folgender Übersicht wiedergegeben:

Notfallpsychologie: Struktur einer Gesprächsgruppe

- Modell nach NOVA, USA (National Organization of Victims Assistance) -

1. Schutz und Sicherheit durch Klärung des Rahmens (10 Min.)

- Anfangsstatement: „Es tut mir leid, dass Ihnen das widerfahren ist ...“
- Vorstellung des Moderators und des Skriptors
- Klärung des Angebots, des Rahmens: „Das Vorgehen hat sich als Unterstützung für Menschen nach einer Krise bewährt. Wir werden über Ihre Reaktionen sprechen, über das Verhalten der Leute im näheren Umfeld, darüber, wer und was Ihnen helfen könnte sowie über das, was demnächst passieren wird. Sie können reden, müssen aber nicht. Sie dürfen schweigen, sich auf das Zuhören beschränken oder auch gehen ...“
- Vertrauensschutz (erfahrene Inhalte, Aufzeichnungen des Skriptors)
- Warming up: „Wie war Ihr Tagesablauf vor dem Ereignis?“- „Mit welchen Leuten hatten Sie zu tun?“ ...

2. „Was war?“ - Sinneseindrücke / Wahrnehmungen (30 Min.)

- „Wo waren Sie, als sich das Ereignis abspielte?“ – „Wie erfuhren Sie davon?“
- „Mit wem waren Sie zusammen?“ - „Was taten Sie gerade?“
- „Was sahen, hörten, rochen, schmeckten, fühlten Sie?“
- „Wie reagierten Sie?“

3. „Was taten Sie seither?“ - Traumatische Reaktionen (30 Min.)

- „Was ist seit dem Ereignis bis heute passiert?“
- „Was haben Sie seither getan?“ - „Wie haben sich andere Ihnen gegenüber verhalten?“
- „Was war für Sie (besonders) hilfreich?“

4. „Was werden Sie tun?“ - Zukunftsvorbereitung (15 Min.)

- „Wie wird Ihrer Meinung nach das Ereignis Ihre Lebensführung (Familie, Arbeit etc.) beeinflussen?“
- „Was wird in den nächsten Tagen geschehen?“
- „Welche Termine stehen bereits fest (z.B. Trauerfeier, Beerdigung etc.)?“
- „Wie werden Sie vermutlich darauf reagieren?“
- „Gibt es Verhaltensweisen und/oder Personen, die Ihnen besonders helfen könnten, die nächste Zeit zu überstehen?“
- „Können Sie sich konkret vorstellen, was Sie als nächstes tun werden, wie und mit wem Sie die nächsten Tage (Wochen) gestalten werden?“

5. Abschluss (10 Min.)

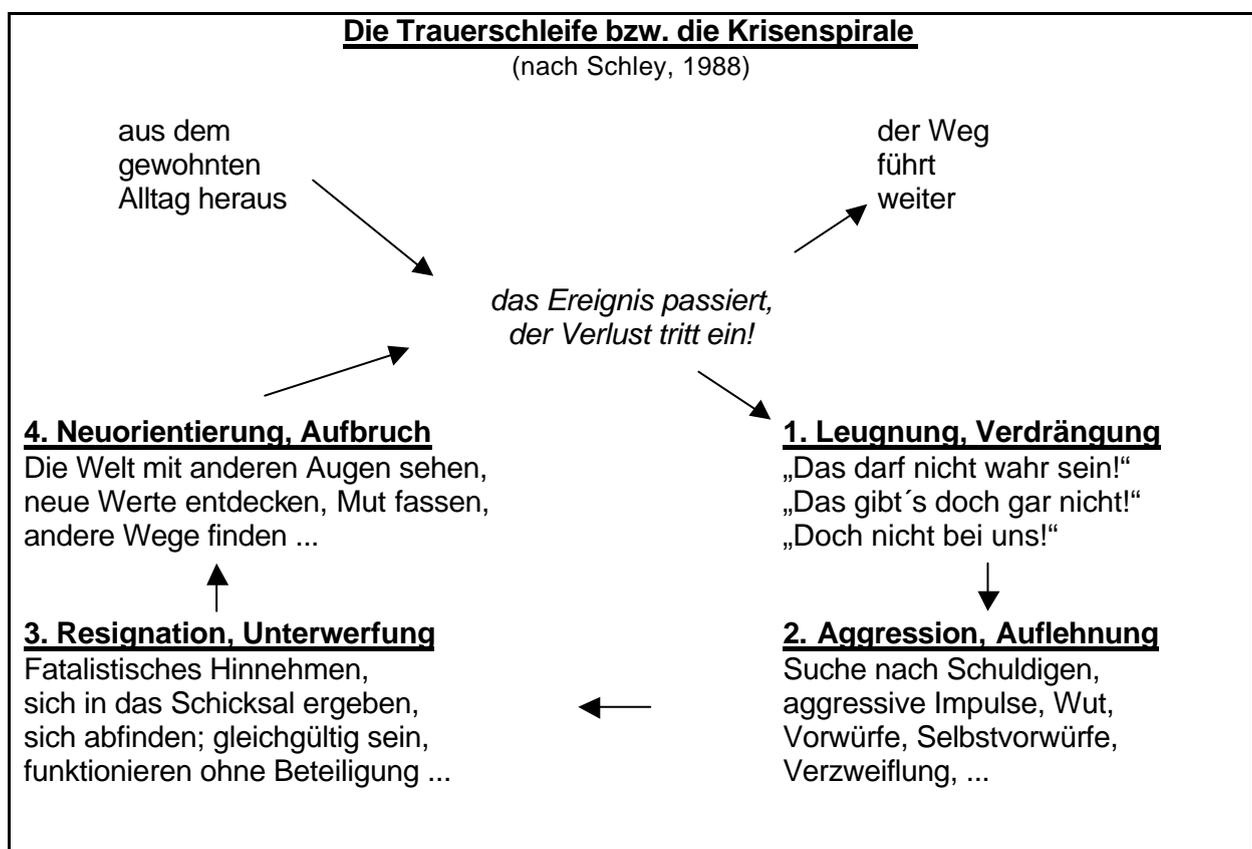
- Resümee anhand der aufgeschriebenen Äußerungen bzgl. Sinneswahrnehmungen, Beschreibungen von Schock, Unbegreiflichkeit in Verhaltensweisen (nicht in Gefühlen!), Beschreibung traumatischer Reaktionen bis heute, Planung für kommende Anforderungen, Bewältigungsstrategien
- Dank an die Gruppe für die Teilnahme (für die Äußerungen und das Zuhören)
- Hinweis auf Vernichtung der schriftlichen Aufzeichnungen, falls sie nicht von den Teilnehmern mitgenommen werden wollen ...
- Statement bzgl. des Mit- und Einfühlens: „Das Ereignis ist passiert, es kann nicht mehr ungeschehen gemacht werden. Abschließend möchte ich Ihnen noch einmal sagen, wie leid es mir tut, dass gerade Ihnen das zugestoßen ist ...!“
- Hinweise auf Berater, Therapeuten, weitere Beratungseinrichtungen; Hinweis auf Informationsquellen (Hotline etc.)
- Unmittelbares Unterstützungsangebot: „Wir bleiben noch kurz hier für den Fall, dass jemand von Ihnen mit uns sprechen möchte!“

Auch hier stellen wir immer wieder fest, dass das Probehandeln sehr viel Betroffenheit auslöst - der Unterschied zur Ernstsituation scheint manchmal zu verschwimmen. Umso wichtiger ist uns, dass wir uns im Anschluss an das Probehandeln viel Zeit nehmen für ein sorgfältiges De-roling! Die anschließende Plenumsreflexion dreht sich um Fragen wie:

- „Was tue ich, wenn Teilnehmer gar nichts sagen?“

- „Stört das Mitschreiben nicht den Prozess?“
- „Wie gehe ich mit meinen Gefühlen um?“
- „Was ist zu tun, wenn jemand aggressiv dem Moderator oder anderen in der Gruppe gegenüber auftritt?“

Wie üblich gibt es für solche Fragen keine Patentantworten, aber Erfahrungswerte: So hat sich die Moderation im Tandem bewährt – nicht nur wegen der Unterstützung beim Gesprächsverlauf, sondern auch wegen der Möglichkeit, sich um jemanden zu kümmern, der aus dem Raum flieht, der aggressiv wird, der es nicht mehr aushält etc. Dass wir bei traumatisierten Menschen auf unterschiedlichste Reaktionsmuster von der Leugnung bis hin zur positiven Umdeutung treffen, wird bei Vergegenwärtigung der Trauma-Spirale deutlich. Sie stammt aus Verlaufsstudien zu Trauerprozessen (Kübler-Ross, 1980; Schley, 1988). Diese ergaben, dass Person- oder Sinnverluste immer wieder zu folgenden Reaktionsmustern führen:



In der Regel wird die Spirale nicht so linear durchlaufen wie idealtypisch abgebildet - Trauernde können z.B. in bestimmten Phasen stecken bleiben oder auf vermeintlich schon durchstandene Stufen zurückfallen. Im Idealfall bewältigen Betroffene die Schleife aus eigener Kraft. Sie arrangieren sich mit dem erlittenen Verlust und finden schließlich zu einer Neuorientierung im Alltag. Unter Extrembelastung versagen allerdings oft erprobte Bewältigungsstrategien - langfristige Stagnationen (z.B. bei der suizidgefährdeten Phase der Resignation) können die Folge sein. Mit traumatherapeutischer Hilfe kann das individuelle Bewältigungsmuster unterstützt und damit die Wahrscheinlichkeit einer traumatischen Chronifizierung verringert werden.

Weitere Konzepte zur Krisenintervention stammen überwiegend aus den Bereichen der Notfallmedizin (vgl. Jeffrey u.a., 1998), der Notfallpsychologie (vgl. Heinerth, 2002) und der Traumatherapie (vgl. Butollo, 1998, 2000; Lamprecht, 2000). Heinerth betrachtet z.B. Krisen

und ihre Folgen aus einer stresstheoretischen Perspektive. Demnach beruhen posttraumatische Beeinträchtigungen „auf der Tatsache, dass evolutionär angelegte Stress-Reaktionen (Kampf, Flucht, Täuschung, Erstarrung), wenn sie (aus welchen Gründen auch immer) nicht ausgeführt werden können, weiterhin den Organismus dauerhaft in seinem physiologisch erregten Zustand belassen und psychologisch zu einer Selbst-Inkongruenz führen. Die entstehenden Symptome können als archaischer Ausdruck dieser Spannung gesehen werden. Aus diesem Verständnis werden psychotherapeutische Wege zur Lösung diskutiert: archaische Kommunikation in einer archaisch determinierten Situation.“ (Heinerth, 2000, S. 1, S. 50).

Regeln zur ersten psychologischen Hilfe(nach Heinerth, 2002)

- Sage, dass Du da bist, dass etwas geschieht!
- Schirme physisch und/oder psychisch Verletzte vor Zuschauern ab!
- Suche behutsam (Körper-)Kontakt!
- Sprich mit ruhiger Stimme! Höre aufmerksam zu!

Vom krisenerfahrenen israelischen Notfallpsychologen Bernie Stein und seinem Notfallteam sind Fragen zusammengestellt worden, die Krisenbetroffenen bei der Trauma-Bewältigung helfen sollen (nach Stein, 1996, S. 12):

Fragen für den Tag danach(nach Stein, 1996, S. 12)

Eindrücke, Reaktionen und Gefühle schildern

Wo warst Du, als es geschah? Beschreibe, was Du gesehen, gehört hast!

Erzähle, was für Dich am schwierigsten war, was der schlimmste Moment war!

Welche Gefühle hattest Du? Was fühlst Du nun? Was macht am meisten Angst?

Wie ging es den MitschülerInnen bzw. Deiner Familie? Wie geht es ihnen jetzt? ...

Reduktion von Spannungen

Malen, Schreiben, dramatisch gestalten; Gefühle mit anderen teilen

Angst (ohne Scham!) als normale Reaktion in einer anormalen Situation ansehen

Trauerrituale anbieten, z.B. Briefe (an die Trauerfamilie, das Opfer) schreiben, einen Leidensbaum (Altar etc.) errichten, Steine beschriften und ablegen ...

Besseres Verständnis der Fakten und der Realität, in der wir leben

Was weißt Du über das Ereignis? Trennen von Tatsachen und Gerüchten

Zeitungsberichte ausschneiden, eine Dokumentation erstellen ...

Bewältigungsstrategien ansprechen

Wer oder was hat Dir bisher geholfen? Was hat Dir am meisten geholfen?

Was und wer könnte Dir jetzt wie helfen, um noch besser damit umzugehen?

Wen möchtest Du jetzt am liebsten in Deiner Nähe haben? ...

4. Ausblick

„Manchmal geht man davon aus, dass der ausgebildete Fachmann die Probleme bewältigt hat, unter denen weniger gut ausgebildete Laien leiden können. Das scheint keinesfalls zuzutreffen. Sowohl der Intervenierende als auch das Krisenopfer sind denselben oder ähnlichen Stressoren ausgesetzt; beide können diesen zum Opfer fallen“ (Greenstone, Leviton, 1983, S. 595). Wer tatsächlich anderen helfen will, muss seine Identität kennen und diese auch unter Belastung bewahren können – hilfsbereite Menschen neigen dazu, ihre eigenen Bedürfnisse bis hin zur Riskierung der Gesundheit zu missachten, um ihre Kräfte Bedürftigen widmen zu können. Damit helfen sie langfristig allerdings niemandem, am wenigsten sich selbst (nach Greenstone, Leviton, 1983, S. 595). Krisenhelfer müssen zwar nicht immer Beratungsexperten sein, sollten aber andererseits gelernt haben, professionell mit den Fangstricken extremer Belastungssituationen umzugehen. Dazu gehört neben einschlägigen vorbereitenden Seminaren regelmäßige Supervision, die im aktuellen Krisenfall als möglichst permanent zugängliche Kraft- und Klärungsquelle zur Verfügung stehen sollte. Wer sich als Helfer zur Verfügung stellt oder unversehens in eine Helferrolle geraten ist, tut gut daran,

sich mit folgenden von Levy und Silbermann (1999) für Schule zusammengestellten Leitgedanken und Fragen zu beschäftigen:

Helfer sind zunächst in der gleichen Situation wie Betroffene. Hilfreich sind Papiere mit Anleitungen, wie mit der krisenhaften Situation umzugehen ist.

Die Arbeit mit Teams (Schulleitung, Lehrergruppen, Schulforum, Schülermitverwaltung etc.) ist von zentraler Bedeutung für die Bewältigung der Krise.

Auch für Experten bleibt es sehr schwierig, mit extremen Belastungssituationen umzugehen. Personen reagieren auf Krisen sehr unterschiedlich und höchst individuell. „Es gibt keine normale Reaktion auf das Unnormale!“

Entscheidend ist, dass die Betroffenen Angebote erhalten, die traumatisierende Erfahrung zu verbalisieren und handelnd zu bewältigen („talk and act“).

Krisenbegleiter sollten Ruhe, Kompetenz und Sicherheit ausstrahlen, um Betroffene nicht zusätzlich zu labilisieren - sie bedürfen der Akzeptanz vor Ort.

Ziel des Krisenmanagements in Schulen ist es, auf das Unvorstellbare so gut wie möglich vorbereitet zu sein. Gerade weil Krisen nur bedingt vorhersehbar und damit auch bei noch so virtuos gehandhabter Schulleitung und -aufsicht nicht vermeidbar sind, erfordern sie von allen in der Schule Zusammenwirkenden ein bewusst aktives Krisenmanagement jenseits von Bagatellisierung, Tabuisierung oder Aktionismus. Die Ausrichtung auf große Schadensfälle ist angesichts der schrecklichen Vorfälle im Jahr 2002 verständlich. Sie täuscht allerdings darüber hinweg, dass viele „kleine“ Krisen im Schulbereich aus subjektiver Sicht der Betroffenen genau so handlungsauffordernd sind: Dazu gehören z.B. chronische Erkrankungen von Lehrern und Schülern, familiäre Probleme wie z.B. Scheidung oder Arbeitslosigkeit, der Tod nahestehender Personen, Mobbing im Kollegium oder der Klasse, disziplinarrechtliche Vorgänge in der Schule (wenn z.B. ein Lehrer einem Schüler gegenüber handgreiflich geworden ist und ohne Anhörung „beurlaubt“ wird) etc. In diesem Sinne gibt es bezüglich Krisenintervention in der Schule noch viel zu tun - packen wir es gemeinsam an!

Literatur:

Arbeitskreis „Das misshandelte Kind“ (Hrsg.)(1994). Die eigenen Schritte planen - überlegt handeln - ein Leitfadens. Stadt Köln: Druckerei Bachem.

Baecker, D., Krieg, P., Simon, F.B. (Hrsg.) (2002). Terror im System. Der 11. September und die Folgen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Bauriedl, T. (1997). Wege aus der Gewalt. Freiburg: Herder Verlag.

Bauriedl, T. (1999). Leben in Beziehungen. Freiburg: Herder Verlag.

Bowlby, J. (1983). Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt.

Breitschaft, G., Meißner, B. (2001) Kriseninterventionszentrum in Kiryat Shmonah. In: Schulpsychologie in Israel. Landesverband Bayerischer Schulpsychologen LBSP. Forum-Reihe Bd. 12. Vertrieb Gertraud Ullmann, Balthasar-Neumann-Straße 8, 91 438 Bad Windsheim.

Bründel, H. (1994). Suizidprävention in der Schule - auch eine Aufgabe der Schulpsychologie. In Ztschft. Psych., Erz., Unterr., 40.Jg., S. 134 - 143.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend (1996). Keine Gewalt gegen Kinder. Signale sehen - Hilferufe hören (Medienpaket), Postfach 201 551, 53145 Bonn.

Butollo, W. (2000). Die Angst ist eine Kraft. Weinheim: Beltz-Verlag.

Butollo, W., Krüsmann, M., Hagl, M. (1998). Leben nach dem Trauma. Über den therapeutischen Umgang mit dem Entsetzen. München: Pfeiffer-Verlag.

Butollo, W., Hagl, M., Krüsmann, M. (2000). Kreativität und Destruktion posttraumatischer Bewältigung. München: Pfeiffer-Verlag.

Dross, M. (2001). Krisenintervention. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Englbrecht, A. (2000). Bericht zu Rina Levy „Crisis Intervention by the Jerusalem School Psychology Service“. Landesverband Bayerischer Schulpsychologen LBSP. Forum-Reihe. Vertrieb G. Ullmann, Balthasar-Neumann-Straße 8, 91 438 Bad Windsheim.

Englbrecht, A., Storath, R. (2002a). Krisenmanagement in der Schule. Schritte zur Krisenbewältigung. In Handbuch: Sicher durch den Schulalltag. Stuttgart: Raabe-Verlag.

Englbrecht, A., Storath, R. (2002b). Wenn das Unvorstellbare passiert! Wie Schule mit Krisen umgehen kann. In Ztschft: unterrichten erziehen. 21. Jg. Heft 2.

- Englbrecht, A., Hirschmann, N., Meißner, B., Storath, R. (2002). Krisenmanagement in der Schule. Landesverband Bayerischer Schulpsychologen LBSP. Forum-Reihe Band 14. Vertrieb G. Ullmann, Balthasar-Neumann-Straße 8, 91 438 Bad Windsheim.
- Fiedler, P. (2001). Dissoziative Störungen und Konversion. Trauma und Traumabehandlung. Weinheim: Beltz-Verlag. PVU.
- Greenstone, J.L., Leviton, S.B. (1983). Krisenmanagement . In: Corsini, R. J., Handbuch der Psychotherapie. S. 587 - 600. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Gschwend, G. (2002). Notfallpsychologie und Trauma-Akuttherapie. Bern: Hans Huber Verlag.
- Heinerth, K. (2002) Von der Akuten zur Posttraumatischen Belastungsreaktion. In: Psych. Arbeiten/Berichte der Ludwig-Maximilians-Universität. Leopoldstr. 13, 80 802 München
- Herbert, M. (1999). Posttraumatische Belastung. Die Erinnerung an die Katastrophe - und wie Kinder lernen, damit zu leben. Bern: Hans Huber Verlag.
- Karutz, H. (1998). Psychische Hilfe bei Kindern in akuten Notfallsituationen. Wien: Stumpf und Kossendey.
- Kübler-Ross, E. (1980). Interviews mit Sterbenden. Stuttgart.
- Lamprecht, F. (2000). Praxis der Traumatherapie. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Lindemann, E. (1985). Jenseits von Trauer. Göttingen: Vandenhoeck-Ruprecht-Verlag.
- Meißner, B., Sachs, M. (1998). Schulpsychologie und Schulentwicklung. Landesverband Bay. Schulpsychologen LBSP. Forum Schulpsychologie Band 5. Vertrieb: G. Ullmann, Balthasar-Neumann-Str. 8. 91 438 Bad Windsheim.
- Mitchell, J.T., Everly, G.S. (1998). Stressbearbeitung nach belastenden Ereignissen. Wien: Stumpf und Kossendey
- National Education Assoziation (Hrsg.). Being Prepared - Bd. 1 - 4. NEA Communications. 1201 16th Street, N.W., Washington D.C. 20036.
- Pfohl, B. (2002). Crisis Intervention: Helping Others Cope with Trauma. Power Point Präsentation. Bowling Green. Unveröffentlichtes Fortbildungsskript.
- Reddemann, L. (2002). Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Reuter, S. (1994). Der Umgang mit Tod und Sterben im Schulunterricht: Plädoyer für einen vernachlässigten Unterrichtsgegenstand. In Ztschft. Psych., Erz., Unterr., 40.Jg., S. 147 - 151.
- Schley, W. (1988). Organisationsentwicklung an Schulen. In Ztschft: Report Psychologie. Jg. 13. Heft 1. S. 11 - 20.
- Schnell, M., Wetzel, H. (1999). Krisenintervention und -therapie. In: Asanger, R., Wenninger, G., Handwörterbuch Psychologie. S. 371 - 376. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Stein, B. (1996). Reaktion auf Katastrophen in Kommunen in Israel. In: Meißner, B., Sachs, M., Schulpsychol. u. Schulentwicklung. S. 5 - 20. Landesverband Bay. Schulpsych. LBSP. Forum Schulpsychol. Bd. 5. Vertrieb: G. Ullmann, Balthasar-Neumann-Str. 8. 91 438 Bad Windsheim.
- Storath, R. (1998). Wenn nichts mehr so ist, wie es war ... : Sexual-Stratftat an Carla. Eine Krisenintervention. In: Hrsg. Landesverband Bay. Schulpsychol. LBSP. Reihe Forum Schulpsychol. Bd. 7. Vertrieb G. Ullmann, Balthasar-Neumann-Straße 8, 91 438 Bad Windsheim.
- Storath, R. (1999). Sexueller Missbrauch im Lebensraum Schule - bewußtes Handeln jenseits von Überreaktion und Lähmung. In: Dunkel, L., Enders, C. (Hrsg.). Lebens(t)raum(a) Schule. Kongressbericht der 13. BUKO in Halle. S. 289 - 296. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.
- United States Department of Education. (1998). A Guide to Safe Schools – Early Warning Timely Response. USA - Washington, D.C. 20202.
- United States Department of Education. (2000). Safeguarding our Children: An Action Guide. Implementing Early Warning Timely Response. USA - Washington, D.C. 20202.
- Van der Kolk, B.A. (1998). Zur Psychologie und Psychobiologie von Kindheitstraumata. In Ztschft: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. Jg. 47. S. 19 - 35.
- Weinberg, D. (2000). Psychotherapie mit traumatisierten Kindern. Was kann ich ertragen? Was kann ich tun? In Ztschft Report Psychologie. Jg. 25. S. 437 - 449.
- Wintsch, H. (2000). Hoffnung säen: Therapeutische Gruppen mit kriegstraumatisierten Kindern und Jugendlichen in Bosnien. In Ztschft: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. Jg. 49. S. 209 - 230.
- Worden, J.W. (1999). Beratung und Therapie in Trauerfällen. Bern: Huber-Verlag.

Arthur Englbrecht, Dipl. Psych.

Staatlicher Schulpsychologe am Staatlichen Schulamt in der Stadt Straubing / Niederbayern; Hauptschule Ulrich Schmidl, Breslauer Straße 25, 94 315 Straubing; Tel. 09421 / 78 96 07

Bernhard Meißner, Dipl.-Psych.

Staatlicher Schulpsychologe am Siebold-Gymnasium in der Stadt Würzburg, Unterdürnbacher Straße 81, 97 080 Würzburg; Tel. 0931 / 260 13 26

Dr. Roland Storath, Dipl.-Psych.

Staatlicher Schulpsychologe an der Staatlichen Schulberatungsstelle für Mittelfranken, Sulzbacher Straße 45, 90 489 Nürnberg, Tel. 0911 / 58 676 10

3.6. Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der Landeskommision Berlin gegen Gewalt und der Polizei

Jochen Dose

Kurzdarstellung der Opferschutzproblematik in Berlin

In den folgenden Ausführungen beziehe ich mich auf einen Beitrag von Dr. Michael Baurmann, Wissenschaftlicher Direktor, BKA, „**Kriminalitätsoffer - vom Staat vergessen?!**“, in der Zeitschrift „der kriminalist“, Heft 10, Okt. 2000 sowie auf Ausführungen des KD Roll, LKA 14 Berlin, „**Opferschutzbeauftragte der Polizei in Berlin**“. Auf folgende Fragen wird in den anschließenden Ausführungen eingegangen:

Warum muss mit den Kriminalitätsoffern durch die Polizei besonders sorgfältig umgegangen werden?

Was sind Motive, die zur Anzeige führen?

Wie steht es um die Informationslage bei den Opfern?

Welches organisatorische Konzept „Opferschutz“ gibt es bei der Berliner Polizei?

Worin bestehen die Alltagsaufgaben der Opferschutzbeauftragten?

Kritische Anmerkungen und Perspektiven für die Zukunft?

Warum muss mit den Kriminalitätsoffern durch die Polizei besonders sorgfältig umgegangen werden?

Ethische Argumente

„Kriminalitätsoffer erleiden durch den kriminellen Angriff entweder einen materiellen Schaden oder sie werden körperlich und/oder psychisch verletzt. Es ist aus ethischer Sicht unerträglich, wenn es riskiert wird, die Opfer - nur weil sie ihre Betroffenheit, ihre Hilflosigkeit, ihre Beschädigung bei der Polizei zur Anzeige gebracht haben und weil sie die Strafverfolgungsorgane um Unterstützung bitten - nach einem solchen Angriff noch einmal zu verletzen. Insbesondere die Gewaltopfer suchen nämlich nach solchen Erlebnissen vor allem Schutz bei der Polizei und kämen nicht auf die Idee, dass sie im Rahmen der Strafverfolgung noch einmal zusätzlich Schaden nehmen könnten. Das Risiko von zusätzlichen Verletzungen bei den Betroffenen darf nicht struktureller Bestandteil der Strafverfolgungsmaschinerie sein und solche zusätzlichen Verletzungen dürfen auch nicht aus individuell verursachter Fahrlässigkeit heraus angerichtet werden.“ (Dr. Baurmann, in: der kriminalist, Heft 10, S. 294)

Pragmatische Argumente

„Bei über 95% von allen angezeigten Straftaten (!) kommt es nur deshalb zu einer polizeilichen Aufklärung der Tat, weil a) ein Opferzeuge den Fall bei der Polizei anzeigt und b) der Opferzeuge einen Verdächtigen benennt (= Ermittlungsansatz für die Polizei).

Dies tritt besonders deutlich bei schwerwiegenden Gewaltdelikten zutage. Ohne Impuls, Unterstützung und Kooperation seitens der Opfer klärt die Polizei nämlich kaum einen Kriminalfall auf. Der Erfolg der polizeilichen Arbeit hängt also ganz extrem von der guten Zusammenarbeit mit den Opfern und Zeugen ab. Deshalb müssen diese ähnlich behandelt werden wie die wichtigsten Kunden einer professionell geführten Firma. Wenn hingegen Polizei und Justiz mit den Opferzeugen unprofessionell umgehen, dann sinken die Aufklärungs- und Verurteilungsquoten.

Auch das Image der Polizei und ihrer Arbeit in der Öffentlichkeit hängt sehr stark davon ab, wie die Polizei mit ihrer „Kundschaft“ umgeht.

Was sind Motive, die zur Anzeige führen?

Zum einen erstatten Opfer von Eigentumsdelikten oftmals lediglich aus dem Grunde eine Anzeige, weil sie eine Bescheinigung für ihre Versicherung benötigen. Zum anderen aber

wird dann Anzeige erstattet, wenn die Schädigung durch das Eigentumsdelikt schwerwiegender war - etwa weil massiver Diebstahl vorliegt oder weil die Betroffenen die Wohnungseinbrüche als stark verunsichernd und als Eindringen in die Intimsphäre erleben. Schlimmer noch trifft es Geschädigte, die vom Täter in schwerwiegender Weise emotional oder körperlich verletzt wurden. Sie kommen mit Gefühlen von tiefer Verunsicherung und Hilflosigkeit zur Polizei. Hier erhoffen sie sich nicht zuletzt durch eine Anzeige Sicherheit und Unterstützung, um ihre negativen Gefühle wieder unter Kontrolle zu bekommen.

Nicht zuletzt kann auch eine Haltung von präventiver Fürsorge für andere potenzielle Opfer zur Anzeige motivieren.

Wie steht es um die Informationslage bei den Opfern?

Kriminalitätsoffer sind, wenn sie zur Polizei kommen oder vor Gericht auftreten müssen, in aller Regel schlecht informiert. Sie wissen wenig vom weiteren Ablauf des Ermittlungs- und Strafverfahrens, die Aufgaben der zuständigen Behörden sind meist unbekannt. Auch kennen Opferzeugen selten ihre Rechte, helfende Beratungsstellen vor Ort sind ihnen unbekannt.

Erschwerend steht den Betroffenen, die sich weder bei Polizei noch Justiz konkret oder differenziert kundig gemacht haben, ein bisher noch unzureichend professionelles Informationsverhalten der angesprochenen Behörden gegenüber - die die Geschädigten eigentlich bei der Vorbereitung auf ihre Zeugenpflicht und ihre Teilnahme im Strafprozess unterstützen sollten. Schließlich fällt den Betroffenen bzw. Zeugen damit auch eine besonders wichtige Rolle bei der Überführung des Täters zu.

Welches organisatorische Konzept „Opferschutz“ gibt es bei der Berliner Polizei?

Die Berliner Polizei versteht Opferschutz und -betreuung als Teilaufgabe der polizeilichen Kriminalprävention, die nach den „Leitlinien Polizeiliche Kriminalprävention“ auch alle Bemühungen umfasst, welche „Kriminalität als ... individuelles Ereignis ... mindern oder in ihren Folgen gering halten sollen“.

Da die örtliche Polizei für Opfer einer Straftat regelmäßig der erste und häufig auch der einzige Ansprechpartner ist, sind mittlerweile in allen sieben Direktionen der Stadt polizeiliche **Opferschutzbeauftragte (OSB)** eingesetzt.

Im Oktober 1996 besetzte die Direktion 4 (Zuständigkeit in Schöneberg, Steglitz, Tempelhof, Zehlendorf) erstmalig den Arbeitsbereich Opferschutz. Seitdem folgten nach und nach die anderen Direktionen, so zuletzt in diesem Jahr die Direktion 2.

Organisatorisch sind die OSB, die aus der Kriminalpolizei oder der Schutzpolizei kommen, in ihren Direktionen unterschiedlich angebinden. Dies kann bei der Direktionsleitung, der Dienstleistung oder bei den Referaten Verbrechensbekämpfung (VB) sein.

In zumindest drei Direktionen sind den OSB daneben weitere Aufgaben - so z.B. als Schwerbehindertenvertretung, im Tagesdienst der Kriminalpolizei oder als Präventionsbeauftragte - übertragen.

Worin bestehen die Alltagsaufgaben der Opferschutzbeauftragten?

Eine der Hauptaufgaben der OSB ist die **Aus- und Fortbildung** für Polizeiangehörige in allen rechtlichen und praktischen Fragen des Opferschutzes und der Opferbetreuung.

Sie wird in den Direktionen für Kräfte der Abschnitte und der Direktionshundertschaften, teils auch an der Landespolizeischule und der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege, Fachbereich Polizei, intensiv durchgeführt.

Eine weitere Hauptaufgabe besteht in der **Kontaktpflege** zu den verschiedensten **Opferhilfeeinrichtungen**, darunter zum WEISSEN RING, zur Opferhilfe e.V., zu LARA - Krisen- und Beratungszentrum für vergewaltigte Frauen, zur Frauenberatung BORA, zum BIG-Projekt u.v.m.

In der **Opferbetreuung** widmen sich die OSB zunächst den Opfern von Gewaltstraftaten wie Raub, häusliche Gewalt, Körperverletzung, Bedrohung oder Nötigung. Aber auch nach ge-

waltlosen Straftaten (Trickdiebstahl, Wohnungseinbruch) entsteht bei den Opfern vielfach ein Betreuungsbedarf. Sie empfinden häufig die Verletzung ihrer Privatsphäre als traumatisierend.

Eine erste **persönliche Opferbetreuung** durch die OSB selbst erfolgte 1999 bei wenigstens 404 Opfern. Diese gehört allerdings nur in zwei Richtungen zu den typischen Aufgaben der OSB. Hier werden Opfer unmittelbar telefonisch angesprochen oder persönlich in der Wohnung oder im Krankenhaus besucht. Hierbei kann die Betreuungsleistung von der einfachen Beratung über die **Vermittlung professioneller Helfer** von Einrichtungen der Opferhilfe bis hin zur praktischen Unterstützung im Umgang mit Behörden oder Versicherungsträgern reichen.

Kritische Anmerkungen und Perspektiven für die Zukunft?

Die Erfahrungen und Erkenntnisse insbesondere der schon länger etablierten OSB belegen eine zunehmende Akzeptanz des Opferschutzgedankens bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Polizei.

Bei den Betroffenen selbst ist eine durchweg positive Aufnahme der polizeilichen Bemühungen festzustellen, anfangs teils skeptische Opferhilfeeinrichtungen zeigen wachsende Bereitschaft zur vertrauensvollen Zusammenarbeit.

Bei aller positiven Entwicklung des Opferhilfe-/Opferschutzgedankens gibt es doch Bereiche, in denen die Berliner Polizei ihre **Bemühungen verstärken** muss. Beispielhaft sind hier zu benennen:

hauptamtlicher Einsatz von OSB

Aus- und Fortbildungskonzept für OSB

Zusammenarbeit/zielgerichteter Austausch der OSB

Supervision der Arbeit der OSB

Öffentlichkeitsarbeit

In der Zielvorstellung sollen Kriminalitätsoffer grundsätzlich nicht an spezielle Beauftragte weitergeleitet werden. Opferschutzbeauftragte sind künftig im Wesentlichen als interne Manager und externe Repräsentanten des polizeilichen Opferschutzes zu verstehen.

Vielmehr sollen Betroffene durch die **Polizeiangehörigen „vor Ort“** bzw. durch die Sachbearbeiterin und den Sachbearbeiter im Sinne einer persönlichen Erstbetreuung angesprochen und **beraten** werden.

„Dazu bedarf es allerdings noch konzentrierter Anstrengungen im Bereich der Aus- und Fortbildung; praktisch alle Opferschutzbeauftragten stellen hier erhebliche Motivations- und vor allem Wissensdefizite bei den polizeilichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern fest“, so KD Roll, Referatsleiter Kriminalpolizeiliche Vorbeugung.

Jochen Dose, Kriminalhauptkommissar, Landeskriminalamt 1412

3. 7. Neugestaltung der polizeilichen Prävention in Berlin

Wolfgang Lebe

Aufgrund eines Beschlusses der Innenministerkonferenz wurde ein neues Vorbeugungsprogramm des Bundes und der Länder entwickelt, die *ProPK-Leitlinien* (Programm Polizeiliche Kriminalprävention), die für alle Polizeien der Bundesländer und die Polizeien des Bundes Gültigkeit haben. Dieses Programm umfasst sämtliche Bereiche polizeilicher Prävention und gibt z.B. Tipps zum Schutz vor bestimmten Delikten in Form von Broschüren und Verhaltenshinweisen. Aber auch die Strukturen der Behörden werden den neuen Anforderungen angepasst.

In Berlin wird dieses Konzept aufgrund der besonderen Situation in etwas abgewandelter Form umgesetzt. Das Konzept beruht einerseits auf der Beteiligung der Berliner Polizei an

den bezirklichen Präventions- oder Sicherheitsbeiräten und andererseits auf der Polizeidienstvorschrift *Handbuch für Führung und Einsatz der Polizei*, in der die gesamte polizeiliche Prävention geregelt ist. In dieser Dienstvorschrift heißt es, dass Kriminalprävention auf kommunaler Ebene (in Berlin sind das die Verwaltungsbezirke, polizeilich die Direktionen und die Abschnitte) besonders wirksam betrieben werden kann, da Kriminalität überwiegend örtlich entsteht und erlebt wird.

Auf Landesebene (in Berlin sind das die Senatsverwaltungen, polizeilich das Landeskriminalamt) ist zur Erhöhung der Effektivität von Einzelmaßnahmen eine überregionale Planung sowie die enge Zusammenarbeit aller verantwortlichen Fachministerien untereinander und mit betroffenen Verbänden, privaten Einrichtungen usw. erforderlich.

Das *ProPK-Konzept* geht vorrangig von einer regelmäßigen Umsetzung des Programms durch die Beamten des Täglichen Dienstes der Schutzpolizei aus. Dieses ist wegen der derzeit sehr knappen finanziellen und personellen Ressourcen in Berlin nicht durchgängig realisierbar.

Welche Aufgaben werden in Berlin wo wahrgenommen?

Präventionsaufgaben im Landeskriminalamt

Das LKA behält in Berlin alle bisherigen kiez- und bürgernahen Vorbeugungs- und Beratungsaufgaben, die eigentlich von der örtlichen Polizei wahrgenommen werden sollten. Sie finden demzufolge im LKA folgende Bereiche der Vorbeugung und die entsprechenden Ansprechpartner:

Grundsatzaufgaben der polizeilichen Kriminalprävention

ProPK - Referent

Sektenbeauftragter und Opferschutzbeauftragter

Anti - Gewalt - Projekt

Seniorensicherheit

Gleichgeschlechtliche Lebensweisen

Kriminalpolizeiliche Beratungsstelle mit Beratungsladen

Zentralstelle für Jugendsachen

Präventionsaufgaben im Landesschutzpolizeiamt

Die Koordination polizeilicher Präventionsmaßnahmen erfolgt direkt zwischen dem LKA und dem Stab des Landesschutzpolizeiamtes (LSA), wobei die Prävention im Straßenverkehr ausschließlich vom LSA koordiniert wird.

In den örtlichen Polizeidirektionen 1-7 (ab 1. Juli nur noch 6) ist der Direktionsleiter für die organisatorische Anpassung verantwortlich: er muss vorhandene Strukturen, örtlich bedingte Arbeitsschwerpunkte und Zweckmäßigkeitsaspekte dabei berücksichtigen.

Die örtlichen Polizeidienststellen wirken in den bezirklichen Präventionsgremien mit, richten die Funktion hauptamtlicher Präventionsbeauftragter ein und benennen auf jedem Polizeiabschnitt einen nebenamtlichen Präventionsbeauftragten.

Die hauptamtlichen Präventionsbeauftragten der Polizeidirektionen sind die Verbindungsbeamten zum LKA. Sie koordinieren und steuern die gesamte Prävention in ihrer Direktion und führen dazu einen Veranstaltungskalender. Sie beraten die Direktionsleiter und entwickeln eigene kriminalpräventive Konzepte. Die Leiter der Polizeiabschnitte sollen in den bezirklichen Gremien der kommunalen Kriminalprävention mitwirken. Die Direktionsbeauftragten sind dann auch Ansprechpartner nach außen in allen präventiven Angelegenheiten.

Die nebenamtlichen Präventionsbeauftragten der Abschnitte koordinieren eher im polizeilichen Innenbereich.

Stadtweite polizeiliche Präventionskonzepte

Bei den nachfolgend näher dargestellten stadtweiten und den regional begrenzten Projekten handelt es sich um eine Auswahl - insbesondere gibt es eine Fülle eher kiezorientierter Projekte, die von der Polizei initiiert wurden oder an denen die Polizei beteiligt ist.

Projekt Kick - Sport gegen Jugenddelinquenz

Das Projekt *Kick - Sport gegen Jugenddelinquenz* beruht auf der Zusammenarbeit zwischen Polizei, Jugendsozialarbeit und Sport - es besteht nunmehr bereits seit elf Jahren: Jugendliche, die gefährdet oder die bereits straffällig geworden sind und deshalb mit der Polizei in Kontakt kamen, können auf ihren Wunsch hin von der Polizei direkt an einen Sozialpädagogen vermittelt werden. Dieser versucht dann, geeignete Sport- und Freizeitangebote zu finden und den Jugendlichen anzubieten, um durch Alternativangebote und sportliche Betätigung ein weiteres Abgleiten in die Perspektivlosigkeit und vielleicht gar in die Kriminalität zu verhindern. Daneben ist der Sozialpädagoge bemüht, im Lebensumfeld der Jugendlichen soziale Arbeit zu verrichten.

Die enge Kooperation Polizei/Sozialpädagogik führte darüber hinaus zu weiteren Projekten wie z.B. Durchführung von Präventionswochen in einzelnen Polizeidirektionen, Aktivitäten im Rahmen des AHA-Konzeptes (s. weiter unten), Durchführung von Fußballturnieren und Mediationsveranstaltungen zum Thema „Gewalt in der Schule“ im Zusammenwirken mit den Lehrern.

Seit 2002 gibt es daneben auch eine *Task Force* gegen rechtsextreme Gewalt. Diese wird aus dem „Xenos-Projekt“ der Bundesregierung gefördert: ein Sozialpädagoge und ein Polizeibeamter beraten gemeinsam Übungsleiter der Vereine, Jugendliche in Freizeiteinrichtungen und auch Lehrer. Der Vorteil dieser *Task Force* liegt darin, dass schnell und unbürokratisch auf Bedürfnisse des erwähnten Personenkreises reagiert werden kann.

Im Vorfeld des 1. Mai und der jährlich sich wiederholenden Ereignisse in der sog. Walpurgisnacht wurden zahlreiche Anti-Gewalt-Veranstaltungen, Präventionswochen und Gespräche zwischen Jugendlichen und Polizisten arrangiert. Ziel dabei ist es, außerhalb von aktuellen Konfliktsituationen den Jugendlichen zu vermitteln, dass hinter jeder Uniform ein Mensch steht und kein seelenloser Staat, mit dem sie reden können und mit dem sie sich sogar im Rahmen einer Sportveranstaltung messen können.

Weitere Entwicklungen, die aus Kick hervorgegangen sind: da wäre zunächst einmal eine Partnerschaft zwischen Kick (Standort Marzahn) und dem Projekt „Aachener Wirbelstürmer gegen Gewalt“ zu nennen, das von einem Kriminalbeamten ins Leben gerufen wurde und mit straffällig gewordenen Jugendlichen arbeitet. Ein weiteres Projekt war der Kick-Hochseilgarten im November 2002, bei dem Jugendliche auf schwankenden Brücken und an Seilen, sich untereinander absichernd, Teamgeist und Toleranz entwickeln lernten. Im Dezember 2002 wurde eine enge Zusammenarbeit mit dem EHC Eisbären in Hohenschönhausen mit an Eishockey interessierten Kindern und Jugendlichen initiiert.

Zusammenfassend kann zu allen Kick-Projekten gesagt werden, dass hier der Versuch unternommen wird, in Kooperation zwischen Polizei und Sozialpädagogik Jugendliche an den Sport heranzuführen und sie damit auch an die Einhaltung von Regeln zu gewöhnen - auch Jugendliche, die aufgrund ihrer Auffälligkeiten sonst kaum die Chance erhalten, in einem Sportverein aufgenommen zu werden.

Das Anti-Gewalt-Training der Berliner Polizei

Im Mittelpunkt der Anti-Gewalt-Veranstaltungen der Landespolizeischule an Berliner Schulen stehen Vorfälle aus dem eigenen Erleben oder aus den Erfahrungen von Mitschülern und Freunden in den Bereichen „Häusliche Gewalt“, Schule, Schulhof und Schulweg. An einem sog. „Gewaltstrahl“ wird in Form eines Tafelbildes, verbunden mit kleineren Rollenspielen aus der Lebenswelt der Jugendlichen, besprochen, was als Gewalt zu ächten ist. Erörtert werden z.B. in Berufsschulen u. a. Fälle, in denen Täter zunächst unbewaffnet waren und dann dem Opfer dessen mitgeführte Waffe abnahmen und verwendeten. Die Erläuterungen führen dann zum Erkennen besserer Verhaltensmöglichkeiten. In Rollenspielen wird versucht, Schülern „Notrufmuster“ nahe zu bringen, die auch wichtig sind, wenn man selber in Gefahr gerät. Immer wieder werden auch Fragen und eigene Erfahrungen sexueller Gewalt zum Thema. Die Trainer informieren dann darüber, was nach einer erfolgten Anzeige von der Polizei unternommen wird und sie beantworten die häufig dazu gestellten Fragen, wie Polizeibeamte mit Zeugen und Opfern umgehen.

Primär geht es darum, diejenigen Jugendlichen zu erreichen, die ohnehin ein gewaltfreies Leben anstreben. Sie müssen und sollen Unterstützung erfahren und erkennen, dass auch die Erwachsenen in ihrem Lebensumfeld für Gewaltfreiheit, Toleranz, Mitmenschlichkeit und Hilfsbereitschaft einstehen. In diesem Zusammenhang bedeutet polizeiliche Prävention, im Vorfeld von Straftaten mit den Jugendlichen zu reden, nicht aber über sie. Die Trainer sind darum bemüht, über den Sinn von allgemein akzeptierten Werten (zu denen besonders auch die Gewaltfreiheit gehört) und somit auch über den eigentlichen Sinn von Gesetzen zu sprechen und ihn zu verdeutlichen.

Die etwa dreistündigen Veranstaltungen werden in Seminarräumen am Alexanderplatz, in der Landespolizeischule in Spandau oder in besonderen Fällen auch direkt in Schulen durchgeführt. Sie beginnen mit der Klassenstufe 4 und reichen bis zur Berufsschule. Im Vorfeld findet ein Gespräch zwischen den Trainern und den Lehrern statt, bei dem auch Besonderheiten der jeweiligen Gruppen angesprochen werden. Besonders wünschenswert ist es, wenn bereits im Vorfeld Fragen der Gewalt in der Schule angesprochen wurden und wenn eine eingehende Nachbereitung durchgeführt wird.

In allen Veranstaltungen werden die nachfolgenden Themenschwerpunkte bearbeitet, die teilweise ineinander übergehen und in denen Anregungen der Jugendlichen einbezogen werden:

- Vorstellungsrunde - Begriff der Gewalt wird diskutiert - Schilderung eigener Gewalterfahrung
- Gemeinsamer Versuch, den Gewaltbegriff zu definieren (dabei wird verdeutlicht, dass Gewalt sich bereits in herabsetzenden Äußerungen ausdrückt)
- Ursachen und Erscheinungsformen der Gewaltausübung (häusliche Gewalt, Gewalt in der Schule und auf dem Schulweg, politisch motivierte Gewalt, Gewalt im ÖPNV
- Sachbeschädigung, Vandalismus und Graffiti als Gewalt gegen Sachen)
- Warum wird man zum Opfer (Aussehen, Nationalität, Sprache, sozialer Status)
- Verhalten als Zeuge und Hilfeleistung wird in Rollenspielen erarbeitet
- Notwehr, Selbstverteidigung, Bewaffnung

Zum Schluss wird der dringende Rat gegeben, bei Gewaltvorfällen umgehend Verbindung zu Menschen des Vertrauens aufzunehmen - die Erstattung von Anzeigen ist keine Denunziationsmaßnahme, sondern trägt letztendlich dazu bei, künftige gleichartige Fälle zu verhindern.

Anti - Gewalt - Programm

Das Anti-Gewalt-Projekt der Berliner Polizei vermittelt und übt zur Konfliktvermeidung wie zur Konfliktbewältigung mit Vorträgen, Seminaren und Rollenspielen kritische Situationen drohender Gewalttaten im öffentlichen Raum (speziell auch in öffentlichen Verkehrsmitteln), ohne Waffen zu bewältigen, andere Menschen in solchen Situationen zur Hilfestellung zu motivieren und selbst gewaltlos Hilfe zu leisten.

Ziel ist es, aktuelle gefährdete oder tatbereite Personen durch eine Veränderung der Tatgelegenheitsstruktur oder aber durch aktive Unterstützung normangepassten Verhaltens von der Straftatenbegehung abzuhalten.

Durch die Vermittlung von psychologischem, kriminalistisch-kriminologischem Fachwissen und Erfahrungswissen können die Seminarteilnehmer sich in die Lage versetzen, ihre soziale Umwelt und sich selbst vor kriminellen Angriffen sachgerecht zu schützen und sich zu wehren. Darüber hinaus werden umfangreiche Grundpositionen polizeilicher Vorbeugung und Beratung über Nachbarschaftshilfe, zum Verhalten als Zeuge und zur Hilfestellung bei Straftaten vermittelt.

Die etwa dreistündigen Veranstaltungen haben folgende Inhalte:

- Tätervorgehen
- Gefahrenwahrnehmung und Gefahrenabwehr
- Verhaltensprinzipien bei Angriffen
- Täterverhalten und Opferverhalten
- Konstruktive Konfliktbewältigung
- Notwehrrecht und Selbsthilferecht
- Sicher fahren im ÖPNV

- Notrufe tätigen
- Richtiges Anzeigeverhalten
- Waffenproblematik
- Eltern und Erzieher als Berater für Kinder zum Opferschutz

Angeboten werden Veranstaltungen zu den Themen:

Umgang mit Aggression und Gewalt im öffentlichen Raum in Konfrontation mit dem fremden Täter - Zielgruppe: Erwachsene und ältere Jugendliche

Umgang mit Aggression und Gewalt im öffentlichen Raum mit Bezügen zum Schulalltag - Zielgruppe: Lehrer und Eltern

Ladendiebstahl und bewaffneter Raubüberfall im Einzelhandel - Zielgruppe: Beschäftigte im Einzelhandel

Förderung der Zivilcourage gegen Antisemitismus, Rechtsextremismus und fremdenfeindliche Gewalt - Zielgruppe: Erwachsene und ältere Jugendliche.

Unterstützt wird die Polizei in diesem Zusammenhang von dem gemeinnützigen Verein ISVK, der nach eigenem Selbstverständnis dort weitermacht, wo polizeilicher Beratung zum Schutz vor Gewalt und Kriminalität personell und materiell Grenzen gesetzt sind.

AHA - Konzept

Aufmerksamkeit, Hilfe, Appell unter dieser Überschrift steht jedes Jahr die Öffentlichkeitsarbeit der Berliner Polizei bei Einsätzen am 30. April und am 1. Mai. Mit diesem Konzept sollen die Mitarbeiter der Polizei und die Öffentlichkeit informiert werden, um ein transparentes Bild der polizeilichen Maßnahmen zu erzeugen und gemeinsam mit allen Akteuren soll eine friedliche Veranstaltung sichergestellt werden.

Wesentlicher Bestandteil des AHA-Konzeptes sind die „Anti-Konflikt-Teams“, die bei größeren Veranstaltungen (nicht mehr nur im Zusammenhang mit dem 1. Mai) direkt das Gespräch mit Versammlungsveranstaltern, Veranstaltungsteilnehmern, Anwohnern, Zuschauern und Medienvertretern suchen. Die Beamten sind ohne Schutzkleidung, tragen ein schwarzes Basecap und gelbe Westen mit der Rückenaufschrift „Anti-Konflikt-Team“. Durch diese auch optisch direkte Ansprache soll der Versuch unternommen werden, die Gewaltbereitschaft zu senken und Aggressionen abzubauen.

Aufgabe der Beamten ist es

- Konflikte zu verhindern oder zu mindern
- zwischen widerstrebenden Parteien zu vermitteln und Gewalttriale zu durchbrechen
- Dialoge anstelle von Zwangsmitteln einzusetzen
- die Rolle der Polizei und ihre Pflichten darzustellen und transparent zu machen.

Im Rahmen des AHA-Konzeptes wurde zum 1. Mai in den vergangenen Jahren in Kooperation mit dem Sport die „Kreuzberger Straßensportmeile“ durchgeführt.

Beispiele kiezorientierter Kooperation

P/E - Team des Polizeiabschnitts 41

Dieser Polizeiabschnitt ist zuständig für den Bereich Schöneberg Nord mit etwa 62.000 Einwohnern. Ein hoher Anteil sozialschwacher Bewohner, ein hoher Ausländeranteil von 28%, aber auch die Einkaufsmeile „Tauentzienstrasse“ (Taschendiebstähle), Straßenhandel mit Drogen, illegales Glücksspiel, Prostitution und die größte zusammenhängende Homosexuellenszene in Europa (Raubdelikte mit einem hohen Dunkelfeld) kennzeichnen dieses Gebiet.

Die Polizei bemüht sich durch die Einrichtung des P/E-Teams um eine bürgerorientierte Arbeit auf den unterschiedlichsten Kommunikationsebenen mit Behörden, Organisationen, Institutionen, Bewohnern und Geschäftsleuten des Kiezes. Gemeinsames Ziel ist die Verbesserung der Gemeinschaft Anwohner/Polizei, der Abbau von Vorurteilen und die Vermittlung des Selbstverständnisses der polizeilichen Arbeit. Dieses Netzwerk ermöglicht es, bei Bekanntwerden von Problemen, Bedrohungsängsten, Beeinträchtigungen der Sicherheit und Ordnung schnell initiativ werden zu können und durch Kontaktaufnahme mit anderen Institutionen dauerhafte Lösungen herbeizuführen.

Arbeitsschwerpunkte des Teams sind

- Lösungsmöglichkeiten zu finden, die von allen Beteiligten getragen werden
- frühzeitiges Erkennen von Gefahrenbereichen und Einleitung präventiver Maßnahmen
- offensive Ermittlungen insbesondere im Vorfeld von Straftaten
- Knüpfen von vertrauensvollen Kontakten
- Filterfunktion bei Hinweisen aus der Bevölkerung vor Einleitung von Maßnahmen

In der Praxis wirkt das Team durch

- Unterrichtseinheiten in Schulen zu den Themen Gewalt und Drogen
- Teilnahme an Elternabenden
- Teilnahme an Arbeitskreisen
- Beseitigung sog. Schmutzdecken
- Betreuung der Homosexuellenszene
- Kontakte zu ausländischen Vereinen
- Entgegennahme von Anwohnerbeschwerden usw.

Gegenwärtig gibt es in der Berliner Polizei Überlegungen, dieses Konzept stadtweit in allen polizeilichen Brennpunktbereichen umzusetzen.

Kooperationsvereinbarungen Schule - Polizei

Die vereinbarte Zusammenarbeit verfolgt das Ziel, die Schule in ihrer pädagogischen Arbeit durch stärkere Hinwendung zur Realität zu unterstützen, um einerseits die demokratische Grundhaltung der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und andererseits der Polizei tiefere Einblicke in die Möglichkeiten und Leistungen der Institution Schule zu verschaffen. Nach Möglichkeit sollen auch weitere kommunale und gemeinnützige Verantwortliche in diese Kooperationsmodelle einbezogen werden.

Die wichtigsten Punkte der Vereinbarungen sind:

- Benennung fester Ansprechpartner/innen
- langfristige Terminvereinbarungen für Präventionsunterricht und Projekttag
- Teilnahme der Polizei an den Elternversammlungen der 7. Klassen
- feste Kontaktgespräche zwischen den Ansprechpartnern/innen
- regelmäßige Gespräche zwischen Kontaktschlichtern und der Polizei
- Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien

„Cops am Ball“

In der Tagespresse konnten Sie kürzlich von einem Projekt lesen, das Anfang Juni diesen Jahres reges Interesse hervorgerufen hat. Der Jugendclub „Ikarus“ in der Wilhelmstrasse führte ein Streetballturnier durch, das mit und vor ganz überwiegend Jugendlichen ausgetragen wurde. An diesem Turnier nahmen auch Polizeibeamte der zuständigen Polizeidirektion aktiv als Spieler teil, die täglich mit Jugendlichen zu tun haben. Der Basketballverein ALBA stiftete den Siegern signierte Basketbälle.

Diese Veranstaltung folgt dem Wunsch der Jugendlichen nach Informationen z.B. über Strafanzeigen, den Ablauf eines Ermittlungsverfahrens, den Polizeiberuf, Häusliche Gewalt, Umgang mit Gewalt allgemein und verfolgt u.a. auch das Ziel, den Jugendlichen ein neues örtlich begrenztes Projekt der Polizei bekannt zu machen, dass unter dem Begriff Cops im Klub (CiK) firmiert. Den Jugendlichen soll künftig regelmäßig einmal monatlich im Jugendclub ein Polizeibeamter als fester Ansprechpartner und Berater zur Verfügung stehen, der u.a. über das Waffengesetz informiert, der über den Sinn von Strafanzeigen aufklärt, allgemeine Fragen mit polizeilichem Bezug beantwortet und der auch als Kontaktperson für ein möglicherweise gewünschtes Praktikum bei der Polizei angesprochen werden kann. Dieses Projekt befindet sich erst im Anfangsstadium, sodass es bisher noch nicht viel mehr darüber zu berichten gibt, insbesondere über die Akzeptanz.

Wolfgang Lebe, Landeskommision Berlin gegen Gewalt LK 6, Präventionsaktivitäten der Berliner Polizei

3. 8. Schulcoaching

Dorothea Schütze

1. Schulcoaching – was ist das?

Demokratische Schulentwicklung mit externer Unterstützung

Ziel aller ZDK-Projekte ist es, demokratische Akteure zu stärken, sie langfristig und kontinuierlich zu begleiten sowie gemeinsam problem- und bedarfsorientierte Strategien gegen Rechtsextremismus und Rassismus zu entwickeln.

Schulcoaching als Teilbereich des Projektes *Community Coaching* im Zentrum Demokratische Kultur (ZDK) bietet Schulen Beratung, Unterstützung und Begleitung bei der demokratischen Schulentwicklung an. Eine vorgeschaltete wissenschaftliche Analyse der lokalen Gegebenheiten und Strukturen sowohl innerhalb des Schulraumes als auch in dessen Umfeld (wie im obigen Beitrag „Community Coaching - eine Einführung“ beschrieben) ist durchaus wünschenswert und hilfreich, aber keine zwingende Voraussetzung. Unbedingt notwendig ist allerdings die Bereitschaft der jeweiligen Schule, sich auf einen längerfristigen und tiefer greifenden Prozess einzulassen. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf Demokratieförderung als Strategie gegen rechtsextreme bzw. antidemokratische Tendenzen.

Schulcoaching arbeitet bedarfsorientiert. Der Erstkontakt zu einer Schule kommt zumeist über besorgte bzw. nach Unterstützung suchende Einzelpersonen oder engagierte Initiativen zustande, seien es Lehrkräfte, Eltern oder Schüler/innen. Unterstützungsbedarf zeigt sich z. B. bei offen zutage tretenden rechtsextremen Orientierungen unter der Schülerschaft. Häufig geht es aber auch um Konflikte innerhalb einzelner Klassen, um rassistische Denk- und Verhaltensweisen, um Vorurteile, Ausgrenzung und Mobbing. Ein weiterer Bereich, der in direktem Zusammenhang mit demokratischen Prozessen steht, ist die Arbeit der Schülersvertretung (SV). Hier existiert oft ein immenser Bedarf an Unterstützung und Weiterbildung, was demokratische Rechte sowie entsprechende Handlungsmöglichkeiten anbelangt.

Ebenso erhält das ZDK Anfragen für die Durchführung von Projektschultagen, wobei hier stets die Einbettung in einen intensiven und dauerhaften Prozess im Vordergrund steht. Einzelne Projektstage können dann als Aufhänger oder Einstieg in eine längerfristige Auseinandersetzung begriffen werden, zumal ein einzelner Projekttag kaum tiefer liegende Problemlagen „beseitigen“ kann.

Schulöffnung als Entwicklungspotenzial

Charakteristisch für *Schulcoaching* ist die Einbeziehung möglichst vieler am Schulleben Beteiligten, insbesondere Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern. Sofern keine Analyse im Vorfeld stattgefunden hat, geht es zunächst um die Wahrnehmungen der innerschulischen Akteure bezüglich ortsspezifischer rechtsextremer Orientierungen sowie undemokratischer und rassistischer Denk- und Handlungsweisen - innerhalb der Schule und in ihrem Umfeld. Bei der Zusammenstellung eines so genannten Problemaufrisses arbeitet *Schulcoaching* eng mit der Mobilien Beratung gegen Rechtsextremismus (MBR) im ZDK zusammen, die durch intensive Kontakte zu Institutionen und Initiativen im jeweiligen Bezirk über entsprechende Informationen und Unterstützungsmöglichkeiten verfügt (siehe auch Beschreibung unten). So können die Problemwahrnehmungen der innerschulischen Akteure durch hilfreiche Zusatzinformationen zum Schulumfeld ergänzt, das Problembewusstsein weiter geschärft und Kontakte mit Akteuren außerhalb der Schule (insbesondere in der Jugendarbeit) geknüpft werden.

Förderung demokratischer Schulstrukturen

Nach der Zusammenstellung der spezifischen Wahrnehmungen und ortsbezogenen Hintergrundinformationen als gemeinsame Grundlage, geht es um das weitere Vorgehen. *Schulcoaching* versteht sich hierbei allerdings nicht als eine Vermittlung von Standardprogrammen und -lösungen, sondern dient der Beratung und Unterstützung bei der gemeinsamen Erarbeitung von problemorientierten und ortsspezifischen Handlungsstrategien. Der prinzipielle An-

satz von *Schulcoaching* ist dabei nicht, vordergründig (bzw. ausschließlich) über Verbote und Maßregelungen gegen rechtsextreme Orientierungen vorzugehen. Vielmehr sieht *Schulcoaching* die Schule als ein von Machtverhältnissen und hierarchischen Strukturen geprägtes System, in dem Rassismus und Rechtsextremismus gedeihen können. Im Schulalltag mangelt es häufig an Auseinandersetzung mit politischen Themen (sei es aufgrund von Zeitmangel oder fehlender Methodenkompetenz), und positive Demokratieerfahrungen sind sehr selten.

Das Hauptaugenmerk von *Schulcoaching* liegt - wie oben erwähnt - auf der Stärkung der bereits existierenden demokratischen Kräfte. Darüber hinaus geht es in der Schule um die Entwicklung und Förderung demokratischer Schulstrukturen als erlebbare Alternative zum antidemokratischen Rechtsextremismus. Reale Möglichkeiten der Mitbestimmung (von Schülern und Eltern) an der Schul- und Unterrichtsgestaltung, demokratische Umgangsweisen, die Anerkennung der Menschenrechte und Minderheitenschutz gehören ebenso hierzu wie die Bereitschaft und Fähigkeit, kontroverse Themen zu beleuchten, Raum für politische Debatten zu geben bzw. zu nutzen und Pluralität in der Schulkultur zu verankern. Denn oftmals sind es einzelne Wort- und Meinungsführer, die das Schulklima dominieren und gleichzeitig alle Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Ihre rassistischen und menschenverachtenden Äußerungen und Handlungen bleiben von Seiten einer großen schweigenden Schülermehrheit meist unwidersprochen – und eine wirkliche Auseinandersetzung findet im Unterricht nur selten statt. Insbesondere diese schweigende Mehrheit, die von sich selbst in der Regel behauptet, „neutral“ oder „ohne Meinung“ zu sein, soll befähigt werden, sich ein differenzierteres Bild von den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen zu machen, eigene Denk- und Verhaltensweisen reflektieren, sich eine eigene Meinung bilden, sich positionieren und Verantwortung übernehmen. *Schulcoaching* bietet in diesem Zusammenhang entsprechende Beratung, Projekte und Fortbildungen an.

Durchführung von Maßnahmen

a) Fortbildungen für Lehrkräfte, Eltern und Sozialarbeiter/innen

Häufig nehmen Lehrkräfte, Eltern und Sozialarbeiter/innen rassistische, antidemokratische oder rechtsextrem orientierte Äußerungen und Verhaltensweisen wahr, verfügen aber nicht über die nötigen Methoden und Erfahrungen, um adäquat damit umgehen zu können. *Schulcoaching* bietet daher Unterstützung bei der Thematisierung und konstruktiven Bearbeitung von entsprechenden Konflikten an. Dabei handelt es sich um die Vermittlung praxisrelevanter Methoden und Übungen, die demokratische Umgangsweisen und Meinungsbildungsprozesse fördern, gleichzeitig die eigene Wahrnehmung schärfen und der Selbstreflexion der Teilnehmenden dienen. Die Inhalte von Beratungen, Fortbildungen oder Trainings werden bedarfsgerecht zusammengestellt und orientieren sich zum größten Teil an den in diesem Heft beschriebenen Konzepten (siehe „Demokratiepädagogik in der Praxis“). Daran anschließend ist es möglich, dass Lehrkräfte, Eltern und Sozialarbeiter/innen bei der Durchführung von Projekten oder Unterrichtseinheiten von *Schulcoaching* begleitet werden und so die Umsetzung der zuvor gewonnenen Kenntnisse und Methoden in der Praxis üben, reflektieren und weiter vermitteln können.

b) Projekte mit Kindern und Jugendlichen

Schulcoaching und ihre Kooperationspartner aus der pädagogischen Praxis verfügen über ein solides und breit gefächertes Methodenrepertoire, um auf spezifische Problem- und Konfliktlagen einzugehen. Je nach Bedarfslage können Bausteine aus verschiedenen Konzepten der Demokratiepädagogik und Antirassismusbearbeitung zusammengestellt und an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden. In der Regel handelt es sich um handlungsorientierte und kreative Methoden sowie gruppendynamische Prozesse, die sich stets an der Lebenswelt und dem Erfahrungshintergrund der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen orientieren.

Diese von *Schulcoaching* durchgeführten Projekte sind ebenso wie die oben beschriebenen Beratungsprozesse immer längerfristig angelegt (z. B. in Intervallen stattfindende Projektteile) und finden möglichst im Zusammenhang mit weiteren Aktivitäten in den Schulen statt - seien es Beratungsgespräche oder Methodentrainings mit Lehrkräften, Informationsver-

staltungen für Eltern, Fortbildungen von Schülervvertretungen (SV), Projekte in Kooperation mit Jugendeinrichtungen oder ähnliches.

Kooperationspartner im Zentrum Demokratische Kultur

Die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus (MBR) in Berlin

Innerhalb des Zentrums Demokratische Kultur und der RAA arbeitet *Schulcoaching* mit verschiedenen Projekten zusammen. Wie bereits erwähnt, spielt die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus (MBR) dabei eine herausragende Rolle. Durch ihre Kontakte zu Akteuren im Schulumfeld, darunter Jugendarbeit, Verwaltung, Institutionen, ortsansässige Bündnisse und Initiativen, trägt die MBR wesentlich zu kompetenter Beratungspraxis, Strategieentwicklung und zu Vernetzungsaktivitäten bei. Überdies kann *Schulcoaching* in Berliner Stadtteilen auf die sozialraumbezogenen Problemaufrisse der MBR zurückgreifen, die hilfreiche Hintergrundinformationen zu rechtsextremen Strukturen in den einzelnen Stadtteilen liefern.

Die Exit Elterninitiative - Hilfe zur Selbsthilfe für besorgte Eltern

Die Exit Elterninitiative kann als ZDK-Projekt den spezifischen Bedürfnissen von Eltern Rechnung tragen. Sie organisiert Zusammenkünfte von Eltern, die sich um ihre Kinder Sorgen machen, weil sie sich rechtsextrem orientieren. Sie moderiert und begleitet Gesprächsrunden, gewährleistet so den Austausch der Eltern untereinander und regt gegenseitige Unterstützung an. Weiterhin kann sie bedarfsorientiert Fortbildungen organisieren (z. B. zu rechtsextremer Jugendkultur, zur Gesetzeslage, etc.), Argumentationshilfen anbieten sowie nötige Informationen und Kontakte vermitteln.

Informationsveranstaltungen

Auf Anfrage führt *Schulcoaching* auch Informationsveranstaltungen in Schulen, Jugendeinrichtungen, Schulämtern oder Bildungsinstitutionen durch. Je nach Bedarfslage können in diesen Veranstaltungen ortsspezifische Problemlagen diskutiert sowie erste Ideen und Handlungsoptionen in Hinblick auf eine perspektivische Zusammenarbeit entwickelt werden. Ebenfalls ist es möglich, modellhafte Vorgehensweisen einzelner Schulen oder Einrichtungen zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen. Dies ermöglicht einen ersten Austausch und kann hilfreiche Anregungen für das eigene Engagement gegen Rassismus und Rechtsextremismus geben.

Mehr über Schulcoaching

Beratungsanfragen können an folgende Adresse gerichtet werden:

Zentrum Demokratische Kultur - Schulcoaching -

Chausseestraße 29

10115 Berlin

mobil: 0177-8321630

e-mail: doro_schuetze@compuserve.com

Ansprechpartnerin: Dorothea Schütze

3.9. Der politische Islam

Kommunalanalyse des Zentrum Demokratische Kultur (ZDK) zu „Demokratiegefährdenden Phänomenen im Stadtteil Kreuzberg“

Claudia Dantschke

Etwa 33% der Wohnbevölkerung Kreuzbergs sind nicht im Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft. Nur ein kleiner Bruchteil dieser etwa 47.000 Menschen kommt aus einem Mitgliedsstaat der Europäischen Union und hat deshalb durch das Wahlrecht zumindest auf kommunaler Ebene eine gewisse Möglichkeit der staatsbürgerlichen Mitbestimmung.

In Kreuzberg, wie auch anderswo in Deutschland, geht diese rechtliche Ausgrenzung mit einer sozialen einher und führt zu einer formalen Spaltung der Wohnbevölkerung in eine privilegierte Mehrheit und eine unterprivilegierte Minderheit. Demokratien basieren aber auf der Grundlage von Gleichheit und Gerechtigkeit. Das verpflichtet die Gesellschaft, ein Gemeinwesen ohne Ausgrenzung zu gestalten. Deshalb fordert die Sozialwissenschaftlerin Birgit

Rommelspacher: „Zu diesem Zweck sollen die Mehrheitsangehörigen einerseits ihre Stereotypen reflektieren, mit denen die anderen auf politische und soziale Distanz gehalten werden, aber andererseits eben auch die eigenen Privilegien abbauen, was eine aktive Gleichstellungspolitik impliziert.“¹

Diese Forderung besteht zu Recht. Auch unsere Kommunalanalyse geht der Frage nach, aus welchen Gründen die Mehrheitsangehörigen dazu bereit sein könnten, ihre Stereotypen zu reflektieren. Unser Ansatz ist ein Demokratieverständnis, dessen Kern die allgemeine Achtung der Menschenrechte ist. Dazu gehört zunächst, die EinwohnerInnen Kreuzbergs nicht vor dem Hintergrund der beschriebenen politischen und sozialen Spaltung zu kategorisieren. Damit stellt man nämlich die privilegierten Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft als selbstbestimmt handelnde Subjekte dar und die politisch und sozial ausgegrenzte Minderheit als durch diese Rahmenbedingungen fremdbestimmte Objekte. Eine solche Kategorisierung entzieht aber einem Drittel der EinwohnerInnen Kreuzbergs jegliche Mündigkeit und schreibt sie auf eine Opferrolle fest. Das bedeutet keinesfalls, dass wir bestehende Ausgrenzungen ignorieren. Indem wir jede Bürgerin und jeden Bürger Kreuzbergs als selbstständig handelndes Subjekt betrachten, respektieren wir sie als Teil dieser Gesellschaft und nehmen sie ernst. Deshalb haben wir auch menschenverachtende Ideologien innerhalb von Minderheiten in die Untersuchung mit einbezogen.

Unser Ansatz schließt eine Einteilung von Menschen in scheinbar homogene Gruppen nach so genannten ethnischen und/oder kulturellen Kriterien aus. „Gesellschaften sind heute alles andere als homogen. In der Regel sind sie zerklüftet in eine Vielzahl unterschiedlichster Interessen und Identitäten. Das Resultat: Schon innerhalb einer Gesellschaft stehen sich widerstreitende Dominanz- und Machtansprüche gegenüber. Die Konfliktlinien verlaufen heute seltener transnational, sondern überwiegend innerhalb der Gesellschaften selbst“², schreibt Dieter Senghaas. Er gibt damit auch eine Antwort auf die These vom Kampf der Kulturen („The Clash of Civilizations“), die der Politikprofessor und Berater des US-Außenministeriums, Samuel P. Huntington, Mitte der neunziger Jahre um den Globus schickte.

Auch Kreuzberg ist geprägt von dieser Vielfalt der Interessen und Identitäten. Damit wird die Dominanz einer deutschen Mehrheitsgesellschaft, die ihre Privilegien absichern will, nicht in Abrede gestellt. „Wer Missstände reduziert als ethnisch, kulturell oder religiös festgeschriebene Wesensmerkmale deutet und nicht gleichzeitig die Machtstrukturen und gesellschaftlichen Ungleichzeitigkeiten thematisiert, macht es sich einfach“, betonen deshalb auch Edith Kresta und Eberhard Seidel in der Berliner *tageszeitung*.³

Rechtsextremisten, Rassisten und auch Islamisten, nicht Muslime (!), propagieren die Zuordnung der Menschen einzig und allein nach ethnischen, kulturellen oder religiösen Kriterien. Und sie profitieren davon. Die Zuordnung prägt die allgemeine Diskussion, vor allem im Bereich der Integrations- und Einwanderungspolitik. So war am 9. Dezember 2002 im *Tagesspiegel* unter der Überschrift „Moscheen in Berlin“ zu lesen: „Etwa 170.000 Muslime entstammen nach Angaben einer Mitarbeiterin der Ausländerbeauftragten des Landes Berlin dem türkischen Kulturkreis.“ Diese Darstellung scheint vielen auf den ersten Blick wenig befremdlich. Ein Vergleich mit der Tatsache, dass in Berlin insgesamt etwa 178.000 Menschen mit dem Migrationshintergrund Türkei leben, ist deshalb angebracht. Man kann erwarten, dass die Diskussion über „den Islam“ und „die Muslime“ die Religion und die religiösen Bedürfnisse ihrer Gläubigen thematisiert. Allein in dieser Statistik offenbart sich jedoch ein kulturalistischer Ansatz:

Der Statistik liegen Schätzungen zugrunde, die auf einer reinen Fremdzuschreibung basieren. Diese Schätzungen fassen erstens Angehörige unterschiedlicher Glaubensrichtungen (Sunniten, Schiiten, Aleviten, Ahmadis) unterschiedslos zusammen und homogenisieren sie damit indirekt, und zweitens subsumieren sie auch säkularisierte und areligiöse Menschen

¹ Birgit Rommelspacher: Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft, Campus, Mai 2002.

² Dieter Senghaas: Zivilisierung wider Willen. Der Konflikt der Kulturen mit sich selbst, Frankfurt/Main, 1998.

³ Edith Kresta und Eberhard Seidel: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst? In : taz, 23.12. 2002.

unter diese Religionszuschreibung nur auf der Basis ihres Migrationshintergrundes. Wir wollen damit nicht die Zahl der in Deutschland lebenden Muslime künstlich reduzieren. Immerhin fühlen sich 74%, die unter diese Zuordnung fallen, ihrem Glauben verbunden.⁴ Wir erachten es für entscheidend, dass derartige Zuordnungen einhergehen mit Stereotypisierungen. Denn in den Vordergrund des Bewusstseins rücken jeweils nur wenige Merkmale, die dann scheinbar eine Gruppe definieren und ihre Identität symbolisieren. Diese stereotypen Merkmale wirken zurück und beeinflussen die allgemeine Wahrnehmung.

Besonders sichtbar wird das bei entsprechenden politischen Konstellationen, wie etwa nach dem 11. September, oder wenn Politik und Verwaltung Handlungsansätze zur Bewältigung sozialer Probleme formulieren. In Zusammenhang mit der Diskussion um die Zunahme von Ressentiments gegenüber „dem Islam“ seit dem 11. September formulierte eine Studie, dass Muslime in Deutschland seit jüngerer Zeit folgende Einschätzung erfahren: Nach Auffassung von fast 53% der Befragten zeigt sich an der Verbreitung von Moscheen, dass der Islam auch hier seine Macht vergrößern will. Für mehr als 46% gilt es als schlimm, dass Frauen aus religiösen Gründen Kopftücher tragen. Während es bei bereits „etablierten“ Vorurteilen oft so ist, dass diese mit steigender Bildung weniger oft geäußert werden, trifft dies nicht zu auf Ressentiments, die als „Islamphobie“ bezeichnet werden. Hier wird mit steigender Bildung tendenziell eher die Vorstellung vertreten, dass Muslime in Deutschland kein Recht haben sollten, nach ihren eigenen Glaubensgesetzen zu leben.⁵ So lässt sich auch der enorme Erfolg des Essays „Die Wut und der Stolz“ der italienischen Journalistin Oriana Fallaci erklären, der sich in Europa inzwischen millionenfach verkauft hat. In Fallacis Pamphlet, unter dem Eindruck der Terroranschläge vom 11. September geschrieben, werden die 15 Millionen in der EU lebenden Muslime als rückständige „Kameltreiber“ bezeichnet. Fallaci zufolge bedrohen sie die Grundfesten der westlichen Zivilisation. Auch der renommierte Historiker Hans-Ulrich Wehler meint in der Wochenzeitung *Die Zeit*, dass Türken und Muslime nicht integrierbar und Sprengstoff für die westliche Kultur seien.

Von diesen und zahlreichen anders konnotierten Ressentiments sind mit Sicherheit auch MitarbeiterInnen öffentlicher Ämter nicht frei. In ihrer täglichen Arbeit werden sie mit vielfältigen Problemen konfrontiert, zu deren Bewältigung manchmal eine spezielle Fortbildung erforderlich ist. Auf dem Arbeitsamt in Bonn beispielsweise geschieht dies in Form eines Projektes. Das Ausgangsproblem in Bonn lässt sich in der Projektbeschreibung nachlesen: „Ein großer Teil der MigrantInnen hat erschreckende und fast typische Probleme, wie mangelhafte Sprachkenntnisse, hiermit verbundene schlechte schulische Voraussetzungen sowie allgemeine Informationsdefizite über das Schul- und Ausbildungssystem ihrer Region.“ Entsprechend der thematisierten Fremdzuschreibung und Gruppenstereotypisierung sah sich das Arbeitsamt Bonn deshalb veranlasst, seine MitarbeiterInnen mit dem Blick auf „diese Kundengruppe“ fortzubilden. Denn es ist „eine Tatsache, dass ca. 23.711 Moslems in Bonn leben [Anmerkung in der Projektdarstellung: geschätzte Zahl!] und u. a. auch kommunale Dienstleistungen in Anspruch nehmen“. „Migrationsarbeit und Islam als Sozialisationsfaktor“ heißt das dazu vom Arbeitsamt Bonn genutzte Aus- und Fortbildungsprogramm des Referats für Multikulturelles in Bonn.⁶ Das Vorgehen des Arbeitsamtes Bonn ist nur eines von vielen Beispielen für die Ethnisierung und Kulturalisierung (in Form von Religion) sozialer Probleme in Deutschland.

„Die Apologetik einerseits und die rassistische Denunziation andererseits, die in den Kommentaren und Berichten rund um den 11. September deutlich werden, gehören zusammen. Der rassistische Blick und die romantische Verklärung des Anderen sind zwei Seiten einer Medaille“, schreibt Götz Nordbruch im September 2002.⁷ „Gutmeinende versuchen zu erklären, welche eine friedliche Religion der Islam ist, und andere warnen fürsorglich davor, dass

⁴ Frühjahrsumfrage 2002 des Zentralinstituts Islam-Archiv in Soest, www.religion-online.info/archiv/newsletter-2002-02.html, abgelesen am 25.02.2003.

⁵ Wilhelm Heitmeyer (Hg): Deutsche Zustände, Folge 1, Suhrkamp 2002.

⁶ vom Dialog zur Kooperation - Die Integration von Muslimen in der Kommune; Dokumentation eines Fachgesprächs, www.integrationsbeauftragte.de/publikationen/diskussion12.pdf.

⁷ Götz Nordbruch: Wir sind die Türken von morgen, in: *Jungle World*, erschienen am 25. September 2002.

wir von den Muslimen abgeschlachtet werden könnten. Was hat das ganze mit dem Islam eigentlich zu tun? Wir werden fast gezwungen, in den religiösen Denkstrukturen zu denken. Warum?“, fragt folgerichtig empört der Vorsitzende des Bundesausländerbeirates, Mehmet Kilic, in einer aktuellen Kolumne.⁸ „Die Migranten wurden in ethnische und religiöse Schubladen gezwängt. Obwohl die Religionszugehörigkeit für viele Menschen als Charakteristikum vor dem 11. September keine Rolle gespielt hat, wurden diese nach diesem Datum durch die regen und auch sehr gut gemeinten Anfragen von Nachbarn, Bekannten und Medien zum Moslem“, beschreibt er seine Wahrnehmung der Situation.

Diese berechnete Kritik ist nicht gleichzusetzen mit einer Negierung kultureller oder religiöser Differenzen. Eine Politik der Anerkennung des Islam und die Respektierung religiöser Bedürfnisse von Muslimen, wie auch anderer Glaubensgemeinschaften, stehen weiterhin auf der Agenda zu realisierender Forderungen. Nur im Kontext mit dem Beharren auf der Umsetzung dieser Forderungen ist eine kritische Beschäftigung mit dem Islamismus kein Akt der Diskriminierung. Gläubige Muslime und ihre Gemeinschaften müssen gesellschaftlich-rechtliche Anerkennung finden, aber andererseits auch vor islamistischen Ansprüchen geschützt werden. Natürlich ist in jedem Fall der einzelne Mensch zu betrachten, und nicht pauschal als Muslim zu bewerten oder durch seine Zugehörigkeit zu einer Organisation als „Islamist“ zu stigmatisieren. Es gibt einen Unterschied zwischen einfachen Mitgliedern islamistischer Organisationen und deren Funktionären. Alle Minderheiten haben ein Recht darauf, von dieser Gesellschaft vor Gruppen geschützt zu werden, die sie aufgrund ihrer zugeschriebenen oder selbstgewählten Zugehörigkeit oder Orientierung zum Feindbild erklären.

Ausgrenzend und diskriminierend wird die Thematisierung des politischen Islam aber auch, wenn sie sich nur, entsprechend der hier beschriebenen kulturalistischen Zuschreibung, auf Menschen mit Migrationshintergrund fokussiert. Die zum Islam konvertierten Frauen und Männer der deutschen Dominanzgesellschaft mögen in ihrer Gesamtzahl marginal erscheinen - der bereits zitierte Tagesspiegel-Artikel beziffert ihre Anzahl in Berlin auf etwa 4.000 - ihre Rolle im Bereich des politischen Islam in Deutschland ist es nicht. „Natürlich erkennt jeder Mensch, der in Deutschland lebt, die Tatsache als Realität an, dass er hier in einer säkularen Demokratie lebt. Aber das bedeutet doch nicht, wie der Zentralrat der Muslime es hier behauptet, dass damit die Tatsache und Realität als begrüßenswert oder gar erstrebenswert anerkannt wird. Im Gegenteil ist diese Einsicht für die Muslime ein Ansporn, sich nach besten Kräften dafür einzusetzen, diese Gesellschaft in eine islamgemäße umzuwandeln.“ Dieses Zitat stammt aus den „Kritischen Anmerkungen“ zur „Islamischen Charta des Zentralrats der Muslime“ und erschien in der Zeitschrift „Al-Islam – Zeitschrift von Muslimen in Deutschland Nr. 2/2002“. Verfasser dieser Anmerkungen und Herausgeber der Zeitschrift „Al-Islam“ ist der deutsche Konvertit Ahmad von Denffer.

Politischer Islam/Islamismus - eine Begriffserklärung Islamismus und Fundamentalismus

In der Islam- und Orientwissenschaft begann der Terminus „Islamismus“ Mitte der neunziger Jahre den bisher verwendeten Begriff „islamischer Fundamentalismus“ abzulösen. Ausgelöst durch die Anschläge vom 11. September 2001 setzte sich der Begriff „Islamismus“ auch zunehmend in den Medien durch, wobei er durch diesen Zusammenhang jedoch im allgemeinen Verständnis oft gleichbedeutend mit Terrorismus interpretiert wird. „Terrorismus ist eine kämpferische Variante des Islamismus, Islamismus jedoch nicht mit Terrorismus gleichzusetzen.“⁹ Trotz dieser im Alltag nicht selten anzutreffenden Verkürzung lässt sich mit dem Begriff „Islamismus“ das Wesen der entsprechenden Bewegungen erfassen: Ideologisierung (-ismus) einer Religion (Islam) als gesellschaftliche Alternative in der Zukunft, ihre Instrumentalisierung für politische und wirtschaftliche Interessen.

⁸ Mehmet Kilic, Vorsitzender des Bundesausländerbeirates in der Kolumne „Dialog“ in: Alevilerin Sesi 62/Subat/Februar 2003

⁹ Institut für Islamfragen: Was ist Islamismus?, abgelesen am 10. Januar 2003 unter www.islaminstitut.de/publikationen/artikel/islamismus.htm.

Im Unterschied dazu eignet sich der Begriff „Fundamentalismus“ für diese Beschreibung nicht, impliziert er doch die Vorstellung der allgemeinen Fortschrittsfeindlichkeit und ein rückwärtsgewandtes Denken in Form eines „Zurück zu den Quellen, den Fundamenten der Religion“. Für den Islam sind das Koran und Sunna. „Sunna bezeichnet das in Hadithen schriftlich fixierte Vorbild des Propheten Muhammad und seiner Urgemeinde“, was idealisiert als „goldenes Zeitalter des Islam“ angesehen wird.¹⁰

Entstanden ist der Terminus „Fundamentalismus“ im religionswissenschaftlichen Sinne als „Schriftgläubigkeit, die den Wortsinn der offenbaren Schrift gegen sich wandelnde Deutungen verteidigt - etwa die Erschaffung des Paares Adam und Eva gegen die Evolutionstheorie setzt“.¹¹ In den Auseinandersetzungen nordamerikanischer Protestanten, „die sich mit der Bibel in der Hand gegen die Darwinsche Evolutionstheorie stellten, und eine Rückkehr zu den Fundamenten der Religion forderten“¹², entstand der Begriff „Fundamentalismus“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA. Vor diesem Entstehungshintergrund empfinden nicht wenige Muslime den Begriff „Fundamentalismus“ für islamische Gruppen als diffamierend, ungeachtet dessen, dass es Fundamentalismus in allen Religionen gibt, im Christentum, Judentum, Buddhismus ebenso wie im Islam. In der Abwägung mit der sich allgemein durchsetzenden Bezeichnung „Islamismus“ wird nun aber der verbal nicht exklusive Bezug des Begriffes „Fundamentalismus“ auf nur eine einzige Religion teilweise als vorteilhafter empfunden. Denn nicht nur vor dem Hintergrund einer scheinbaren Gleichsetzung von Islamismus mit Gewalt und Terrorismus lehnen Muslime, aber auch manche Nicht-Muslime, den Begriff „Islamismus“ ab. Er wird durch den direkten und ausschließlichen Bezug auf die Religion Islam auch als Diskriminierung des Islam empfunden.

„Sobald religiöse Menschen politischen Willen zeigen, wird ihnen nun mal entweder ihre Mündigkeit streitig gemacht oder sie werden mit Begriffen wie Fundamentalismus und Islamismus versehen, um ihnen einen Extremismus zu unterstellen“, beschreibt Hüseyin I. im deutschsprachigen Christlich-Islamischen Internetforum ein weiteres Miss-Verständnis der bisher gebrauchten Begriffe.¹³ „Nicht umsonst ist am Islamismus von seiner religionsgeschichtlichen Einordnung bis zu seiner politischen Bewertung fast alles umstritten“, meint deshalb auch die Islamwissenschaftlerin an der Freien Universität Berlin, Gudrun Krämer.¹⁴ Es war deshalb notwendig, den Begriff „Islamismus“ eindeutiger zu definieren und vor dem Hintergrund des Ansatzes der Studie auch entsprechend einzuordnen.

Kriterien für die Bewertung des Islamismus als antidemokratisch

Fromme, tief gläubige oder konservative Muslime vertreten nicht selten die Einstellung, ihr Leben allein nach den von der Religion vorgegebenen Werten und Normen gestalten zu müssen und sich nur auf dieser Basis in die Gesellschaft einzubringen oder auch nicht. Sie deshalb als islamistisch zu stigmatisieren, wäre gefährlich. Sie bilden eher das Reservoir islamistischer Instrumentalisierung und oft die einfache Basis entsprechender Organisationen und Vereinigungen. Zwar stellen Islamisten sowohl international als auch unter den Muslimen in Deutschland nur eine Minderheit dar, aber „entscheidend ist, dass es solche ideologisierenden Vereinnahmungen religiöser Aussagen zu politischen Zwecken gibt, und dass sie mobilisierende Wirkung entfalten“, schreibt der Politikwissenschaftler Armin Pfahl-Traughber.¹⁵

¹⁰ Ursula Spuler-Stegemann: *Muslime in Deutschland*; Verlag Herder, Freiburg i.B. 2002, S. 46

¹¹ Prof. Heinz Halm, Leiter des Seminars für Orientalistik an der Universität Tübingen: *Islam und Islamismus - Eine notwendige Begriffsklärung*, in: *Evangelische Kommentare* 3/95

¹² *Islam ist nicht gleich Islamismus - Gefahr einer Polarisierung zwischen West und Ost* in: *Derrière*, 24. 09. 2001, unter www.derriere.de/Kommentar/Islam_1d.htm.

¹³ Christlich-Islamisches Dialogforum: *Islamismus und Islam* am 16. Oktober 2002 unter: www.f1parsimony.net/forum1257/index.htm.

¹⁴ Gudrun Krämer: *Islam und Islamismus: Zurück in die Zukunft*, in: *Das Parlament – Aus Politik und Zeitgeschichte*, Januar 2002

¹⁵ Armin Pfahl-Traughber: *Islamismus in der Bundesrepublik Deutschland*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B51/2001

Die zur Abgrenzung von traditionellen, frommen Muslimen geeigneten Charakteristika des Islamismus sind Idealisierung der eigenen Tradition, eine anti-individualistische Homogenisierung nach innen bei gleichzeitiger Abgrenzung nach außen auf der Basis einer kulturalistischen Freund-Feind Polarität, Absolutheits- und Überlegenheitsanspruch und dadurch Abwertung des Anderen, Intoleranz, Uniformität und Totalitarismus auf Grund der geschlossenen Gesellschafts- und Staatsentwürfe. „Im Unterschied zum traditionellen Islam, der ungeheuer vielfältig, ja pluralistisch war und ist, treten die modernen Islamisten mit dem Anspruch der Ausschließlichkeit auf und streben nach Unterdrückung jeder von ihrer eigenen Ideologie abweichenden Form des Islam. Während eine große Weltreligion sich Pluralismus durchaus leisten kann, muss eine Ideologie auf Uniformität bestehen, da jede Abweichung ihren Totalitätsanspruch in Frage stellt.“¹⁶

Ihre autoritäre Führungsrolle begründen die Ideologen des politisierten Islam mit ihrem absoluten Wahrheitsanspruch. Zur Legitimation ziehen sie entsprechende Koraninterpretationen oder aus dem Kontext gelöste Teile von Koran und Sunna heran und sichern sich somit „göttliche“ Unfehlbarkeit, die keine Kritik und vor allem keine rationale Auseinandersetzung zulässt.

In islamistischer Lesart wird die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft aller Muslime (Umma) zum allein identitätsstiftenden und damit verbindenden Element in Abgrenzung und Aufwertung zu allem „Nicht-Islamischen“. Diese Ideologie der Ungleichheit manifestiert sich mit dem Begriff Kufr: „Kufr steht für jede Religion, Weltanschauung, Gruppierung oder Glaubensgemeinschaft, die man nicht unter der Definition ‚Islam‘ einordnen kann - Kufr ist somit ein Sammelbegriff für jede nicht islam-konforme Lebensweise.“¹⁷ Von dieser als panislamistisch zu bezeichnenden Strömung abweichend, gibt es vor allem im türkischen Bereich Gruppen, die diese religiös/kulturalistische Gemeinschaftsidentität zusätzlich ethnisieren - Gemeinschaft der muslimischen Turkvölker.

Zur Aufwertung der „Umma“ wird im islamistischen Freund-Feind-Stereotyp die Dekadenz, die Ungerechtigkeit und schließlich der Niedergang des „Westens“ begründet mit der Säkularisierung und der staatlichen Verfasstheit auf der Grundlage materialistischer Weltanschauungen. Vor diesem Hintergrund lässt sich „kufr“ auch mit „Unglaube“ übersetzen und ist nicht primär als Frontstellung z. B. gegen das Christentum zu verstehen. Nach dem Niedergang des Sozialismus/Kommunismus sei nun das „islamische“ Gesellschaftsmodell die einzig verbliebene Alternative zum Weltimperialismus unter Führung der USA. „Die Juden“ müssen als Staat Israel oder als weltweite „jüdische Finanzlobby“ in nahezu allen islamistischen Strömungen entweder direkt als Feindbild herhalten oder ihnen wird eine Verschwörung gegen den Islam in der Allianz mit dem „US-amerikanischen Weltimperialismus“ und den Amerikafreundlichen Regimes islamischer Länder unterstellt. Der Antisemitismus ist zwar ein Bestandteil des Islamismus, aber kein ihm ausschließlich zuzurechnendes Wesensmerkmal. Der Antiamerikanismus und vor allem der Antisemitismus des politischen Islam machen Überschneidungen mit rechtsextremistischen Ideologien und gemeinsame Feindbilder möglich.

Die Anwendung von Gewalt zur Durchsetzung des Ziels, die Errichtung einer Gesellschaftsordnung auf islamischer Grundlage eignet sich jedoch nicht zur Grenzziehung zwischen frommen Muslimen und Islamisten, allenfalls zur Abgrenzung der einzelnen islamistischen Strömungen untereinander. Die überwiegende Mehrheit der Gruppen, die in Deutschland dem politischen Islam zugeordnet werden können, möchten dieses Ziel ohne Gewaltanwendung erreichen, auch wenn sie Gewalt nach innen als Disziplinierung in Form von psychischem Druck oder physischer Bestrafung nicht gänzlich ausschließen. Der islamistische, aber gewaltlose Ansatz lässt sich exemplarisch darstellen anhand der Grundprinzipien der Milli Görüs Ideologie, wie sie ihr geistiger Vater, Necmettin Erbakan, 1991 in seinem Werk „Die gerechte Wirtschaftsordnung“ (Adil Ekonomik Düzen) formuliert: „Durch die Etablierung einer islamischen Bildung und Moral werden die Menschen auch im wirtschaftlichen und politischen Bereich die islamischen Werte praktizieren und einhalten. Wenn die Bevölkerung und

¹⁶ Heinz Halm, a.a.O.

¹⁷ Amir M.A. Zaidan: Al-Aqidat - Einführung in die Islam-Inhalte; ADIB Verlag Offenbach 1999, S. 41ff

die für den Staat arbeitenden Personen diese Werte einhalten, so wird sich der Staat auch nach diesen Werten richten, die islamischen Ursprungs sind. ... Da der Islam keine bestimmte Staatsstruktur vorsieht, kann durch eine islamische Erziehung, Moral, Wirtschaft und Politik eine islamische Gesellschaft entstehen.“¹⁸ Vor diesem Hintergrund lassen sich die „legalistischen Islamisten“ auch ohne Scheu auf Demokratie und Parteien-System ein, als Vehikel zur Erlangung ihres Zieles.

Eine sich auch im internationalen Kontext in der absoluten Minderheit befindende Anzahl islamistischer Gruppen propagiert dagegen die Gewalt in Form des bewaffneten Kampfes als „legitim, unausweichlich und per definitionem defensiv: Die Muslime befinden sich gewissermaßen im Belagerungszustand; sie haben nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, sich mit der Waffe zu verteidigen“. Diese extremistische Minderheit innerhalb des islamistischen Spektrums ist gleichwohl „eine hoch motivierte und gut organisierte“.¹⁹

3.10. Peer Leadership Training für demokratische Bildung und interkulturelle Kompetenz

Britta Kollberg

Was ist ein Peer Leader?

Als peer leaders werden Personen, im allgemeinen Jugendliche, bezeichnet, die in ihren Gruppen eine natürliche Autorität genießen und eine tragende Rolle spielen. Ihre peer group ist der Zusammenhalt meist Gleichaltriger, in dem sie sich bewegen, etwa die Schulklasse, Clique oder der Ausbildungs-Jahrgang. In diesen peer groups, auch in informellen wie einer Jugendgang, nimmt wie in allen Gemeinschaften jedes Mitglied eine spezielle Rolle ein, je nach persönlichem Temperament und dem Zusammenspiel der Gruppe. Die Rolle des peer leaders ist die eines Wortführers oder Anführers, wie es ihn in jeder Gruppe gibt, und sie kann aus seinem natürlichen Auftreten, Selbstbewusstsein und/oder Charisma resultieren.

Die Begriffe der peer group und des peer leaders sind aus dem Englischen entlehnt, weil es wenig gute Entsprechungen im Deutschen dafür gibt, aber auch, weil das Konzept einer systematischen pädagogischen Arbeit mit Gruppen durch die Förderung von Schlüsselpersonen in den USA und England eine weiterreichende Tradition hat. In der Bundesrepublik ist dieser Ansatz sehr jung, seit einigen Jahren wird er erfolgreich in der Drogenaufklärung angewandt. Seit dem Jahr 2000 erprobt die Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA ihn erstmals in der interkulturellen und demokratischen Bildung.

Warum liegt das Augenmerk auf den Peer Leaders?

Jugendliche lernen in vielen Bereichen am besten von anderen Jugendlichen, da sie authentisch und nahbar auf ihre Altersgenossen wirken. Sie sind im Besitz von Primärwissen über Themen, Fragen und Gedanken ihrer Altersklasse. Die Vertrautheit mit dem sprachlichen Code ihrer Generation erhöht ihre Glaubwürdigkeit. Gelingt es also, peer leaders von spezifischen Inhalten zu überzeugen bzw. mit dem nötigen Wissen und Know-how auszustatten, so können sie als Multiplikatoren in ihren peer groups wirken und eine Art leadership übernehmen. In vielen Zusammenhängen funktioniert dieses Prinzip sehr erfolgreich, wenn auch oft ungeplant. Ein Anführer kann eine ganze Gruppe in Bewegung setzen - in positiver oder negativer Richtung. Lehrerinnen und Lehrer haben ebenso wie Sozialpädagogen täglich mit den heimlichen oder offenen peer leaders ihrer Gruppen zu tun, sie nutzen deren Motivations-talent oder kämpfen gegen ihre Fähigkeit, eine ganze Gruppe abzulenken, je nachdem, worauf sich das Interesse der Wortführer richtet. Diese besondere Energie gilt es als persönliches Potential der Jugendlichen zu begreifen, zu fördern und für die Multiplikation von Themen zu nutzen, die für die peer groups wesentlich sind.

¹⁸ Burhan Kesici: Islamisten und Moderne am Beispiel der Refah-Partei in der Türkei, Diplomarbeit an der FU Berlin, August 1998, S. 27

¹⁹ Gudrun Krämer, a.a.O.

Was soll das Trainingsprogramm erreichen?

Das Ziel des peer leadership Trainings der BAG ist also die Aktivierung einer großen Zahl von Jugendlichen für Respekt und demokratisches Handeln, gegen Rassismus, (Rechts-) Extremismus und alle Arten sozialer und kultureller Ausgrenzung. Dies scheint am realistischsten zu sein, wenn man sich auf Multiplikatoren - peer leaders - konzentriert und den sonst spontan eintretenden Schneeballeffekt gezielt einplant, vorbereitet und einsetzt, um die Nachhaltigkeit und Verbreitung zu sichern. Dieser Ansatz unterscheidet sich wesentlich von den meisten in Deutschland üblichen pädagogischen Arbeitsweisen und Aufgaben, denn erfordert die intensive Konzentration auf wenige (nicht Problemschüler!), um langfristig viele zu erreichen. Er verlangt aber auch, die Jugendlichen als Partner ernst zu nehmen, ihre Kompetenz anzuerkennen und zu fördern und ihnen mit der Ausbildung wesentliche Inhalte und Ziele anzuvertrauen.

Wer nimmt an dem Training teil?

Vier Bundesländer beteiligen sich an diesem Pilotprojekt seit seiner Entwicklung 1999/2000. In Berlin, Sachsen, Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern gibt es derzeit insgesamt etwa 50 Jugendliche, die sich als peer leaders ausbilden lassen. Die Teilnehmer/innen befinden sich im Übergang von der Schule zum Beruf. Sie werden im Lauf von etwa zwei Jahren zu Multiplikatoren für interkulturelle Kompetenz und demokratische Bildung ausgebildet und arbeiten präventiv gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Ausgrenzungs- und Ungleichheitsideologien.

Ausgewählt wurden sie per Ausschreibung an ihren Schulen, Jugendzentren und Projektgruppen, teilweise aber auch durch persönliche Ansprache. Wichtig ist dabei, dass es nur wenige pro Schule oder Betrieb sind, jedoch immer mindestens zwei, damit keiner allein agieren muss. Ebenso wichtig ist es, dass in den Schulen, Jugendzentren und Betrieben erwachsene Ansprechpartner benannt sind, die die Jugendlichen bei Projekten vor Ort unterstützen, indem sie die nötigen Freiräume in ihrer Institution schaffen. Im Schnitt gibt es an den beteiligten Schulen derzeit etwa vier Programmteilnehmer und einen Kontaktlehrer. Die nächsten Teilnehmer wurden und werden von den jetzigen peer leaders selbst mit gesucht und angesprochen, zum Teil arbeiten sie bereits als Projektgruppe zusammen und die Älteren geben ihr Können an die Jüngeren weiter. Hieran zeigt sich bereits, was die Jugendlichen gelernt haben: sie erkennen das Potential künftiger peer leaders in ihren Institutionen relativ sicher selbst.

Wie funktioniert das Programm?

Projekte der peer leaders in Schule und Schulumfeld, monatliche regionale Treffen und vierteljährliche Bundesseminare bilden den Rahmen des Trainings. Die Jugendlichen lernen auf zwei Ebenen: Einerseits erwerben sie theoretisches Wissen über wichtige Themen, sozialwissenschaftliche, gruppenpsychologische und politische Zusammenhänge und den aktuellen Diskussionsstand. Andererseits erproben und trainieren sie verschiedene Methoden, um Debatten, Beratungen und Projekte mit Gleichaltrigen durchzuführen und praktische Kompetenzen in den spezifischen RAA-Themengebieten zu entwickeln. Auf den regionalen Treffen werden diese gemeinsamen Projekte entwickelt und begleitet, in den Bundesseminaren Erfahrungen ausgetauscht und diskutiert, Neues gelernt und methodisch vertieft. Die Peer Leaders arbeiten damit immer in Teams und nicht als Einzelkämpfer, und sie werden von Coachs in dem zweijährigen Ausbildungs- und Trainings-Prozess intensiv begleitet. Über die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Jugendlichen sowie ihre praktische Anwendung während der Ausbildung erhalten sie ein entsprechendes Zertifikat.

Die Themen des Ausbildungsprogramms sind:

- Multikulturalität, interkulturelle Kompetenz und Gendermainstreaming
- Rechtsextremismus und extremistische Ideologien
- Gruppen: Konflikte, Gewalt und Lösungsstrategien
- Asyl und Migration
- Diskriminierung und Rassismus
- Demokratie und Zivilgesellschaft

➤ Globalisierung und Gerechtigkeit

Entsprechend dem jeweiligen Kenntnisstand und praktischen Know-how agieren die peer leaders kontinuierlich in ihren Institutionen, gelegentlich auch in ihren Stadtteilen, um das Demokratieverständnis in Schule und Schulumfeld zu fördern. Ihre Begeisterung und Initiative sind dafür der Motor. Das Coaching durch die RegionalkoordinatorInnen hilft ihnen, praktische Schritte zu gehen, daran zu lernen und Erfahrungen zu reflektieren. Mit Abschluss der Ausbildung werden sie imstande sein, eigenständig in ihren Schulen, Ausbildungs- und Berufsfeldern als peer leaders zu wirken und vielleicht sogar selbst einmal die Rolle eines Coachs für zukünftige peer leaders einzunehmen.

Peer Leaders in Sachsen

„Peer Leaders sind Jugendliche, die was zu sagen haben.“ Unter diesem Titel begann im Jahr 2000/2001 das Ausbildungsprogramm für Jugendliche aus vier, mittlerweile fünf sächsischen Schulen. Die jungen Leute aus Hoyerswerda besuchen die 3. Mittelschule „Am Planetarium“, die Friedrich-Ebert-Mittelschule und das Leon-Foucault-Gymnasium. Die Gruppe „Lichtblick“ kommt von der 83. Mittelschule in Leipzig. Sie haben mit ihren Ideen und den gemeinsamen Aktivitäten Jugendliche aus der Helmholtzschule angesteckt, und somit gibt es jetzt aktive peer leaders aus fünf sächsischen Schulen.

Was hat das Team aus Hoyerswerda bisher gemacht?

Unsere Arbeit beruht auf zwei Schwerpunkten: zum einem auf Aktivitäten im Rahmen der Zusammenarbeit mit der RAA Hoyerswerda und zum anderen in den eigenen Schulen.

Die peer leaders aus der Friedrich-Ebert-Mittelschule engagieren sich gegen Alltagsrassismus und für Toleranz unter den Schülern ihrer Schule. Sie präsentieren Filme mit anschließenden Diskussionen, in denen sie versuchen, den anderen aufzuzeigen, wie es besser gemeinsam statt gegeneinander gehen kann. Der Workshop „Ein Jugendclub für alle“ wurde als praktisches Rollenspiel mit einer 7. Klasse durchgeführt. Dabei ging es darum, Begriffe wie multikulturelle Gesellschaft, Zusammenleben und Integration, aber auch Fremdenfeindlichkeit, Angst und Ausgrenzung spielerisch zu erleben, mit Leben zu füllen und sinnvolle Verhaltensweisen zu erlernen und einzuüben. Am Ende des Tages wurde der tolerante Umgang miteinander durch farbige Hände auf einer langen Tapetenrolle dokumentiert, die ihren Platz im Schulhaus fand.

Die Jugendlichen aus dem Leon-Foucault-Gymnasium stellten das Projekt den Schülersprechern der Schule vor. Danach fanden sich interessierte Jugendliche, die das Thema „Mobbing“ in den Mittelpunkt ihrer Arbeit rückten. Es wurden Fragebögen erarbeitet, verteilt, ausgefüllt und ausgewertet. Jetzt wird ein Projekt erarbeitet, um gemeinsam mit den Schülersprechern Aktionen und Beratungen anzubieten. Im Rahmen eines Ideenworkshops des Projektes „Weiße Rose“ entstand der Plan, ein Forum für Jugendliche zu initiieren, die sich aktiv gegen Gewalt, Rassismus und Rechtsextremismus einsetzen wollen.

An der 3. Mittelschule „Am Planetarium“ haben engagierte Jugendliche der 8. bis 10. Klasse eine Streitschlichtergruppe gebildet. Zur Zeit befinden sich die Jüngeren in der Ausbildung. Sie bieten besonders den 5. und 6. Klassen ihre Hilfe in den Hofpausen und während ihrer Sprechstunden an. Durch den Film „Hitlerjunge Salomon“ ist auf einem Seminar bei den peer leaders der Wunsch nach näherer Beschäftigung mit dem Judentum entstanden.

Alle gemeinsam haben mit der Kulturfabrik und der RAA Hoyerswerda den Projekttag zu der Straßenoper „Achmeds Traum“ aus Berlin vorbereitet. Viele Jugendliche aus Hoyerswerdaer Schulen waren zu Gast bei der Aufführung, in der es um den Lebenstraum von Achmed, einem Schüler aus Berlin-Kreuzberg, geht.

Was hat die Gruppe „Lichtblick“ bisher gemacht?

Im Jahr 2001 erarbeitete die Gruppe zunächst Handmaterial zu Themen wie Rassismus, Gewalt und Ausländer mittels Fakten, Statistiken usw. und setzte sich selbst mit den Begriffen intensiv auseinander. Während eines peer leaders Seminars wurde von der Rostocker Gruppe über die Aktion „Hand gegen rechts“ berichtet. Die Idee wurde aufgegriffen und durch die Initiative der „Lichtblickerinnen“ an mehreren Leipziger Schulen umgesetzt. Es ent-

standen insgesamt über 60 Meter lange Tücher mit bedruckten Händen gegen rechte Gewalt, die seither auf Gegendemonstrationen zu Neonaziaufmärschen genutzt werden. Die Mädchen gestalteten Bilderrahmen für die Wanderausstellung „Civilcourage“ und dokumentierten dort einen Teil ihrer bisher geleisteten Arbeit und die Ziele, die sie damit verfolgen. Weiterhin bereiteten sie Gesprächsrunden zu Rassismus, Gewalt, Diskriminierung etc. in den 7. Klassen vor, die im Februar 2002 stattfanden. Dabei wurden auch Interaktionsspiele, die sie auf den Bundesseminaren erlernt hatten, eingesetzt. Gegen Ende des Jahres 2001 begann auch bereits die aktive Nachwuchsgewinnung für die Gruppe „Lichtblick“. Im März 2002 führte die Gruppe die Aktion „Meine Hand gegen rechts und rechte Gewalt“ bei dem Konzert „Rock gegen rechte Gewalt“ in Leipzig durch. Gleichzeitig wurde eine weitere Gruppe von der Helmholtzschule Leipzig für die Mitarbeit im peer leaders Projekt gewonnen. Diese Gruppe führte während des Konzertes backstage-Interviews mit Interpreten und Bands, u.a. mit Udo Lindenberg, Nina Hagen und den Brother Keepers. Über den Leipziger Sender „Radio Blau“ wurde ein einstündiger Beitrag gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus gesendet. In diesem Rahmen sind auch die überarbeiteten Interviews sowie weitere regionale Initiativen und Projekte vorgestellt und veröffentlicht worden. Ende Mai 2002 erhielt die Gruppe „Lichtblick“ eine Spende des Klett-Verlages für ihre bisherigen Aktivitäten und ihr Engagement. Ihre Position vertritt die Gruppe zunehmend in der Öffentlichkeit, u.a. bei einer öffentlichen Gesprächsrunde im „Zeitgeschichtlichen Forum“ in Leipzig. Auf der Leipziger Buchmesse im März 2002 gab es eine Lesung zum Thema „Texte gegen Gewalt“ mit den Schriftstellern Manfred Jendryschik, Gunter Preuß und Ralph Grüneberger. Die peer leaders sammelten Spenden und verkauften Bücher der drei Autoren für das PEN-Projekt „Wohnraum – für verfolgte Schriftsteller aus aller Welt“. Am 17. Juni 2002 wurde der Film „Oi-Warning“ in den 8. und 9. Klassen präsentiert und in einer sich anschließenden Diskussion ausgewertet. Hierbei sind wiederum Interaktionsspiele sowie das in den Seminaren erlernte Forumtheater praktiziert worden. In der 83. Mittelschule plant die Gruppe in diesem Schuljahr u.a. ein multikulturelles Fest, einen Fotowettbewerb und die Herstellung eines Anti-Rechts-Kalenders. Im August 2002 beteiligte sie sich mit einer Spielaktion am Hip Hop Konzert in Wurzen.

Peer Leaders in Berlin

Partner des Berliner Teams sind sieben Berliner und eine Brandenburger Schule sowie das Projekt "Berufliche Bildung türkischer Jugendlicher" der RAA Berlin. Einmal im Monat finden Regionaltreffen statt, auf denen die peer leaders für vier Stunden zusammen kommen, um Themen und Projekte zu besprechen. Diese Regionaltreffen werden unter Mithilfe jeweils eines peer leader Teams gestaltet und vorbereitet, um möglichst nahe an den Themen der Jugendlichen zu arbeiten, ihnen Mitverantwortung zu geben und sie in Organisationsstrukturen einzuführen.

Über die Regionaltreffen hinaus werden die peer leaders regelmäßig an ihren Schulen besucht, um sie in ihrer Arbeit zu unterstützen, positive Erlebnisse und Ergebnisse oder eventuelle Schwierigkeiten in den Projekten zu besprechen. Ebenso dienen die Schulbesuche der Kontaktpflege mit den jeweiligen Partnern vor Ort, den Lehren und Sozialarbeitern, die ein wichtiges Unterstützungsorgan in dem Training sind. Derzeit beteiligen sich am Programm die Casper-David-Friedrich-OS (Realschule) und die Erasmus-von-Rotterdam-OS (Gesamtschule) in Hellersdorf, die Heinz-Brandt-OS (Hauptschule) in Weißensee, die Jüdische Oberschule (Realschule/Gymnasium) in Mitte, die Otto-Nagel-OS (Gymnasium) in Marzahn, das Oberstufenzentrum (OSZ) Maschinen- und Fertigungstechnik in Kooperation mit der Berliner Stadtreinigung BSR, das OSZ Bautechnik sowie das Runge-Gymnasium in Oranienburg/Brandenburg.

Die jüngsten Projekte

Im April 2002 startete die Hip Hop Formation Brothers Keepers ihre Schultour unter dem Motto „Rechtsextremismus, Rassismus und Diskriminierung“ an ostdeutschen Schulen mit einer Auftaktveranstaltung in der Otto-Nagel-Oberschule Berlin-Marzahn. An der Pressekonferenz nahmen unter anderem Bundestagspräsident Wolfgang Thierse, Sammy Delux und Lola Knoblach, eine der peer leaders dieser Schule, teil. Anschließend folgte eine Diskussion

der Band mit Schülern. Dieses Event wurde insgesamt von den peer leaders der Otto-Nagel-OS organisiert und geplant. Für sie war es nicht nur eine besondere Herausforderung in einer Reihe vieler Initiativen, die sie bereits bekannt gemacht hatten, sondern ein Höhepunkt in ihrem langjährigen Engagement.

Ein weiteres Projekt führten sie Ende August unter dem Titel „Ein Bär brüllt in Marzahn“ durch. Gemeinsam mit Jugendlichen des Asylbewerberheims „Pro-Sozial“ und einigen Mitschülern bemalten sie einen Berliner „Buddy Bären“. Ziel war es, ein Symbol zu setzen, um Brücken zu überwinden und Gemeinsamkeiten zu schaffen, für ein respektvolles und tolerantes Miteinander. Mit diesem Projekt nehmen die peer leaders der Otto-Nagel-OS an der Ausschreibung des Mete Eksi Preises teil.

Angeregt durch die Brothers Keepers Schultour und das Bundesseminar zum Thema Rechtsextremismus setzten sich die peer leaders der Casper-David-Friedrich-OS in Hellersdorf mit dem Thema „Für Toleranz und gegen Fremdenfeindlichkeit“ auseinander. Ihre Idee ist es, präventiv mit den 7. Klassen zu diesem Thema zu arbeiten und dadurch eine Verbesserung des Schulklimas zu erreichen. Hierfür haben sie einen Fragebogen für eine Situationsanalyse entwickelt, um festzustellen, wo sie genau ansetzen müssen, um ihre Mitschüler zu erreichen und mit ihnen erfolgreich arbeiten zu können.

Die peer leaders der Heinz-Brandt-OS, der Erasmus-von-Rotterdam-OS, der Jüdischen OS und des Runge-Gymnasiums beschäftigen sich zur Zeit verstärkt mit dem Thema „Mobbing“. Mobbing wirkt sich so beeinträchtigend auf das Schulklima aus, dass sie dieses Problem an ihren Schulen besonders in Angriff nehmen. Auch hier wollen die peer leaders präventiv arbeiten, weswegen sie in die neu eingeschulten 7. Klassen gehen. Ebenso wird von ihnen zunächst eine Situationsanalyse in Form eines Fragebogens erstellt. Später wollen sie mit Diskussionen und unter Einbeziehung von Techniken des Forumtheaters spielerisch und praktisch an das Problem herangehen.

Die peer leaders einer Berufsschule haben ein Video zum Thema „Alltagsrassismus“ gedreht. Darin stellen sie selbst erlebte rassistische Alltagssituationen dar. Diesen Kurzfilm wollen sie ihren Mitschülern vorstellen und danach mit ihnen diskutieren.

Peer Leaders in Mecklenburg-Vorpommern

Die peer leaders in Mecklenburg-Vorpommern setzen sich derzeit aus sechs Mädchen und vier Jungen aus fünf verschiedenen Schulen Rostocks zusammen. Das erste Treffen der Jugendlichen fand im Oktober 2001 statt. Die restlichen Monate des Jahres 2001 wurden genutzt, um sich kennenzulernen, Pläne für die Zukunft zu machen und die Gruppe zu festigen. Ein erstes Bundesseminar im November 2001 trug dazu bei, dass die Jugendlichen außerhalb ihrer gewohnten Umgebung die Gelegenheit hatten, sich über mehrere Tage besser und intensiver kennenzulernen. Auch wurde dieses Treffen genutzt, sich mit den Teilnehmern aus den anderen Bundesländern auszutauschen, z.B. zum Thema Projektarbeit.

Ein wichtiges Projekt für die peer leader aus MV ist und war die Aktion „Ich gebe meine Hand für ein friedliches und tolerantes Miteinander“, das schon im Vorfeld des Trainingsprogramms von einigen Jugendlichen erarbeitet und auf verschiedenen größeren und kleineren Veranstaltungen erprobt wurde. Diese Aktion ist als Alternative zu herkömmlichen Unterschriftensammlungen zu verstehen, indem jeder, der sich daran beteiligt, symbolisch seine Hand gibt - als Zeichnung. Ziel hierbei ist es, Menschen jeden Alters und jeder Herkunft eine Möglichkeit zu geben, sich für eine friedliche und tolerante Gesellschaft einzusetzen. Trotz des ernsthaften Hintergrunds soll die Aktion Spaß machen und lässt alle Möglichkeiten offen, mit künstlerischen Mitteln seine Position darzustellen.

Im Laufe des Jahres 2002 konnten die peer leader diese Aktion an verschiedenen Stellen verwirklichen und nutzen, um ihr schon erworbenes Wissen und ihre Fähigkeiten auszutesten. Sie führten die Aktion sehr erfolgreich an ihren Schulen durch, aber auch auf anderen Veranstaltungen wie dem Konzert „Laut gegen rechte Gewalt“, der Schultour der Brothers Keepers oder auf dem Friedensfest anlässlich des 10. Jahrestages des Pogroms von Lichtenhagen. Bei diesen und anderen Gelegenheiten nutzten die Jugendlichen ihre Aktion, um mit den Menschen ins Gespräch zu kommen. Neben dem Kontakt mit den Künstlern des Konzertes oder der Schultour war es den Jugendlichen möglich, auf dem Friedensfest im August 2002 auch die „Hände“ von Kommunal- und Bundespolitikern zu sammeln, was für

sie ein großer Erfolg war. Den Jugendlichen war sehr wichtig zu erleben, dass sie gehört und gesehen werden, die Menschen jugendliches Engagement wollen und dies mit jeder Hand beweisen, die sie bei der Aktion „geben“.

Neben der Handaktion initiieren und entwickeln die peer leaders auch andere Projekte. So haben sie einen Film über das Leben von Migranten in Rostock gedreht und diesen beim Jugendvideowettbewerb CIVIS eingereicht. Für die Zukunft ist eine verstärkte Arbeit an den Schulen der einzelnen peer leaders geplant.

Peer Leaders in Nordrhein-Westfalen

Seit dem Beginn des Programms beteiligen sich fünf Schülerinnen und Schüler aus Hagen an der peer leadership Ausbildung, darunter zwei Hauptschüler und drei Gesamtschüler. Sie gehören zu den peer leaders „der ersten Stunde“ aus NRW, haben an allen Seminaren teilgenommen und wollen auch weiterhin im Programm zusammen lernen und mitarbeiten. Die Hagener Teilnehmer sind auch zur Zeit noch Schüler: Die drei Jugendlichen aus der Gesamtschule sind jetzt in der Oberstufe, die beiden Hauptschüler besuchen Berufskollegs, um höher qualifizierte Schulabschlüsse zu absolvieren.

Alle fünf Schülerinnen und Schüler berichteten auf unser Befragen hin, hohen Gewinn für ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung aus dem Programm gezogen zu haben. Sie trauen sich inzwischen eher zu, vor großen Gruppen zu sprechen, und haben nach eigener Einschätzung an Selbstbewusstsein und Mut gewonnen. Alle fünf sind mittlerweile zu Klassensprechern, einer sogar zum Schulsprecher gewählt worden. Ein Junge berichtete, dass er vor der Ausbildung sehr aufbrausend und aggressiv war, jedoch jetzt viel cooler im Umgang mit Problemen geworden sei. Ihre persönliche Entwicklung empfinden die fünf als große Bereicherung. Darüber hinaus stellten sie fest, dass sich ihr Interesse an Politik und Geschichte gesteigert hat.

Die Teilnehmer sind in ihrem Umfeld aktiv geworden und mischen sich erfolgreich in Schule und Jugendarbeit, aber auch in die Belange der Stadt mit ein. Zwei Schüler aus der Gesamtschule haben mit Unterstützung der Regionalkoordinatorin ein eigenes Projekt entwickelt: Sie gehen in die 6. Klasse ihrer Schule und arbeiten dort selbständig zum Thema Zivilcourage und Mut mit den Schülern. Ein Gesamtschüler hat in Eigeninitiative Kontakt mit einem Jugendzentrum aufgenommen und wird dort gemeinsam mit der Leitung des Jugendzentrums und einem Praktikanten der RAA Hagen gleichaltrige Schüler zum Thema Rechtsextremismus beraten. Im Rahmen der „Demonstration gegen Rechts“ in Hagen engagierten sich die Schüler der Gesamtschule sehr, indem sie Mitschüler mobilisierten, daran teilzunehmen, und dies durch kleine Plakataktionen unterstützten. Und das ist es genau, was einen peer leader auszeichnet: die Fähigkeit, andere mitzureißen und das Geschehen in Schule und Kommune aktiv mitzubestimmen.

Von der Evaluation des Programms

Seit Ende 2001 wird das peer leadership Training wissenschaftlich begleitet. Dabei beschränkt sich die Evaluation aus technischen Gründen auf Berlin und sein Umland. Die wissenschaftliche Begleitung des Programms versteht sich als Prozess teilnehmender Beobachtung mit dem Ziel, den Erfolg der Projektziele, d.h. die individuelle Entwicklung der ausgewählten Schüler/innen und deren Entwicklung zu leaders anhand festgelegter Kriterien zu messen. Das Hauptaugenmerk liegt demnach nicht auf der Art der Wissensvermittlung, sondern auf deren Verarbeitung durch die Schüler/innen sowie auf der Art und Weise, wie sie das Erlernte in selbstgeführten Projekten in den Schulen umsetzen.

In der jetzigen Phase ist ein erster Abschnitt bereits abgeschlossen worden, nämlich die Erwartungsmessung der teilnehmenden Schüler/innen. In einer Reihe von Gruppeninterviews sind sie alle auf ihre Erwartungen an das Projekt hin befragt worden. Es sollte festgestellt und dokumentiert werden, was die Schüler vom Projekt erhoffen, wie sie es verstehen und vor allem, was sie damit erreichen wollen. Trotz teilweise markanter Unterschiede in der Gruppenbesetzung (Alter, Zeitpunkt des Einstiegs in das Projekt, kultureller Ursprung) wird das Engagement im Projekt von der großen Mehrheit der Schüler/innen mit dem noch etwas diffusen Wunsch in Verbindung gebracht, „nicht mehr passiv zuzusehen und etwas gegen Diskriminierung zu unternehmen“. Dieser Wunsch äußerte sich in einem der prägnantesten

Erkenntnisse des Projekts: Die Befragung über die bisher angebotenen Ausbildungsinhalte ergab ein besonders ausgeprägtes Interesse für Methoden (Argumentation, Moderation usw.) und Techniken, die ihnen im Alltag behilflich sein können. Neben den Schüler/innen sieht die Evaluation auch vor, sowohl Unterstützungslehrer/innen als auch KoordinatorInnen zu befragen. Durch ihre besondere Nähe zu Schülern sowie ihr persönliches Engagement für das Projekt genießen sie eine privilegierte Stellung, die es ihnen erlaubt, die Stärken und Schwächen des Projekts zu identifizieren und im Hinblick auf die Hauptziele zu korrigieren. Im Jahre 2003 wird sich die Evaluation hauptsächlich mit der persönlichen Entwicklung von peer leaders beschäftigen. Zu diesem Zeitpunkt werden die meisten Schüler/innen schon lange genug im Projekt sein, um erste Resultate vorzuweisen und den zurückgelegten Weg selbstkritisch zu beurteilen. Die so gewonnenen Einsichten sowie das feedback der Mitschüler – der peer groups – wird den Rohstoff für die Endfassung der Ergebnisse während der Abschlusskonferenz Ende 2003 bilden.

Zitate von Teilnehmern

Ein peer leader soll auf jeden Fall zuverlässig sein. ... Er muss auch zielstrebig sein, die Sachen, die er vorhat, wie Projekte, auch richtig durchziehen.

(zum Wort leader = Führer) Na ja, ich finde, es heißt die anderen durchs Leben zu führen, Probleme anders als mit Gewalt zu lösen. Man kann auch reden und kommunizieren. So verstehe ich das Wort führen.

Das, was er lernt ..., soll er den anderen beibringen. Es soll sich dabei nicht nur um Theorie, sondern auch um praktische Dinge handeln. ... Man soll zusammen klar kommen. Eine gewisse Vermittlungsfunktion hat der peer leader.

Früher habe ich so auf meiner Meinung beharrt. ... Ich habe schon gelernt, das man sich unterhalten muss, vor allem dann, wenn jemand eine andere Meinung hat. Zuzuhören und etwas, das meinen Vorstellungen nicht entspricht, auch zu akzeptieren, das habe ich schon gelernt.

Ein peer leader soll auf jeden Fall überzeugend sein gegenüber Schülern, insbesondere rechts tendierenden Schülern. Ein peer leader soll ein Vorbild sein, weil wir im Rahmen der Trainings wichtige Erfahrungen sammeln, die die anderen nicht haben. Wir holen uns Informationen ein, die wir auch weiter verteilen.

Ich möchte zwar was für mein Ego machen, aber vor allem für die anderen. ... Die meisten sogenannten Ausländer sind in Deutschland geboren, sind also Deutsche. Ich möchte in einem Jahr stolz darauf sein, ein peer leader gewesen zu sein.

Ich sehe den Nutzen dieses Projekts vor allem für das Arbeitsleben. Viele Ausländer, vor allem Türken, werden hier als brutal abgestempelt. Ich möchte mit diesem Projekt zeigen, dass ich nicht so einer bin. Ich möchte soviel Informationen bekommen, dass ich auch mitreden kann, nicht nur zuhören, Erfahrung sammeln.

Zu lernen, meine Meinung sachlich und konkret darzulegen und anderen zu vermitteln. Dass ich sehr viel lerne, Themen, die ich noch nicht kenne. ... Auf jeden Fall möchte ich das für mich und meine Mitschüler erreichen.

Ich möchte perfekt im Diskutieren sein, meine Argumente rüber bringen können, mich nicht so schnell aufregen und andere Menschen auch beeinflussen können, dass sie meinen Weg gehen. Ich möchte auch nicht mehr weggucken, wenn ein Problem auftaucht, ich möchte helfen.

Dass V. die Aktion mit dem Buddy organisiert hat, hat mir sehr imponiert. Da wäre ich super stolz. Dass ich Dinge selbständig organisiere und führe, das wünsche ich mir.

Unsere Freunde kriegen vom Projekt auch was mit. Ich finde es wichtig, das Projekt auch ohne Unterstützung weiter zu führen, auch wenn keine Organisation dahinter steht. Es ist schon wichtig, einen Ansprechpartner zu haben, denn dadurch wird man nur stärker.

Ich bin noch nicht solange dabei. Aber ich finde das toll, mitzumachen. Denn ich bin total fasziniert von dem, was die Mädchen schon realisiert haben, wie sie sich engagieren. Ich hoffe auch, dass es so weiter geht, deshalb bin ich so glücklich, dabei zu sein.

Auch wenn das Projekt offiziell abläuft, werden wir trotzdem weiter machen, egal ob offiziell oder nur von uns aus.

Wir wollen wirklich was ändern und später, wenn wir im Bundestag sitzen, ... richtig was tun. Unsere Generation soll nicht unerreichbar sein wie die jetzige, die an der Macht ist. Ich möchte, dass mindestens das Klassenklima besser wird. Mindestens das. Dass sich die 7. mit den 10. unterhalten können.

Dass mehr Respekt herrscht zwischen den Schülern, im Moment sieht es leider nicht danach aus.

Mir geht es hauptsächlich um die Jüngeren, egal wo. ... Und im allgemeinen möchte ich in meiner Wohngegend Wedding Leute dazu ermutigen, die Schule weiterzumachen.

Ich möchte schon, dass wir ein paar Leute überzeugen können, an unseren Aktivitäten teilzunehmen. Es wäre nicht schlecht, dass wir eine größere Gruppe werden.

Die Zitate sind aus den Interviews der wissenschaftlichen Begleitung entnommen.

Partner und Förderer

Das peer leadership Training wird von den RAA in Berlin, Hoyerswerda, Leipzig, Rostock und Hagen im Rahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA durchgeführt. Das Berliner und überregionale Projekt ist ein Baustein des Förderprogramms XENOS der Europäischen Union und der Bundesregierung zum Abbau von Rassismus in der Arbeitswelt. Die Projekte in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen werden realisiert mit Unterstützung durch das Programm „CIVITAS – initiativ gegen Rechtsextremismus“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, der Amadeu Antonio Stiftung und der Stiftung Demokratische Jugend.

Unser besonderer Dank gilt der Freudenberg Stiftung und der Amadeu Antonio Stiftung, die sich maßgeblich an der Entwicklung, Realisierung und Förderung des peer leadership Trainings beteiligt haben, sowie dem Stern und der Krupp Stiftung für ihre freundliche Unterstützung.

Kontakte:

Bundeskoordinatorin

Nuran Yiđit, RAA Berlin
Chausseestraße 29,
10115 Berlin
Telefon +49 (0) 30. 240 45-270
Fax +49 (0) 30. 240 45-509
nuran.yigit@raa-berlin.de

Regionalkoordinatorin für Berlin

Žaklina Mamutovič, RAA Berlin
Chausseestraße 29,
10115 Berlin
Telefon +49 (0) 30. 240 45-271
Fax +49 (0) 30. 240 45-509
zaklina.mamutovic@raa-berlin.de

Regionalkoordinatorin für Mecklenburg-Vorpommern

Sandra Jochem

RAA Rostock

Wendenstraße 7, 18055 Rostock
Telefon/Fax +49 (0) 381. 459 10-02
peerleader-mv@web.de

Regionalkoordinatorin für Sachsen, Verena Dutschmann

RAA Hoyerswerda

Strasse des Friedens 27, 02977 Hoyerswerda

Telefon +49 (0) 3571. 60 79 701

Fax +49 (0) 3571. 92 40 47

dutschmann@raa-hoyerswerda.com

Regionalkoordinatorin für Hagen, Ingold Stein

RAA Hagen

Eickertstraße 12, 58095 Hagen

© BAG der RAA, Berlin 2002

3.11. Systembedingungen der Jugendhilfe zwischen Realität und Fiktion

Sven Nachmann

Eine Vorbemerkung sollte dem Beitrag voran gestellt werden. Ich komme aus dem Hause der Hauptverwaltung für Schule, Jugend und Sport und dort aus dem Landesjugendamt. Da hört man neben den schmerzhaften Dingen, die die eigenen Strukturen der Jugendhilfe in diesen Sparzeiten betreffen, natürlich auch manches aus anderen Bereichen des Hauses: also auch aus der Schule. Da habe ich gehört, dass die Aufgabe „Gewaltprävention“ zukünftig die Kolleginnen und Kollegen übernehmen, die vorher therapeutische Mitarbeiter der schulpsychologischen Beratungsstellen waren. Neben dem ersten Impuls, dass da zukünftig eine geballte Fachkompetenz zur Verfügung steht, kamen mir natürlich auch Gedanken, dass das im Rahmen des Umbaus und der Neuverteilung von Aufgaben ziemlich komplizierte Prozesse sein könnten und damit die Motivationslage der Mitarbeiter für diese Aufgabe auch belastet sein könnte.

Ich sage das, weil es bei dem hier behandelten Thema natürlich auch um die Funktionalität des Systems geht, dem wir angehören. Und es wäre schade, wenn Störungen in dieser Funktionalität die ohne Zweifel sehr wichtigen Fragen im Umgang mit Gewalt und Rechtsradikalität überdecken würden. Es kann gut sein, dass ich Einflüsse überbewerte und meine Vorsicht nicht nötig ist. Ich wollte den Punkt jedoch angesprochen haben, bevor wir uns mit dem Thema - Möglichkeiten des Zusammenwirkens mit der Jugendhilfe - befassen.

Ziel des Beitrags ist, denjenigen Kollegen, die in der Schule versuchen sollen, sich für Krisenintervention zur Verfügung zu stellen, Gewaltprävention zu etablieren und zu vernetzen, eine Vorstellung von Kooperationsmöglichkeiten mit der Jugendhilfe zu geben. So ganz klar lässt sich das jedoch nicht beschreiben, weil es einen Unterschied zwischen dem präsentierten System Jugendhilfe, seinen Handlungsmöglichkeiten nach rechtlichen Vorgaben und der tatsächlichen Funktionalität unter den heutigen Rahmenbedingungen in Berlin gibt. So ähnlich wäre es vermutlich auch, wenn über das System Schule und dessen Anknüpfungspunkte berichtet werden sollte. Da gibt es sicher auch einen Unterschied zu dem, was theoretisch geordnet und gefordert ist, und dem, was unter realistischen Bedingungen praktisch möglich ist.

Das rechtlich scheinbar geordnete und gesicherte Angebotsspektrum der Jugendhilfe, wie es jeder im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz) finden kann, habe ich wie selbstverständlich als „Fiktion“ bezeichnet - und alles, was vielleicht möglich und wahrscheinlich ist, als „Realität“. Natürlich ist es keine Fiktion, im Jugendamt die rechtlichen Ansprüche der Familie zu gewährleisten, aber wie, in welcher Form und wann unterliegt nicht nur einem weiten Ermessen, dass wesentlich durch die Bewertungen und Einschätzungen der jeweiligen Sozialpädagogen bestimmt wird, sondern natürlich auch den Einschränkungen innerhalb dieses Ermessensspielraums, die durch die personellen und finanziellen Ressourcen in diesen Zeiten bestimmt werden. Dass die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Leistungen von den Sozialpädagogen des Jugendamtes erbracht und organisiert werden sollen, sicher in unterschiedlicher Weise nicht unwesentlichen Einfluss auf die Haltungen und das Verhalten der Menschen habe, halte ich für sehr wahrscheinlich.

Man muss die „Systembedingungen“ der Jugendhilfe kennen, um ihre Möglichkeiten und Chancen ausschöpfen zu können, die sie trotz aller Einschränkungen und aktuellen Schwächen bietet. Aus diesem Grund will ich das Mögliche und Machbare thematisieren, will versuchen, Ihnen ein paar Systemfaktoren zu beschreiben und damit die „gefühlte“ Realität abbilden.

Um einen Ansatz zu bestimmen, der Berührungsflächen mit der Jugendhilfe zeigt, stelle ich mir zuerst einmal die Zielgruppe „Schüler“ vor:

- In der groben Form umfasst die Zielgruppe wohl fast alle Schüler, denn Sie – Standpunktpädagogen und Schulpsychologen stehen ja vor einer sozialen Entwicklung, in

der es schon als schwierige Aufgabe verstanden werden kann, so etwas wie Konfliktlösungskompetenz zu beschreiben, und dabei den Einsatz von Gewaltelementen nicht selbstverständlich einzuschließen – und Sie stehen damit im Widerspruch zur täglichen Realität im Fernsehen und dem Straßenverkehr und damit heute schon oft auch im Widerspruch zu dem, was auf der Straße passiert - und damit in der Gefahr, sozusagen fast exotische Verhaltensanforderungen in sozialen Gefügen zu stellen. In diesen sozialen Gefügen wird häufig mindestens die Bereitschaft zur Gewalt als selbstverständliche Ausstattung gesehen wird, wenn es um den ganz banalen tagtäglichen Interessenausgleich geht. Sie werden ja Ihrem Klientel gegenüber behaupten, dass man sich nicht dem Gewalt eskalierendem Potential angleichen muss, obwohl die anderen nicht gleichzeitig damit auch aufhören und stehen so wohl nicht selten im Widerspruch zur sozialen und auch familiären Realität.

Zudem werden Ihre Lösungsangebote von dem Teil der Gesellschaft nicht angenommen, die in Hinblick auf Konflikte mit Kollektivzuschreibungen agieren, für die ganze Gruppen, Minderheiten etc. als Sündenböcke fungieren und die dann Ziel der Abfuhr von aggressiver Energie werden.

- Und dann haben Sie da noch die Lehrerschaft, die in der Idee vereint werden soll, angesichts aller Tendenzen die Gewalt, Rechtsextremismus und Fundamentalismus betreffen, sich deutlich in der Gegenbewegung zu bekennen und zu handeln, die damit persönlich gefordert werden sollen.
- Gliedert man Ihre Zielgruppe Schüler detaillierter auf, so finden sich zum einen aktive Täter, die Gewalt im sozialen Umgang in einem Ausmaß anwenden, wie es keinesfalls akzeptiert werden kann und für das es in der Schule keine wirksamen Instrumente gibt. Diese Gruppe braucht „Krisenintervention“. Das heißt, dass zuerst der Schutz anderer gewährleistet werden muss. Die Situation muss aufgelöst werden und es muss sofort Vorsorge dafür getroffen werden, dass es zu keiner Wiederholung solcher Situationen, zumal mit den selben Akteuren, kommt.

Wenn das innerhalb der Schule nicht allein zu leisten ist, werden Krisenhelfer benötigt, die mit Ihnen und mit den Eltern zusammen eingreifen können. Die Krisenhelfer müssen wirksame Instrumente haben, so dass das aktuelle Verhalten unterbrochen, Defizite und Fehlentwicklungen bearbeitet und eine soziale Integration befördert wird.

Innerhalb dieser Krisengruppe findet sich sicherlich noch eine große Zahl von abgestuften gewaltfördernden oder -auffordernden Verhaltensweisen oder Haltungen, die in gleicher Weise auf gefährliche Entwicklungen deuten, bei denen es Ihnen gelingt, auch innerhalb des Systems Schule wieder Ruhe zu schaffen - wo Sie aber auch gleichzeitig die „Ruhe vor dem Sturm“ sehen und deshalb schnell eine Einbindung in Betreuung suchen, die in der Lage ist, solche Entwicklung zu stoppen. Das geht sicher bis hin zur „Früherkennung“, wo Sie auch schon eine individuelle Prävention für dringend angezeigt halten.

- Natürlich geht es bei alledem auch um die Zielgruppe der umgebenden sozialen Gemeinschaft Schule, in der ein fortschreitender Anpassungsprozess an scheinbar erfolgreiche Modelle aggressiven sozialen Handelns unterbrochen werden soll, der durch fehlende Wertbestimmung der Erwachsenenwelt, ohne Interventionen und erfolgreiches gewaltfreies Eingreifen nicht aufgehalten oder sogar gefördert wird.
- Und dann sind Sie Multiplikatoren, Unterstützer und Ideengeber für die Lehrerschaft. Sie helfen dabei, Handlungsmodelle zu entwickeln. Sie wollen die Lehrer anregen, den Umgang mit diesen Phänomenen gezielt anzugehen.
- Mittendrin in diesem Problemfeld steht die eigentlich wichtigste Gruppe: die Eltern der Kinder, die Sie betreuen. Man hört, dass es einige Probleme mit dem Zugang zu den

Eltern, mit ihrer Bereitschaft zur Mitwirkung und bei der Anregung von notwendigen Initiativen gegenüber ihren Kindern gibt.

Dieser Teil der Elternschaft ist auch die Zielgruppe, die in der Jugendhilfe im Zentrum steht und mit der uns ähnliche Problemlagen verbinden.

Ich möchte deutlich machen, dass die schulgesetzlichen Rahmenbedingungen für die Tatsache, dass das Kind zur Schule geht, die Eltern bindet und für die Zeit und den Ort der Beschulung die Eltern in eine Verpflichtung setzt, dafür zu sorgen, dass ihr Kind in diesem System erscheint und die Regeln beachtet.

Für die Jugendhilfe gibt es solche bindenden Regelungen nicht. Das Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz von 1990, das das Jugendwohlfahrtsgesetz abgelöst hat, ist als reines Unterstützungsgesetz für die Kinder und Jugendlichen und deren Eltern ausgelegt.

Alle dort geregelten Eingriffsmöglichkeiten gelten nur der akuten Gefahrenabwehr und müssen in kürzestem Zeitraum mit den allein sorgeberechtigten Eltern abgestimmt werden. Nur wenn das Jugendamt meint, die Eltern oder deren Verhalten als Bestandteil der Gefährdung des Kindes zu erkennen, ist das Jugendamt für Eingriffe in das allein den Eltern obliegende Personensorgerecht vor Gericht antragsberechtigt.

Der Hauptteil der im Gesetz geregelten Aufgaben betrifft einen vielfältigen Katalog von Unterstützungs- und Hilfemöglichkeiten, die das Jugendamt auf Antrag der Eltern gewähren kann und soll, und zwar solange und keine Minute kürzer, als sie im Besitz des Personensorgerechtes sind. Natürlich kann das Jugendamt etwas für dringend notwendig halten, wodurch auch immer es Einblick in das Verhalten und in das Entwicklungsgeschehen des Kindes bekommen hat, wenn dies nicht durch die Eltern vermittelt worden ist. Dann kann und soll das Jugendamt die Eltern partnerschaftlich in eine Beteiligung darüber bringen, welche Hilfsmöglichkeiten notwendig und angemessen sind. Aber auch an der Auswahl der Hilfe sind die Eltern die maßgeblich Beteiligten. Es heißt im KJHG nicht mehr „Maßnahme“, sondern Hilfe. Eine Hilfe ohne die Zustimmung der Eltern gibt es nicht. Die Hilfen, die durch große Überredungskünste oder trotz deutlicher Passivität der Eltern eingerichtet werden, sind zu 99 % zum Scheitern verurteilt bzw. sie laufen als kompensatorischer Prozess nebenher, erfahren keinerlei Unterstützung der Eltern, eher aktiven Boykott. Sie sind nur deshalb zu rechtfertigen, weil die Situation ohne Betreuung noch viel schlimmer wäre und so ein Kontakt zur Familie, quasi nur als Frühwarnsystem, bestehen bleibt.

Das heißt, unsere rechtlichen Rahmenbedingungen weisen weniger Sanktionsmöglichkeiten und weniger Verpflichtungsformen gegenüber Kinder und Eltern auf, als es im Schulbereich der Fall ist.

Mit dem Jugendamt kann man nur schwer drohen, es sei denn, die Entwicklung des Kindes wäre derart gefährdet, dass der Entzug der elterlichen Sorge in Frage käme. Und dann ist es das Antragsverfahren, dann sind es die sehr stichhaltigen Begründungen, die einen Richter tatsächlich zu der Entscheidung veranlassen, in das Recht der Eltern einzugreifen oder ihnen sogar dieses Recht zu entziehen.

Das Elternrecht wird als höchstwertiges Recht behandelt, es schließt eindeutig auch die Pflicht der Eltern ein, dieses Recht zum Wohle des Kindes auszuüben und impliziert eigentlich, dass die Passivität der Eltern im Umkehrschluss Sanktionen nach sich ziehen müsste. Das ist jedoch nicht so. Die Grenze des Eingriffs liegt immer da, wo als Folge der Vernachlässigung von Versorgung oder Erziehung das Wohl des Kindes eindeutig gefährdet ist. Diese Grenze liegt sehr hoch und betrifft eigentlich immer lebensbedrohliche Situationen oder Entwicklungsbedrohungen, die erwartbar bleibenden Schaden beim Kind verursachen werden.

Die tatsächlichen Eingriffsmöglichkeiten des Jugendamtes stehen in keinem Verhältnis zu seinem wohl unausrottbaren polizeiähnlichen Image, das wiederum nach wie vor wesentlich dazu beiträgt, dass Eltern, namentlich solche, die es sehr nötig hätten, freiwillig nicht gerne die Hallen des Jugendamtes aufsuchen, um sich helfen zu lassen.

Damit gilt natürlich auch, dass eine Sozialarbeiterin nicht unangemeldet bei einer Familie zu Hause auftauchen kann, wenn eine Meldung oder eine Vermutung über den Zustand des Kindes oder ein dringender erzieherischer Eingriff von anderen gesehen wird. Dafür müsste Gefahr eindeutig im Verzug sein und dann wäre nur die vorläufige Inobhutnahme rechtlich erlaubt, bei der zum frühestmöglichen Zeitpunkt die Eltern hinzugezogen werden müssen, die die eindeutige Entscheidungsgewalt haben, wenn die Notsituation nicht fortbesteht. Die besteht in der Regel nicht fort, weil sie ja durch das Eingreifen des Jugendamtes abgewendet worden ist. Es besteht also oftmals die Gefahr eines Kreislaufs, aus dem es keinen Ausweg gibt.

In den Zugangsmöglichkeiten zu den Eltern liegt unsere gemeinsame Schwäche. Sie besteht in dem Umstand, dass die Jugendhilfe nur in den seltensten Fällen ein Rettungsanker sein kann, dass die schönsten Hilfsangebote an den Schüler an seinen Eltern scheitern kann - auch wenn es Ihnen gelungen ist, den Kontakt zum Jugendamt herzustellen.

Das heißt, dass die Vorstellung von der starken Instanz Jugendhilfe eine Fiktion ist. Die Möglichkeiten der Jugendhilfe lassen sich nur in einer Gemeinsamkeit der Fachleute mit den Eltern entwickeln. *Mit* den Eltern auch, wenn sie ihr Recht in unserem Sinne freiwillig aufgeben und uns beauftragen, für ihr Kind das zu tun, was jetzt und für einige Zeit angemessen und notwendig ist.

Und ich will die These wagen, dass die Jugendhilfe und die Schule in den Fällen, die uns hier beschäftigen, nur starke Instanzen mit Kraft zu Lösungen werden, wenn uns Dritte zusammenbringen, die ihr eindeutiges Interesse an Ergebnissen deutlich machen und Sanktionsmöglichkeiten haben. Das sind zuerst die Eltern und dann natürlich Instanzen, die die Rechtssicherheit im Staate garantieren. Haben wir diese Dritten nicht, müssen wir selbst dafür sorgen, Stärke und Wirksamkeit zu entwickeln. Dann liegt es an uns, die Strukturen allein werden uns nicht dabei helfen.

In diesem Zusammenhang will ich mit Blick auf einen weiteren Systempartner die Meldungen der Polizei betrachten, denn nicht selten sind das zu meldende Vorfälle an Schulen. Es ist vom Verfahren vereinbart und geregelt, dass bei jedem Rechtsverstoß, den die Polizei aufnimmt und bei der ein Kind oder Jugendlicher beteiligt ist, unabhängig von der Ahndung des Verstoßes, eine Meldung an das Jugendamt erfolgt. Rechtlich geregelt war im übrigen bisher, dass von der Polizei eine Meldung an die Schule geht. Das ist im Sinne der orientierenden Information für die Schule und natürlich im Sinne des Schutzes der Gemeinschaft klar und einsehbar, aber es ist für die Gesamtentwicklung nur wirklich sinnvoll, wenn daraus Folgen entstehen. Da hat die Schule wenig, das Jugendamt ein wenig mehr, aber beide zusammen eine gemeinsame - möglicherweise erfolgversprechendere - Möglichkeit, sich abgestimmt dem Kind oder Jugendlichen mit einem Handlungskonzept zuzuwenden. Mir scheint bei dieser Regelung, der Meldung an die Schule, im Hintergrund wohl auch so eine Art Erwartungshaltung an die Normenverdeutlichung durch die „strenge“ Schule zu stehen. Das wäre aber nicht zeitgemäß und würde die Möglichkeiten der „Schule heute“ tatsächlich keineswegs abbilden.

Dabei ist zu beachten, dass es sich aus polizeilichem Ermittlungsstand immer nur um einen Verdacht handeln kann, auf dessen Grundlage auch Kinder und Jugendliche das Recht auf die Unschuldsvermutung haben und damit auf eine entsprechende Behandlung bis zum Beweis des Gegenteils.

Die Vorstellung, dass die Meldungen an das Jugendamt in den Fällen, wo es sich um sogenannte Bagatelldelikte handelt, irgendwelche regelhaften Auswirkungen hat, ist sehr optimis-

tisch. Im Regelfall beschränken sich die Folgen auf die Tatsache, dass die Sozialarbeiter die Möglichkeit haben, den Eltern einen Brief zu schreiben und ihnen für die Klärung der Gründe und der Notwendigkeit von Hilfen einen Termin anzubieten. Wird das Schreiben von der Familie nicht beantwortet, bleibt es der/m Mitarbeiter/in freigestellt, nach eigener Einschätzung weitere Angebote zu machen. Wird das Angebot abgelehnt, bleiben erst einmal keine weiteren Handlungsmöglichkeiten. Natürlich bleibt das Thema Polizei -Jugendamt virulent, wenn andere Beteiligte wie Schule oder Nachbarn sozusagen am Problem „dranbleiben“. Um so mehr Anlässe, um so mehr Anlass des Jugendamtes sich in die Familie einzubringen.

Ich will Ihnen nicht verhehlen, dass die etwas lasche Linie von Konsequenzen, die mit der regelhaften Meldung verbunden sind, dazu geführt haben, dass sie nicht mehr allzu regelhaft funktioniert. Und zwar auf beiden Seiten - auf der der Polizei und der des Jugendamtes. Kurz gesagt: Es ist nicht hundertprozentig bestimmbar, welche Fälle von der Polizei ans Jugendamt weitergemeldet werden und es ist nicht eindeutig klar, welche Fälle, die gemeldet worden sind, vom Jugendamt aufgenommen werden und welche nicht. Dazu kommt noch ein mangelhaftes Rückmeldesystem zwischen Jugendamt und Polizei. Die Polizei wollte keine unnützen Formulare ausfüllen, die in irgendeinem Bermudadreieck verschwinden und das Jugendamt wollte und konnte nicht in jedem Fall eines Kaufhausdeliktes und nicht gesondert beim wiederholten Delikt eines bekannten Kandidaten tätig werden.

Wir wissen das aus einer Untersuchung von Johannes Münder von der TU- Berlin. Wir haben das Problem aufgenommen und uns mit der Polizei abgestimmt, mit dem Ziel wieder zu einer Vollmeldung zu kommen und uns über die Frage der Rückmeldung und der Konsequenzen abzustimmen. Dieser Prozess läuft noch.

Wir wissen nicht, wie mit den Meldungen an die Schule innerhalb des Systems umgegangen wird. Außerhalb des Systems, d.h. im Übergang zum Jugendamt, spielen die Meldungen selbst aber wahrscheinlich gar keine Rolle. Es ist davon auszugehen, dass es hier mindestens über einen langen Zeitraum eine parallele Informationsschiene gibt oder gegeben hat. Über die Abstimmung solcher Meldungen, sofern sie in Zukunft noch in Schule einlaufen, lässt sich ein Arbeitszusammenhang herstellen, der sicher sehr hilfreich sein kann. Ich komme darauf im Zusammenhang mit dem, was im Vorfeld von strafrechtlichen Verfahren geschehen kann, noch einmal zurück.

Bleiben wir noch bei dem Partner Polizei und kommen zu den Fällen, in denen die Grenze zum erheblichen Rechtsverstoß überschritten worden ist und eine Verfolgung und Bestrafung wahrscheinlich ist.

Das Jugendgerichtsgesetz setzt sich hier das Ziel Erziehung statt Strafe. Das Zauberwort dabei ist „Diversion“, gewissermaßen ein „Umlenken“ des Jugendlichen.

Nach der Regelmeldung der Polizei an die Jugendgerichtshilfe, die als Teil des Jugendamtes Empfänger der Botschaft ist, soll von dort aus geprüft und versucht werden, sozusagen das „Ruder herumzureißen“. Wenn das ein positives Ergebnis zeitigt, also die Jugendgerichtshilfe der Staatsanwaltschaft die Bewertung mitteilt, dass hier Erziehung greift und ggf. auf Strafe verzichtet werden kann, hat der Richter die Möglichkeit, die Hauptverhandlung gar nicht zu eröffnen, von einer Strafe abzusehen oder von sich aus bestimmte dringende Hinweise zu geben, was er von dem Jugendlichen erwartet. Das ist noch einmal von den Weisungen zu unterscheiden, die Ergebnis eines Verfahrens sein können und für die die Jugendhilfe ebenfalls Leistungsträger vorhält.

Seit einigen Jahren gibt es parallel zum normalen Diversionsverfahren sogenannte Diversionen. Diese Aufgabe haben wir einem Träger übertragen. Da sitzen diese Mitarbeiter des Jugendhilfeträgers in den jeweiligen Polizeidirektionen und sind somit sofort nach Einvernahmen unmittelbar bei der Polizei ansprechbar. Es soll versucht werden, bei Bagatelverstößen unmittelbar einzugreifen. Damit soll die Jugendhilfe sehr früh an den Fall heran-

kommen und die Gerichte und die Jugendlichen von wenig hilfreichen Verfahren zugunsten einer sofortigen Einwirkung entlastet werden. Bisher musste sich die Polizei vorher in diesem Verfahren die Einwilligung der Staatsanwaltschaft zu dem Schritt einholen.

In die Möglichkeiten, zwischenzeitlich vor einem Verfahren etwas mit dem Jugendlichen zu tun, gehört auch der sogenannte Täter-Opfer Ausgleich. In diesem Verfahren ist nicht maßgeblich, welche Schwere der Tat vorliegt, sondern die Zielrichtung, wenn möglich jeden Täter, der Schaden angerichtet hat, sei es Personenschaden oder/und Eigentumsschaden, mit den betroffenen Opfern zusammenzubringen, den Schaden zu personifizieren, einen Ausgleich anzustreben und eine Entschuldigung zu erreichen. Das Jugendamt sollte das in allen Fällen, die dafür Möglichkeiten eröffnen, versuchen. Das können Mitarbeiter der Jugendgerichtshilfe, aber auch die zuständige Sozialpädagogin des Allgemeinen Sozialpädagogischen Dienstes vor Ort (also auch in Ihrer Schule) durchführen, wenn es dazu Verabredungen gibt.

Wenn ein solcher „Umlenkversuch“ als erfolgreich bewertet wird, kann dies ja nicht unerhebliche Auswirkungen auf die Entscheidung von Staatsanwaltschaft und Richter haben. Das ist dann ein Beispiel, wo die dritte Kraft uns, Schule und Jugendhilfe, zusammenführen kann.

Wenn wir uns aus dem Bereich der relevanten Rechtsverstöße herausbegeben, treffen wir auf die Zielgruppe außerhalb der Schule. Helfer, die eine eigene Kompetenz haben, helfen können, die Eltern einzubinden, und die Instrumente haben, Fehlentwicklungen aufzuhalten.

Da ist jetzt keine Polizei, kein Staatsanwalt oder Richter da, der Ihnen und Ihren Partnern mit denen Sie zusammenwirken wollen, eine unverrückbare Definition liefert, eine eindeutige Bestimmung des Verstoßes und vor allen Dingen die eindeutige Bestimmung der „bestrafenden, erziehenden oder heilenden Folgen“ abnimmt. Der „weiche“ Prozess ist der, in dem Sie zuerst über die Wahrnehmung, die Bewertung und die Notwendigkeit zu handeln, Übereinstimmung - auch mit den Eltern - erzielen müssen.

Wenn es bei den Eltern noch der Versuch ist, der eigenen Abwertung zu entgehen, in dem sie herunterspielen, bagatellisieren, rechtfertigen, ist der mögliche Dissens über das Notwendige und den Zeitpunkt, den sie mit dem Jugendamt haben könnten eher Ausdruck des Selbstbewusstseins der Fachdisziplinen. Es ist schon eine erste und wichtige Aufgabe, die beteiligten Fachleute zusammenzubringen und ein gemeinsames Bild zu entwickeln. Dass das Jugendamt es richten wird und mit ganzer Strenge den Prozess stoppen oder die Hilfe als Auflage erteilt, ist eher ein „Entlastungsglaube“ als die Realität der rechtlichen und subjektiven Rahmenbedingungen.

Das Jugendamt eröffnet - auf Anregung von Ihnen, anderen Professionellen oder den Eltern, aber in jedem Fall mit deren Einverständnis - ein sogenanntes Hilfeplanverfahren. In diesem Hilfeplanverfahren wird letztlich, unter welchen Überzeugungsumständen auch immer, der Antrag der Eltern verhandelt, betrachtet und entschieden. Es ist gefordert, dass an diesem Verfahren die beteiligten Fachleute neben den Eltern mitwirken, nach dem notwendigen Hilfekonzept zu suchen.

Mit der Entscheidung für die Hilfe, wenn sie über die Verabredung von Beobachtungsaufgaben und Einwirkungsformen der schon beteiligten Fachleute hinausgeht, tritt in der Regel ein weiterer professioneller Partner ins Geschehen ein. Das wäre dann der vom Jugendamt engagierte Helfer oder eine Einrichtung.

Nicht jede Hilfeplanung soll und muss zur Nutzung des Hilfekataloges des Jugendamtes führen. Leider hat sich lange die Haltung durchgesetzt, der Einsatz professioneller Hilfe aus dem Katalog Hilfen zur Erziehung, letztlich als Kompensation nicht heilbarer Inkompetenz der Eltern oder nicht korrigierbarer Erziehungshaltungen, wäre die leichte Form, Störungen zu beheben und negative Entwicklungen aufzuhalten. Die Erfahrung zeigt, dass es in nicht wenigen Fällen die teuerste Form einer Lebensbegleitung ist und das ohne nachhaltige Wirkungen. Unser Instrument heißt im Gesetzestext „Hilfe zur Erziehung“. Wir sollen etwas ein-

setzen, was bei der Erziehung, die in der Regel die Eltern ausüben oder ausüben sollen, hilft. Wir sollen nicht die Erziehungsleistung der Eltern ersetzen.

Die Bemerkung muss erlaubt sein, dass die im Punkt 7.3 des Rundschreibens I Nr. 41/ 2003 der Senatsverwaltung für Bildung „Hinsehen und Handeln“ der Passus „bei der Anzeige gegen ein minderjähriges und damit strafunmündiges Kind, die von der Polizei in jedem Fall an das Jugendamt weitergeleitet wird, geht es darum, dass das Jugendamt prüfen kann, ob es angemessen und möglich ist, hier ‚Hilfen zur Erziehung‘ einzuleiten“ deshalb nicht ganz der Realität entspricht.

Der Dreh- und Angelpunkt sind die Eltern. Wenn sie sich schon angesichts des nicht abweisbaren katastrophalen Verhaltens ihres Kindes in eine Hilfeplanung eingelassen haben, tritt mit dem professionellen Helfer der Jugendhilfe noch eine weitere Person in ihr tägliches Leben, der sichtbarer Beweis ihrer vermeintlichen Unfähigkeit ist. Das eröffnet ihnen täglich oder wöchentlich die Möglichkeit, permanent auch die Unfähigkeit der anderen festzustellen, sich damit von „Schuld“ - ein zentraler Begriff auch in diesem Zusammenhang - freizustellen und das Kind endlich wieder in eigene Regie zu übernehmen - bis zum nächsten Vorfall.

Im Zentrum steht das Kind, das trotz seiner Fehlentwicklungen in einer fatalen Form der Loyalität zu den Eltern und deren Bewertungsmustern und Haltungen steht, so dass nicht selten den gemeinsamen Hilfeplänen – obwohl durch die Familie selbstbestimmt - noch ein hoher Widerstandswert beigemessen werden muss.

Es gibt andere Entwicklungen, wenn es um sogenannte leise Störungen geht, um Leiden und um Mitleiden der Eltern. Dann hat Hilfe eine bessere Akzeptanzmöglichkeit, es ist aber auch nicht ganz leicht, die Eltern und alle Beteiligten mit Bedacht einzubinden.

In einigen Bezirken gibt es regelmäßige Runden zwischen der Polizei und den verschiedenen Jugendamtsgliederungen, um sich auszutauschen, Bewertungen zu entwickeln und die Lage auch problembezogen, gruppenbezogen und kiezbezogen zu analysieren. Das persönliche Kennen lernen in diesen Runden hilft ungemein bei zwischenzeitlichen Einzelfallklärungen. Da ist manches im Ausgleich möglich, was sonst kaum eine formale Hürde schaffen würde. Ich kann Sie im Rahmen ihrer Vernetzungsaufgabe nur auffordern, sich diesen kollektiven Treffen und Gesprächen anzuschließen oder sie zu begründen. Die Jugendbeauftragten der Polizei sind dabei sehr motivierte Partner. Bei den Fachbereichsleitern der Jugendämter und den Leitern der Allgemeinen Sozialpädagogischen Dienste müssten Sie in der Regel auf offene Ohren und Bereitschaft stoßen. Häufig sind in den Regionen oder Bezirken auch die Kollegen der Jugendförderung mit ihren Jugendtreffs im Kiez diejenigen, die solche übergreifenden Gruppen initiieren.

Nicht zu vergessen sind in diesem Zusammenhang die Bewährungshelferinnen und -helfer. Die Jugendbewährungshilfe ist in Berlin zentral dem Landesjugendamt zugeordnet. In der Stadt gibt es verschiedene Außenstellen, in denen die Mitarbeiter ihre Sprechstunden abhalten. Die Bewährungshilfe ist auch für sogenannte Betreuungsweisungen nach dem JGG zuständig, ein Instrument des Jugendrichters vor der Strafe. Der Kontakt hilft vielleicht im Einzelfall (vielleicht bei der Orientierung in der Praxis der Anwendung von Jugendstrafrecht), ist in den Kiezzunden für den Austausch wichtig und kann vielleicht bei der Multiplikatorenarbeit in Ihrer Schule unterstützen. Die Kollegen haben viel zu tun, sind engagiert und auch an Prävention interessiert. Es kommt immer darauf an, gemeinsame Möglichkeiten zu finden und zu organisieren, die Wirksamkeit zu erhöhen.

Ein wesentlicher Faktor der Jugendhilfe sind die freien Träger. Da gibt es Streetworker, Projekte der offenen Jugendarbeit mit Einrichtungen oder Träger der Hilfen zur Erziehung in Ihrem Einzugsgebiet. Die offenen Angebote, die nicht auf den Einzelfall bezogene Leistungen bereit halten, sind ansprechbar für kiezbezogene, vielleicht cliquenbezogene Ansätze und an Vernetzung im Bezirk und mit Einrichtungen interessiert. In diese Hilfen ist das Jugendamt

als Verantwortlicher für die Hilfeplanung und als Kostenträger einbezogen. Der Besuch bei solchen Trägern konkretisiert die Vorstellungen von Hilfen und realistischen Möglichkeiten.

Die Gruppe der sogenannten minderjährigen Intensivtäter ist noch wichtig zu erwähnen. Das sind diejenigen Täter, die offensichtlich völlig aus dem Ruder gelaufen sind, teils manifeste Fehlentwicklungen aufweisen, sich dem Zugriff des Strafrechts entziehen können, weil sie minderjährig, also nicht strafmündig sind. Wie etwa im Fall von zwei Kindern im Alter von elf und dreizehn Jahren, die nachts um zwei Uhr beim Einbruch in einen Friseursalon erwischt wurden. Die Mutter, als beide nach Hause gebracht wurden, war überrascht, weil sie deren Abwesenheit gar nicht bemerkt hatte. Viele dieser minderjährigen Intensivtäter weisen zahlreiche Vorgänge auf. Bei diesen Fällen wird häufig nach geschlossener Unterbringung gerufen.

Wir haben für diese Fälle ein Projekt geschaffen, das eine aufsuchende Sozialarbeit betreibt - man könnte auch sagen: „verfolgende“ Sozialarbeit, bei der die Mitarbeiterinnen versuchen zu den umherstreunenden Kindern Kontakt zu kriegen, sie zu binden und ihnen einen anderen Weg durch Beziehungsangebote und einen Treffpunkt „schmackhaft“ zu machen. Das Ziel ist Reintegration. Das Projekt heißt „Fallschirm“. Hier ist die Zusammenarbeit mit der Polizei allgemein, dem Landeskriminalamt, dem Innensenator, der Staatsanwaltschaft, den Jugendämtern und der Schulverwaltung realisiert. Es geht tatsächlich nur um etwa 60 Fälle berlinweit, aber jeder Fall ist einer zu viel. Ein wesentliches Ziel bei diesen Kindern, ist der Versuch sie in ein geregeltes Schulleben zu integrieren. Dafür gibt es dort eine Lehrerin, die sowohl mit dem Kind, aber auch mit jeweiligen Schulen mühsam versucht, einen Einstieg zu finden.

Die Mitarbeiter sind 24 Stunden erreichbar, sie haben im Rahmen der bezirklichen Einzelfallfinanzierung maximal sechs Wochen Zeit, das Kind zu finden, zu binden und die Voraussetzungen für eine konkrete Hilfeplanung zu schaffen, die dann in eine reguläre Hilfe münden soll. Manchmal werden Kinder auch direkt von den Jugendämtern mit dem Projekt in Kontakt gebracht. Sowohl in die eine und in die andere Richtung ist hier ein Zusammenwirken möglich: Sie können die Lehrerin bezogen auf Einzelfälle bei der Integration in eine Schule unterstützen. Sie können aber auch, wenn Sie einen hoffnungslosen Einzelfall haben, der den Kriterien intensivkrimineller Aktivitäten entspricht, über das Jugendamt die Hilfe anregen.

In einer gemeinsam mit der Gesundheitsverwaltung und der Schulverwaltung zum Thema Kooperation erst kürzlich veröffentlichten Leitlinie gehen wir nicht nur auf die spezifischen Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Abstimmung in schwierigsten Einzelfällen ein, sondern haben uns bemüht, eine Kultur der Kooperation anzusprechen. Sie muss entwickelt werden, weil das Kennen lernen der Partner Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines stabilen Netzes von Fachleuten ist, dass für viele Fälle gerüstet ist. Sie werden in der Leitlinie auch die Feststellung finden, dass es nicht darum gehen kann, Fälle nur weiterzuleiten, sondern auch, nachdem ein anderer Kollege übernommen hat, solange wie nötig dabei zu bleiben, unterstützend mit den eigenen Möglichkeiten zur Verfügung zu stehen, wenn auch nicht mit der gleichen Intensität.

3.12. Mediation in der Schule

Ortrud Hagedorn

Grundgedanken des Mediationsmodells mit Konfliktlotsen

Das Konfliktlotsenmodell orientiert sich erstens am Täter-Opfer-Ausgleich im strafrechtlichen Bereich, zweitens an der Mediation im zivilrechtlichen Bereich und drittens an einer handlungsorientierten Demokratie-Erziehung.

Jugendgewalt gilt bei Kriminologen als ubiquitär und episodisch, eine typische Erscheinungsform des (männlichen) Erwachsenwerdens. Die Mehrzahl der straffällig gewordenen Jugendlichen sind nur einmal polizeilich registriert. Statistisch gehen kriminelle Handlungen im Alter von Anfang 20 wieder zurück. Doch helfen Statistik und Fachaustausch den Geschädigten nichts, auch für Gefährdete und Schwache ist das kein Trost. Für sie ist wichtig, zu wissen: Wie werden Gewalthandlungen abgebrochen? Wie werden Grenzen gesetzt? Wie wird Orientierung gegeben? Wer beendet die Angst und Unsicherheit?

Jugendliche im Strafvollzug berichten, dass in ihrer Biografie Pädagogen, Psychologen und Sozialarbeiter nicht die Anwälte der Schwachen waren. Handlungen zum Schutz der Gefährdeten und zur Aufrechterhaltung des Rechts sind in Sozialberufen offensichtlich entwicklungsbedürftig. Dagegen gelten Reaktionen als wirksam, die möglichst umgehend - auf dem Fuß - erfolgen (Coester 2003). Das Recht ist das ordnende Prinzip. Es reicht nicht, die Verfassung zu kennen, die Rechtsgüter müssen auch im gelebten Alltag verteidigt werden. Der couragierte Bürger, aber besonders Personen, die mit jungen Menschen arbeiten, sind gefordert, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern.

Die Justiz mit ihrem Strafprozess und dem Strafvollzug ist kein guter Pädagoge. Sie reagiert langsam und befasst sich vornehmlich mit dem Täter und der Verletzung des geschriebenen Rechts. Die Zugehörigkeit und Eigenverantwortung in der Gesellschaft, wie auch die Gefühle, Interessen und Rechte des Geschädigten werden nicht gleichermaßen abgedeckt. Das StGB und die SPO sehen deshalb die Möglichkeit eines vorgerichtlichen oder außergerichtlichen Täter-Opfer-Ausgleichs (TOA) vor. Wenn kindliche und jugendliche Straftäter in die Verantwortung genommen werden, sollen sie die Einsicht gewinnen, dass auch die Rechte und Interessen anderer beachtet werden müssen. Diese Einsichten gelingen am ehesten, wenn sie durch neue Erfahrungen entstehen, in einem non-direktiven Prozess, der die Selbstbestimmung respektiert.

Seit Anfang der 90er entwickelte ich mit Pionieren der Mediation Modelle einer restaurativen Justiz, d.h. einer ausgleichenden, wiederherstellenden Gerechtigkeit. Mediation und TOA sind Alternativen zur administrativen Maßnahme. Beim gleichgewichtigen Austausch zwischen Täter und Opfer erweist sich oft, dass der Täter- und Opferanteil durchaus nicht so eindeutig ist wie er Kriminologen am Ende einer Konflikt-Dynamik erscheint. Lange Zeit war es Praxis des TOA und ist es z.T. noch heute, die Streitbeteiligten in bilateralen Vorgesprächen durch Aufzeigen der strafrechtlichen Folgen zu Schuldeingeständnissen, Einsichtsbekundungen und Entgegenkommen zu bringen. Allein die Gegenüberstellung zwischen Täter und Opfer führte dann schon zur heilsamen Konfrontation mit der Tat und zur Wiedergutmachung. Das Kalkül über die Alternativen wirkte handlungsleitend.

Dagegen bezogen wir Mediatoren im zivilrechtlichen und schulischen Bereich von Beginn an die Dynamik der Gefühle und Bedürfnisse zwischen Konfliktbeteiligten ein. Willentlich gelingt es Streitenden nicht, Emotionen und Gefühle abzustellen oder zu verändern. Viele Konflikte haben ihre Ursache im emotional-irrationalen Bereich. Erst wenn sich bei der Aufarbeitung des Vorfalls die Gefühle und die Beziehung verändern, gelingen Betroffenheit, ehrliche Wiedergutmachung und Schuldvergebung, und nachfolgend die Selbstorganisation einer neuen Beziehung. Soweit die Beteiligten sich ihrer Emotionen, Gefühle und verletzten Bedürfnisse bewusst werden und diese mit Hilfe der Mediatoren zum Ausdruck bringen können, geschieht dies außerhalb jedes wertenden Kontextes und ohne Kalkül. In diesem Sinn wird der Vorfall als Fehler und Lernchance zu komplexerem Wahrnehmen und Denken genutzt. Komplexe Beziehungen zu verstehen und mit ihnen umzugehen, ist eins der anspruchsvollsten Ziele der Demokratieerziehung. Lehrer mit pädagogischer Passion begeistern sich deshalb für Mediation und vermitteln ihren Schülern die Verhandlung in eigener Sache.

Obwohl sich das Konfliktlotsenmodell inhaltlich mehr an der Mediation als am TOA orientiert, halte ich es für richtig, die Funktionsteilung an der Justiz und dem TOA zu orientieren. Somit sehe ich die Schulmediation als erziehenden Unterbau zum Jugendstrafrecht. Die Bereiche

Intervention und Deeskalation, Mediation und ähnliche Verhandlungsprozesse werden wie folgt übernommen:

Intervention: Schüler als couragierte Mitbürger oder Lehrer als interventionsberechtigte Autorität brechen eskalierende Konflikte ab.

Deeskalation und Fallzuweisung: Lehrer wie auch Schulleiter deeskalieren und weisen je nach Schwere den Fall den Konfliktlotsen oder Mediatoren zu.

Mediation: Zwei Konfliktlotsen als Mediatoren in zivilrechtlichen Belangen oder Schulmediatoren als Vertreter des schulischen TOA führen eine Mediation, eine Konfrontationskonferenz oder ein Staffelrad durch.

Prävention und Demokratie-Erziehung

Hiermit wird der zweite Bereich der Mediation deutlich. Er bezieht sich auf die Schule als anleitenden Mikrokosmos der sie umgebenden Gesellschaft. Wenn die Grundlage demokratischer Politik sein soll, dass der Bürger am Gemeinwesen teilhaben und mitwirken soll, ist es angemessen, dass das bereits in der Kindheit und Jugend miterlebt und selbst praktiziert wird. Werden Entscheidungen, die das Zusammenleben betreffen, nicht von den Bürgern mitgetragen, blutet die Demokratie aus. Deshalb sollen die regulierenden und sozial-integrativen Kräfte einer künftigen Bürgergesellschaft in der Kindheit und Jugend genauso gefördert und aufgebaut werden wie andere Begabungen. „Soziales Bewusstsein streut nicht gleichmäßig“ (Einem, 2003). Wir können es uns nicht erlauben, auf diese Begabungen zu verzichten. Die Politikverdrossenheit nicht nur der Jugend beklagt der Bundespräsident Johannes Rau zu Recht. Politiker, Kirchenvertreter, Funktionäre und Repräsentanten traditioneller Organisationen verlieren zunehmend ihre Basis. Die zwei Seiten dieses Missstands sind einerseits mangelnde Bürgernähe der Politiker und öffentlich Bediensteter, andererseits hat sich aber auch der Bürger von seinem Einfluss für die öffentliche Sache entfernt. Mit zunehmender Selbstverantwortung unterwerfen sich Menschen nicht mehr freiwillig hierarchischen Strukturen.

Jugendliche beteiligen und identifizieren sich aber gern, wenn ihnen konkrete Entscheidungen in wesentlichen Alltagsfragen zugestanden werden. Noch immer haben manche nicht viel zu verhandeln: Entweder war alles schon festgelegt oder alles egal. Wenn Kinder und Jugendliche dagegen befähigt werden, ihre eigenen Belange, ihr Zusammenleben, den Umgang mit ihren Konflikten selber in die Hand zu nehmen, kommen sie aus der Objektrolle der Belehrung und Bedeutungslosigkeit heraus. So gestalten sie ihre soziale Welt und Zukunft selber.

Nicht jeder kann Konfliktlotse werden, aber jeder kann das dialogorientierte Gespräch lernen, alle können voneinander erfahren, was sie verbindet und worin sie ähnlich oder anders sind, alle können planen, entscheiden und üben, wie sie im Fall eines heftigen Konflikts damit umgehen wollen, alle können Umgangsregeln für ihre Gemeinschaft entwickeln, alle können verhandeln lernen, alle können miterleben, dass Fehler wieder zum Besseren gewendet werden können, alle können an Klassenrat und sozialem Training teilnehmen – vorausgesetzt, es gibt in der Schule die Zeit für kontinuierliche Erziehungsarbeit. Gelegentliche Projekte haben nicht die gleiche Wirkung. Dagegen sind der Klassenrat und soziales Training die Prävention im Dreiklang der Konfliktkultur, die aus Prävention-Intervention-Kuration besteht (Glasl 1998).

Einige Bezugswissenschaften der Mediation (Friedens- und Konfliktforschung, ökosystemische Sozialforschung, Kognitions- und Neurowissenschaften) befassen sich mit der Homöostase, d.h. der Aufrechterhaltung des lebensförderlichen Gleichgewichts in Systemen, die auch auf soziale Systeme übertragen werden können. Unter diesem Gesichtspunkt sind Gewalthandlungen als Eruption, Wunde oder Brand im Ökosystem zu betrachten. Da nach dem Abbruch die Gefahr besteht, dass Schwelbrände neu entfacht werden, müssen kurierende Handlungen folgen. Erst mit der gelungenen kurierenden Maßnahme wird die Homöostase

hergestellt. Orientiert an diesem Bild fungieren Schulmediatoren als Feuerwehr und Notarzt, zusammen mit den Konfliktlotsen als Krankenschwestern oder Pfleger, die den Heilungsprozess sozialer Wunden anbahnen.

Der heutige Stand der Schulmediation in Berlin

Der Aufbau und die Weiterentwicklung des Konfliktlotsenmodells geht über die Lehrerfortbildung hinaus. Die Ausbildung zum jugendlichen Konfliktlotsen besteht aus folgenden Bausteinen:

Einstieg:

Mindestens zwei LL einer Schule eignen sich Mediation an, (A) Jahreslehrgang, all inclusive, 60 Stunden plus Intervision, (B) aufbauende Lehrgänge mit und ohne KonFlots-Programm plus Intervision. Die Lehrgänge beinhalten auch Elemente des sozialen Trainings, methodisch didaktische Hilfen für den Schulalltag, Hintergrundinformationen zum Modell und Planungshilfen für das Konfliktlotsentraining (dazu Handreichungen „Blaue Hefte“ LISUM, 2003).

Einführung: Schulmediation und Konfliktlotsen-AG

Mediation wird als pädagogisches Thema auf der Gesamtkonferenz vorgestellt. Erfolgreiche Schulmediatoren fungieren als externe Referenten, z.T. bringen sie ihre Konfliktlotsen mit. Ein Studientag für das ganze Kollegium folgt. Die AG paXan vermittelt schulerfahrene Mediationstrainer. In der Regel gehen daraus weitere Interessenten für Fortbildungen hervor. Das Kollegium führt einen Konferenzbeschluss zu Schulmediation und Konfliktlotsen herbei.

Organisation: Zeit und Raum für Konfliktlotsen und Mediation

Zwei LL brauchen je zwei Stunden für die AG Konfliktlotsen, keine Pausenaufsichten für diese Schulmediatoren, je nach Fallaufkommen weitere L-Stunden für Mediation in der Schule (harte Fälle, TOA, auch EE+LL-Konflikte), ein Konfliktlotsenraum als geschützte und gestaltete Verhandlungsumgebung ist nötig, die Ausstattung der Konfliktlotsen wird vom Weißen Ring gesponsert. Konfliktlotsen bekommen Gelegenheit, ihre Arbeit in den Gremien vorzustellen, Schülervertretung, Elternngremien, Einschulungs- und Schulversammlungen, Portraits im Entree, Außendarstellung. Störungen gehen vor! Eine Deeskalation muss organisatorisch und zeitlich immer möglich sein. Zur Gefahrenabwehr ist die Mediation bis zur Erhellungsphase mit einem Status quo nötig. (Zettel *„Eine Mediation war nötig. Folgetermin wurde für Mo, 3. Stunde vereinbart. Wir bitten, die Abwesenheit zu entschuldigen.“*) Co-Mediation und gemischtes Doppel werden gelegentlich durchgeführt. Modelllernen und praktische Erweiterung des Repertoires finden statt.

Festigung: Kultur der Anerkennung und Bestätigung

Einmal pro Monat gibt es eine Intervisionsgruppe für Mediatoren mit einem festen Termin und Ort, gleicher Leitung. Dort finden Informations- und Materialaustausch, aktuelle Wissensschaftsbezüge, Fallberatung statt. Einmal pro Jahr findet ein Konfliktlotsentreffen mit Schülerbeiträgen, Presse, Promis usw. statt. Urkunden gibt es für aktive Konfliktlotsen, auch die Schulmediatoren als Motoren der Entwicklung erhalten eine Anerkennung. Einmal pro Jahr wird eine Fortbildung als Tagung für Schulmediatoren angeboten.

Anzahl der Konfliktlotsen und Mediatoren

Die Teilnehmerzahl an den Konfliktlotsentreffen stieg von 137 Kindern der Grundschule (Klassenstufen 5/6) in 1999 auf 650 Kinder in 2003 und von 250 Jugendlichen der Sekundarstufe I in 2000 auf 629 Jugendliche in 2002. Bis 2003 haben ca. 300 Lehrer/innen an einem Jahreslehrgang Mediation teilgenommen. Jedes Jahr eignen sich ca. weitere 60 Lehrer Mediation bei der AG paXan im LISUM an. www.Konfliktlotsen.de

Diskussionspunkte

Diskretion und Verschwiegenheit der Mediatoren

Mediatoren und Konfliktlotsen verpflichten sich, Inhalte aus dem Vermittlungsprozess selbst verschwiegen zu behandeln. Wenn die Streitbeteiligten zu einem Ergebnis gelangen, das einem sozialen Werk gleichkommt, können sie mit Einverständnis des Mitstreiters nahestehenden Personen von diesem Ergebnis berichten. Sollen auch mittelbar Beteiligte von dem Ergebnis erfahren, informieren am besten die Streitbeteiligten selbst, brauchen dazu aber mitunter Beistand und Fürsprache, um angemessen gewürdigt zu werden.

Überforderung der Konfliktlotsen

Gelegentlich erfahren Konfliktlotsen von Missständen, die über den zu behandelnden Streitinhalt hinausgehen, die peinlich sind oder zu deren Regelung sie nicht beitragen können. Mediation bezieht sich nur auf den akuten Streitinhalt, auf den die Streitenden selbst Einfluss haben. Peinliche Gefühle sind verbindende Gefühle, die von verletzten Bedürfnissen zeugen. Verletzte Bedürfnisse werden verständlich angenommen und zu Wünschen formuliert. Missstände, die nicht direkt Teil des Konflikts sind, können mit Zustimmung des Betroffenen mit dem Schulmediator beraten werden, um andere helfende Organisationen einzubeziehen. Wenn sich Konfliktlotsen im Mediationsprozess überfordert fühlen, geben sie ein konstruktives Verlaufsfeedback („so fing es an, soweit sind wir immerhin schon gekommen“) und beenden die Sitzung mit der Zusicherung, den Status quo zu erhalten, bis sie sich im Team beraten haben.

Freiwilligkeit/ Bereitwilligkeit zur Mediation

Eine Mediation kann nur stattfinden, wenn sich die Streitenden selbst beteiligen. Es ist ihr Konflikt und soll ihre Konfliktregelung werden. Bei weniger heftigen Konflikten und bei Kenntnis der Mediation kann die Freiwilligkeit leicht hergestellt werden. Im schulischen Täter-Opfer-Ausgleich wird die Bereitwilligkeit zur Mitarbeit durch bilaterale Vorgespräche geweckt. Dabei wird auch angesprochen, dass der Zustand auf keinen Fall so belassen wird, aber der Streiter die Chance hat, seine Belange selbst in die Hand zu nehmen.

Vertrauenslehrer/ Schulmediatoren

Vertrauenslehrer organisieren die Aktivitäten der Schülervvertretung. Davon unbenommen bauen Schulmediatoren (auch Schulsozialarbeiter und Erzieher) bei den Schülern Vertrauen zur Konfliktbehandlung auf.

Beistandsgemeinschaft der Mediatoren

Co-Mediation und Beratung mit Mediatoren sind der Zusammenhalt für eine nachhaltige Entwicklung im schwierigen Feld. Für eine Intervisionsgruppe wird ein Gastgeber, ein fester Ort und Zeitpunkt und die Moderation der Sitzung gebraucht. Um die Interessenten gezielt ansprechen zu können, können die Gründer einer Intervisionsgruppe die Schulmediatoren in ihrer Region von der AG paX-an erfahren.

Literatur:

Coester, Marc: Ist Jugendgewalt bewältigbar? In: Erfolgsrezept Streitschlichtung, Ev. Akademie Bad Boll, Stuttgart, 2003

Einem, Caspar: Demokratisierung von Politik und Gesellschaft durch neue Formen der Beteiligung von Bürgern und Bürgerinnen, in: Mehta,G. / Rückert,K. (Hrsg): Mediation und Demokratie, Heidelberg, 2003

Glasl, Friedrich: Konfliktmanagement, Stuttgart, 1998

Hagedorn, Ortrud: Ich-Heft, Gefühle, Hilfe, 3 Blaue Hefte, LISUM Berlin 2003

3.13. Gewaltprävention durch mehr Soziales Lernen in der Schule

Dr. Ulla Dussa, Dr. Helga Möricke, Margot Wichniarz

Was ist Soziales Lernen in der Schule?

Soziales Lernen nicht dem Zufall überlassen

Die folgenden Ausführungen sollen durch ein Zitat von Marianne Horstkemper eingeleitet werden: „Schulische Lernprozesse sind ganz unzertrennbar eingebettet in soziale Erfahrung-

gen. Soziales Lernen findet also immer statt, selbst wenn man diesen Sachverhalt ignoriert und den Prozess nicht bewusst gestaltet. Die Frage ist dann allerdings, *welche* sozialen Erfahrungen Schüler(innen) machen.“¹

Viele Pädagoginnen und Pädagogen gehen davon aus, dass der Unterricht in der Schule automatisch mit sozialen Lernprozessen verbunden ist. Dem ist sicherlich auch so, es fragt sich nur - im Sinne von Frau Horstkemper - *welche* sozialen Erfahrungen Kinder und Jugendliche in der Schule machen und *was* sie dabei lernen.

Sollen Schülerinnen und Schüler einen friedlichen, demokratischen Umgang miteinander entwickeln, dann dürfen wir den sozialen Lernprozess nicht dem Zufall überlassen. Das ist uns allen klar. Wir können allerdings nicht davon ausgehen, den sozialen Lernprozess wirklich effektiv unterstützt zu haben, wenn wir gelegentlich im Fachunterricht über soziale Themen sprechen oder das Arbeiten in Gruppen ermöglichen. Das reicht nicht!! Sollen Schüler/innen einen friedlichen, demokratischen Umgang miteinander erlernen, müssen wir den sozialen Lernprozess genauso gut pädagogisch-didaktisch vor- und nachbereiten, wie das für den fachlichen schon immer gilt. Und er muss genauso kontinuierlich präsent sein wie z.B. Deutsch oder Mathematik.

Die Schule muss hier, wie in den Fächern, ein Lernangebot zur Verfügung stellen, muss Lehrkräfte entsprechend aus-, fort- und weiterbilden, damit sie ebenso professionell wie in den Fächern auch im Zusammenhang mit dem sozialen Lernprozess bildend wirksam werden können.

Wenn wir davon ausgehen, dass jedes Kind mit seinen Mitschüler/innen und Lehrer/innen zurecht kommen möchte, Sicherheit, Anerkennung und Bindung sucht, dann haben die Kinder genau in diesem Bereich etwas zu lernen, denn oft erreichen sie mit ihrem Verhalten das Gegenteil von dem, was sie sich wünschen.

Beim Sozialen Lernen geht es darum, das eigene Verhalten zu reflektieren, Verhaltensalternativen zu erproben, das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern und Schritt für Schritt die Fähigkeit zu einem friedlichen, demokratischen Umgang mit den anderen zu entwickeln. Und wenn von „friedlich“ die Rede ist, so ist nicht gemeint, dass wir jeden Konflikt unter den Teppich kehren sollten, nur damit es schön ruhig bleibt. Im Gegenteil! Alle Menschen sind verschieden, haben unterschiedliche Wünsche, Interessen, Bedürfnisse. Sie können sich nicht immer einig sein. Der Konflikt gehört zum menschlichen Leben wie die Luft zum Atmen. Es kommt nur darauf an, *wie* Menschen mit Konflikten umgehen. Soll dies im konstruktiven Sinne möglich sein, müssen Menschen sehr viel lernen - und wo können wir sie darin besser unterstützen als in der Schule und zwar durch ein gezieltes Lernangebot in Verbindung mit der dafür notwendigen Zeit.

Die Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen haben sich verändert. „Die Jugend liebt heutzutage den Luxus, sie hat schlechte Manieren, verachtet Autorität, hat keinen Respekt vor älteren Leuten und schwatzt, wo sie arbeiten sollten.“²

Dieses Klagelied ist heute relativ häufig zu hören. Neu aber ist es nicht, denn es war Sokrates, der es bereits vor mehr als 2000 Jahren anstimmte. Daraus könnten wir nun schlussfolgern, dass sich in der Zwischenzeit nicht viel verändert haben kann. Wenn wir allerdings genauer hinschauen, werden wir feststellen, dass sich in den letzten Jahrzehnten inner- und außerhalb der Schule gravierende Veränderungen ergeben haben und die Anforderung an die sozialen Fähigkeiten sowohl der Erwachsenen als noch viel mehr der Kinder und Jugendlichen enorm gestiegen sind. Zu den wesentlichsten Veränderungen zählen eine zunehmende Individualisierung, eine Vielzahl unterschiedlicher sozialer und kultureller Lebensformen, eine daraus resultierende Vielfalt unterschiedlicher Norm- und Wertsetzungen. Ein verbindlicher Wertekanon besteht nicht mehr, sondern muss von Fall zu Fall immer wieder neu ausgehandelt werden, Elternhäuser sind zum Teil von Arbeitslosigkeit und Armut be-

¹ Marianne Horstkemper: Soziales Leben und Lernen - Platz dafür in der Leistungsschule, in: Soziales Lernen - Stiefkind in der Leistungsschule, S. 13, Hrsg.: Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe, Brandenburg.

² Sokrates, zitiert nach Lions Quest, Erwachsen werden

droht. Konsumorientierung, eine überwältigende Vielzahl von Freizeitangeboten und die Einflüsse der Medien³ wirken nicht nur auf Kinder und Jugendliche, sondern auch auf Erwachsene desorientierend. Orientierungssuche bzw. -losigkeit, Zukunftsängste bis hin zur sozialen Vernachlässigung sind die Folgen. Im Stern Nr. 35/1993 wird der Schüler/innentyp, mit dem sich Lehrer/innen heutzutage auseinandersetzen müssen, wie folgt beschrieben:

„Aggressiv, erörterungstauglich, sozialblind, hyperaktiv, egozentrisch, ungehemmt, überverwöhnt und kooperationschwach“.

Hat die Pädagogik die Zeichen der Zeit erkannt und Konzepte erarbeitet, welche die Veränderungen berücksichtigen? Die Antwort ist bekannt. Immerhin haben sich die Kultusminister am 5.10.2000⁴ gemeinsam mit den Lehrgewerkschaften auf ein Leitbild für den Lehrerberuf verständigt, in dem erstmals seit Jahren wieder der Erziehungsauftrag der Schule herausgestellt wird.

Emotionale Intelligenz

Daniel Goleman und seinem Buch „Emotionale Intelligenz“ ist es zu verdanken, dass der Begriff der emotionalen Intelligenz mit Erziehung und Lernen in Verbindung gebracht wurde. Seines Erachtens kommt der emotionalen Intelligenz bei einer erfolgreichen Lebensbewältigung eine weitaus größere Bedeutung zu als der rationalen. Den Unterschied beschreibt Goleman folgendermaßen: „Das emotionale Gehirn folgt einer assoziativen Logik. Es hält Elemente, die die Realität symbolisieren oder eine Erinnerung daran hervorrufen, für die Realität selbst. Während der rationale Verstand eine logische Verbindung zwischen Ursache und Folge herstellt, koppelt das emotionale Gehirn Dinge, die verblüffend ähnliche Merkmale aufweisen. Jede tiefe Emotion wurzelt in einem Handlungsimpuls. Mit solchen Impulsen umzugehen, ist Grundlage der emotionalen Intelligenz.“⁵

Gefühle wirken auf alle Lebensbereiche ein: Gesundheit, Lernen, Verhalten und Beziehung. Die anfängliche Verantwortung für die Entwicklung der emotionalen Intelligenz tragen die Eltern, doch auch die Schule kann und muss dazu beitragen, dass Kinder u.a. lernen, Gefühle wahrzunehmen, die eigenen und die der anderen, Gefühle auszudrücken, sich in die Gefühlslage anderer hineinzusetzen, in Situationen Ja- von Nein-Gefühlen zu unterscheiden, Gefühle, wenn notwendig, zu kontrollieren, so dass sie selbst und andere nicht geschädigt werden.

Die Ziele des Sozialen Lernens

Ziel des Sozialen Lernens ist es, die Gruppenentwicklung innerhalb einer Klasse zu fördern, die soziale Kompetenz der Schüler/innen zu steigern und die Arbeitsproduktivität der Klasse zu erhöhen.⁶ Bewusst werden hier die emotionale und die rationale Intelligenz miteinander in Verbindung gebracht, denn in einer emotional positiven Atmosphäre lässt sich viel besser lernen, als wenn nicht darauf geachtet wird.

Im Einzelnen bedeutet dies:

Die Entwicklung der Selbstkompetenz u.a. durch die Verbesserung des Selbstbewusstseins und des Verantwortungsgefühls

Die Entwicklung der Sozialkompetenz, u.a. durch die Förderung von Empathie und Konfliktfähigkeit

Mögliche Handlungsfelder des Sozialen Lernens:

Kontakt aufnehmen, Kennen lernen

Sich miteinander wohl fühlen

Untereinander Vertrauen schaffen

Selbstwertgefühl stärken

³ vergl.: Jochen Korte, Stundenentwürfe zur sozialen Unterweisung, Weinheim 1997

⁴ s. Lions Quest, Erwachsen werden, 2. Ausgabe, 2000, S.7

⁵ (5)zitiert nach: Dianne Schilling: Soziales Lernen in der Grundschule, Mühlheim 2000, S. 21.

⁶ vergl.: Ch. Großmann, Projekt Soziales Lernen, Iserlohn 1996

Eigene Gefühle wahrnehmen und ausdrücken können
Gefühle anderer wahrnehmen und angemessen damit umgehen können
Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit entwickeln
Konfliktfähigkeit entwickeln
Fähigkeiten zur kritischen Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Zuweisungen fördern.

Die Organisation der Stunden zum Sozialen Lernen
Idealerweise müsste das Soziale Lernen mit dem gesamten Schulleben und dem Fachunterricht verbunden sein. In der Schule wird viel über Rücksichtnahme, Toleranz und Fairness gesprochen, besonders in den Fächern Deutsch und Geschichte/Sozialkunde. Dies heißt aber noch lange nicht, dass sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene auch wirklich rücksichtsvoll, tolerant und fair verhalten. Dafür reicht das Gespräch, das sich häufig auch noch auf die Form der Belehrung reduziert, nicht aus. Nur wenn Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, z. B. bei einem konkreten Konflikt selbst Ideen für die Lösung zu entwickeln und diese zu erproben, lernen sie Schritt für Schritt, Verantwortung für ihr Miteinander zu übernehmen. Im Fachunterricht fehlt dafür die Zeit. Deshalb ist es sinnvoll, eigens dafür vorgesehene Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen.

Der Unterricht zum Sozialen Lernen findet im Klassenverband statt, denn das ist die Gruppe, in der die Schülerinnen und Schüler für längere Zeit zurechtkommen müssen. Hier liegt der große Vorteil gegenüber Wahlpflichtfächern wie Religion, Ethik und Lebenskunde, in denen sich die Kinder speziell nur für diese Stunden zusammenfinden.

Noten werden nicht erteilt, weil sich unter Leistungs- und Notendruck nicht offen über Probleme sprechen lässt. In den Grundschulen, die zu verlässlichen Halbtagschulen geworden sind, bietet es sich geradezu an, mindestens eine der hinzugewonnenen Stunden für das Soziale Lernen zu verwenden. Bis zur 4. Klasse kann diese Stunde in den vorfachlichen Unterricht integriert und in den 5. und 6. Klassen kann eine Deutschstunde dafür eingesetzt werden. In den weiterführenden Schulen wird Soziales Lernen in einer für die Schülerinnen und Schüler zusätzlichen, in den Stundenplan integrierten Stunde angeboten. Die Eltern werden um ihre Zustimmung für den Zeitraum von einem Jahr gebeten. Da es beim Sozialen Lernen um die persönlichen Belange der Schülerinnen und Schüler geht, empfinden sie diese zusätzlichen Stunden eher als Bereicherung denn als Belastung. Oft wird um weitere Stunden zum Sozialen Lernen gebeten.

Sollen die Übungen zum Sozialen Lernen nachhaltig wirken, dann dürfen sie nicht nur die kognitive, sondern müssen vor allem die emotionale Ebene erreichen. Derartige Lernprozesse müssen außerordentlich behutsam und sensibel angelegt sein. Die Lehrer/innen müssen jedes Kind kontinuierlich im Blick haben und sich jederzeit fürsorglich ihm gegenüber verhalten können. Dies ist mit 28 Schüler/innen in einer Klasse nur schwer möglich. Deshalb ist es günstig, wenn zwei Kolleginnen gleichzeitig für diese Stunde verantwortlich sind und die Klasse geteilt werden kann. Da Mädchen und Jungen sehr unterschiedlich auf die Angebote für das soziale Lernen reagieren, kann es außerdem sinnvoll sein, eine Mädchen- und eine Jungengruppe zu bilden.

Mädchen vermitteln uns immer wieder, dass diese Stunden ihre Lieblingsstunden sind und sie hier tatsächlich etwas für das Leben lernen. Jungen fällt es meist schwerer, sich persönlich einzubringen. Einige glauben, dass beim Sozialen Lernen nur „Pippifax“ passiert. Sie zu erreichen ist nicht so leicht. Dies mag mit dadurch bedingt sein, dass überwiegend Lehrerinnen das Soziale Lernen anbieten. Wir brauchen dringend Kollegen!

Exkurs - Soziales Lernen in geschlechtsgetrennten Unterrichtsstunden

Mädchen sind besser – Jungen auch (*wenn man sie denn lässt*)

**Ein Beitrag zur geschlechtsspezifischen Förderung sozialer Kompetenzen
in der Grundschule**

In unserer Gesellschaft werden in zunehmenden Maße Männer und Frauen berufstätig sein. Schülerinnen und Schüler sind gezielt darauf vorzubereiten. Das erfordert u.a. eine verstärkte Entwicklung von sozialen Kompetenzen sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen, dazu gehört vor allem die Fähigkeit zur konstruktiven, gewaltfreien Konfliktbearbeitung.

Jungen - Problemfälle?

Mehr Jungen als Mädchen setzen in Auseinandersetzungen physische Gewalt ein. Jugendgewalt ist männlich. Diese Tatsache wird in allen Untersuchungen zu dem Themenbereich „Gewalt“ seit Jahren geäußert, u.a. auch in den Materialien des 24. Deutschen Jugendgerichtstages vom September 1998 (These 6) und ist statistisch belegt.

So hat sich „im Vergleich von 1984 zu 1997 der Anteil der männlichen Jugendlichen, die als Tatverdächtige einer Gewalttat registriert wurden, von 0,5 % auf 1,7% erhöht“.

Mehr Jungen als Mädchen haben ADS, der Jungenanteil in Förderschulen liegt in Berlin bei 62%, bei Schulen mit Verhaltensgestörten bei 76%, bei Lernbehinderten bei 64 %.

Mehr Mädchen als Jungen erreichen das Abitur und drehen weniger „Ehrenrunden“.

Als **eine** Ursache dafür werden auch geschlechtsspezifische Erziehungsunterschiede benannt, u.a. Beobachtungen, dass Eltern und Lehrkräfte Gewalthandlungen bei Mädchen schärfer sanktionieren als bei Jungen, Mädchen dagegen stärker zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen und konstruktiven Konfliktregulierungen angeleitet werden. Rücksichtsloses Verhalten zur Durchsetzung von Jungeninteressen wird eher als sog. geschlechtsspezifische Besonderheit geduldet.

Vor diesem Hintergrund beteiligten sich von 1994 bis 1997 15 Berliner Grundschulen (acht aus dem Ostteil und sieben aus dem Westteil), 20 Klassen mit insgesamt ca. 440 Schülerinnen und Schüler sowie 20 Lehrerinnen und Lehrer an dem Modellversuch „Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - Ein Beitrag zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen in der Grundschule“.

Ursprünglicher Anlass für den Modellversuch war ein Antrag der Fraktion der AL/Grüne/Bündnis 90, angesichts der zunehmenden Gewaltbereitschaft unter Jungen und der gewalttätigen Auseinandersetzung in Schulen „Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungskurse“ für Mädchen anzubieten und das Projekt im Rahmen eines wissenschaftlich begleiteten Modellversuchs zu evaluieren. Dieser Ansatz wurde durch das Einbeziehen der Jungen 1992 erweitert. Während gewaltpräventive Mädchenarbeit an Berliner Schulen bereits auf eine gewisse Tradition blicken konnte und konzeptionelle Vorarbeiten vorlagen, war eine komplementäre Jungenarbeit bisher nur wenig erprobt. Entsprechende Konzepte standen nicht zur Verfügung. Das bedeutete, dass in diesem Bereich Pionierarbeit geleistet werden musste. Das war eine besondere Herausforderung für den Modellversuch.

Die Ergebnisse des Modellversuchs problematisieren die im Erziehungshandeln oft unbewusste Weitervermittlung traditioneller Rollenklischees und rücken von diesem Ansatz her die geschlechtsspezifische Komponente einer bewusst gestalteten Koedukation in den Blick. Gleichzeitig werden Wege aufgezeigt, wie in der Schule die Erziehung zur Chancengleichheit der Geschlechter intensiver berücksichtigen kann. Damit finden insbesondere die Forderungen des „Gender Mainstreaming“ Berücksichtigung.

Die Frage, wie das Geschlechterverhältnis zugunsten eines gleichberechtigten, partnerschaftlichen Zusammenlebens verändert werden kann, hat in den letzten Jahren bekanntlich einen höheren Stellenwert bekommen. Im Entwurf des Neuen Schulgesetzes wird die Arbeit in der Schule ausdrücklich auch der Berücksichtigung des Gender Mainstreaming⁷ verpflichtet.

⁷ Der Entwurf für ein neues Schulgesetz ist am 26. Juni 2003 in das Abgeordnetenhaus eingebracht worden. Der Gesetzentwurf enthält Aussagen zur Gleichberechtigung der Geschlechter und zum Prinzip des Gender Mainstreaming (§§ 1 Satz 2, 2 Abs. 1, 3 Abs. 3 Nr. 2 und 4 Abs. 2 Schulgesetzentwurf). Der Gesetzentwurf wird voraussichtlich im Dezember 2003 beschlossen; das Gesetz soll am 1. Februar 2004 in Kraft treten.

tet, wodurch der geschlechtsspezifische Aspekt schulischer Erziehung erneut stärker betont wird. Die Verfassung von Berlin (geändert am 23. November 1995) verpflichtete in Artikel 10 Abs. 3 das Land, „die Gleichstellung und die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens herzustellen und zu sichern. Zum Ausgleich bestehender Ungleichheiten sind Maßnahmen zur Förderung zulässig.“

Mit dem Vorhaben, die Fähigkeiten der Kinder zu fördern, Konflikte gewaltfrei zu lösen, und dem diagnostizierten Zusammenhang zwischen tradiertem Rollenverständnis und Konfliktverhalten wird die Entwicklung einer positiven Identität als Zielsetzung bewusst in den Mittelpunkt gerückt. Es geht darum, Jungen und Mädchen zu befähigen, partnerschaftlich miteinander umzugehen und ihre Konflikte durch Interessenausgleich gewaltfrei zu lösen. Da sich die Ausgangslagen, Probleme und Bedingungen der Mädchen von denen der Jungen unterscheiden, werden auf der Grundlage gleicher **Themenbereiche** unterschiedliche Kurskonzepte entwickelt und zunächst in geschlechtshomogenen Gruppen umgesetzt.

Tabelle 1

Themenbereiche

<i>Mädchenkurse</i>	<i>Jungenkurse</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Umgang mit sich selbst - Förderung der Selbstwahrnehmung - Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens - Erweiterung der Handlungskompetenz in Konfliktsituationen - Sensibilisierung für Grenzverletzung und Gewaltverhalten - Förderung der Fähigkeiten, Grenzen zu setzen - Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit - Akzeptanz der Unterschiedlichkeit - Förderung der Fähigkeit, Konflikte zu lösen - Förderung von Mädchen- bzw. Jungenfreundschaften - Förderung eines gleichwertigen Umgangs zwischen Mädchen und Jungen. 	

Die Curricula sind für Kurse mit 24 Doppelstunden pro Jahr konzipiert. Die Mädchenkurse sollten von einer Mädchenkursleiterin oder einer Lehrerin, die die Klasse auch sonst unterrichtet, durchgeführt werden, die Jungenkurse entsprechend von einem Kursleiter mit Unterstützung eines Lehrers.⁸

Ziel der Kurse ist es, zu erreichen, dass Mädchen und Jungen auf geschlechtsrollenspezifische Verhaltensweisen sensibler reagieren und über positive Verhaltensmuster verfügen lernen. Bei den **Jungen** geht es besonders darum, dass sie ihre sozialen Komponenten erweitern, aggressives, grenzüberschreitendes Verhalten abbauen und mehr Empathie im Umgang miteinander entwickeln. „Panzer und Fassade“ haben als Ursache oft Ängste und Unsicherheiten; daher ist die Stärkung der Selbstwertgefühls ein besonderes Anliegen in den Kursen. Die Gestaltung dieser schwierigen Prozesse erfordert von den Kursleitern sehr viel Einfühlungsvermögen, insbesondere auch gegenüber denen, die Verhaltensprobleme auslösen.

Der Abschied von den traditionellen Rollen ist auch für die **Mädchen** oft nicht einfach. Von ihnen wird erwartet, erprobte Strategien, die Akzeptanz und Beliebtheit versprechen, in Fra-

⁸ Leider mangelt es in der Berliner Schule an den für diese Thematik engagierten Kolleg/innen. Wir sind daher bemüht, interessierte Kolleg/innen zu Multiplikator/innen zu qualifizieren.

ge zu stellen und die Fähigkeit zu stärken, sich aus der traditionellen Frauenrolle zu befreien. Ein wesentliches Element der Arbeit mit den Mädchen ist es, ein positiveres Selbstwertgefühl zu fördern und mehr Selbstvertrauen aufzubauen. Natürlich geht es nicht darum, den Mädchen die traditionellen Verhaltensmuster von Jungen zu vermitteln, sondern ihnen ihre jeweils spezifischen Fähigkeiten bewusst zu machen und sie zu fördern.

Tabelle 2
Zusammenfassung der geschlechtsdifferenzierten Schwerpunktsetzung

Die Mädchen lernen	Die Jungen lernen
<i>Grenzen zu setzen</i>	<i>angemessen auf das Setzen von Grenzen zu reagieren</i>
<i>Konflikte als positiv und erlaubt zu erleben und offen auszutragen</i>	<i>Konflikte angemessen verbal und lösungsorientiert auszutragen und keine aggressiven Wortduelle oder Schlägereien durchzuführen</i>
<i>sich Ihrer Körperkräfte bewusst zu werden und diese zu entwickeln</i>	<i>ihre Körperkräfte zu kontrollieren und nicht zu missbrauchen</i>
<i>Durchsetzungsvermögen zu entwickeln und für sich einzusetzen</i>	<i>einfühlsam zu sein und Rücksicht zu nehmen</i>
<i>neue Lebensmöglichkeiten für sich zu finden</i>	<i>sich an Hausarbeit und sozialer Fürsorge zu beteiligen (Kinder- oder Altenpflege)</i>
<i>ihr Berufswahlspektrum zu erweitern</i>	<i>ihr Berufswahlspektrum insbesondere um soziale Berufe erweitern</i>

Die **wissenschaftliche Begleitung** stellte in allen Klassen fest, dass die im Kontext des Modellversuchs durchgeführten Kurse von der großen Mehrheit der Mädchen und Jungen akzeptiert wurden. Insbesondere die Schüler/innen der Klassenstufen 3 und 4 ließen sich von Themen und Inhalten der Kurse begeistern.

Die Befragungen nach den Kursen ergaben einige signifikante Veränderungen: Das Klassenklima schien insgesamt entspannter. Geschlechtshomogene Beziehungen hatten sich verbessert, aber auch polarisiert, und es entstanden mehr Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen. Weiterhin konnten geschlechtsrollenstereotype Vorstellungen modifiziert und flexibilisiert werden. Mädchen schätzten die eigene Stärke und Durchsetzungsfähigkeit höher, Jungen niedriger als vor den Kursen ein. Zudem berichteten weniger Mädchen und Jungen über aggressive Auseinandersetzungen.

Dass einige Mädchen und Jungen möglicherweise bei der Evaluation im Sinne sozialer Erwünschtheit antworten und nicht aus Überzeugung, kann natürlich nicht ganz ausgeschlossen werden. Auch die Frage nach der Langzeitwirkung der Kurse ist nicht ganz beantwortbar. Trotzdem zeigen die Antworten der Schüler und Schülerinnen eine bemerkenswerte Tendenz auf, und eine Weiterführung dieser Arbeit wird daher begrüßt.

Aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung werden u.a. folgende Empfehlungen abgeleitet: Themen und Übungen, die mit Konflikten, Geschlechterrollen und -identitäten zu tun haben, lassen sich in den Klassenstufen 3 und 4 (evtl. auch in 5) leichter als im 6. Schuljahr vermitteln. Es ist daher zu empfehlen, spätestens in dieser Altersstufe zu beginnen.

Die positiveren Ergebnisse in der Klasse, die über zwei Jahre Kurse durchführte, weisen daraufhin, dass es günstiger ist, solche Kurse über einen längeren Zeitraum anzubieten und dadurch eine größere Selbstverständlichkeit in der Auseinandersetzung mit den Themen Rollenklischees und Konflikten zu erreichen. Eine Verlängerung der Kurse ist auch deswegen sinnvoll, weil zwei zentrale Themen bearbeitet werden: das Thema „Geschlechterrollen und -identität“ und der Themenkomplex „Interaktion, Konflikt, Gewalt“. Beide Themen sind, wie dem Curriculum zu entnehmen ist, mit zahlreichen Einzelfragen verbunden und werden mit unterschiedlichen Methoden und Strategien bearbeitet.

Es zeigt sich, dass ein flexibles Eingehen auf die aktuellen Probleme und Bedürfnisse der Kinder unabdingbar für die Entwicklung eines positiven Klassenklimas ist. Das erfordert pädagogisches Können, aber auch Kompetenz und Erfahrung im Bereich der Mädchen- und Jungenarbeit. Von daher spielen die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und Sozialpädagogen/innen eine zentrale Rolle für das Gelingen der Kurse.

Das Durchführen von kompakten Schülerkursen war durch die Rahmenbedingungen des Modellversuchs begünstigt. Unter den Bedingungen des Schulalltags muss versucht werden, zentrale Kursthemen mit Zielen und Inhalten der Rahmenpläne zu verbinden und in den Unterricht zu integrieren. Viele Themen können beispielsweise im Sachkunde- oder Deutschunterricht, etwa beim Lesenlernen oder beim Interpretieren, bearbeitet werden. Zahlreiche Spiele und Übungen passen auch in den Sportunterricht. Durch eine derartige Verknüpfung erwarten wir eine verstärkte Förderung von sozialen Kompetenzen im Schulalltag.

Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, die Eltern mit dem Konzept der Konfliktbewältigung vertraut zu machen, um damit weitere Unterstützung für die Arbeit zu erhalten.

Perspektiven

Die curricularen Ziele und Inhalte der Mädchen- und Jungenkurse setzen die Bereitschaft voraus, einseitiges Rollenverhalten sensibel wahrzunehmen und sich damit kritisch auseinander zu setzen. Das lässt sich nicht durch eine amtliche Verordnung von oben bewirken. Die didaktischen Interpretationen zu den einzelnen Vorschlägen sind sicher hilfreich, um einzelne Elemente flexibel in den Unterricht zu integrieren; das direkte Eingehen auf aktuelle Probleme und Bedürfnisse des einzelnen Kindes erfordert jedoch eine hohe pädagogische Kompetenz, die gezielt erworben werden muss.

Die theoretisch begründeten Vorschläge für die Unterrichts- und Erziehungspraxis können als Schlüssel für die konkrete Auseinandersetzung mit traditionellen Geschlechterrollen genutzt werden und bieten in dieser Funktion auch Orientierung bei der Suche nach der persönlichen Identität. Die Bildung geschlechtshomogener Gruppen hat nicht nur einen besonderen Stellenwert, um die Berufswahl von Mädchen zu steuern, sondern auch, wenn es um soziales Lernen geht, um die Verständigung in Konfliktsituationen und die gezielte Förderung sozialer Kompetenzen.

Die Ziele und Inhalte des Curriculums mit den spezifischen Ausrichtungen in den entsprechenden Mädchen- und Jungenkurse zu vermitteln, hat sich bewährt. Das Curriculum stellt aber keinen in sich geschlossenen Lehrgang dar, sondern eher einen didaktischen Leitfaden, mit einer Sammlung von Themen, Zielen, Inhalten nebst methodischen Hinweisen und Medienvorschlägen, um multifunktional die Möglichkeiten der Integration geschlechtsspezifischer Aspekte im allgemeinen Unterricht aufzuzeigen.

In Rückblick auf die vielen bisher durchgeführten Schülerinnen-/Schüler und Multiplikatorinnenkurse bleibt als Fazit: Die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls wird gefördert. Die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, wird gestärkt.

Da vor allem Jungen an gewalttätigen Auseinandersetzungen beteiligt sind, werden unter anderem die mit der traditionellen Vorstellung von „Männlichkeit“ verbundenen Attribute wie „Konkurrenzfähigkeit“ und „Durchsetzungsvermögen“ kritisch bewertet, während dem gegenüber Mädchen befähigt werden sollen, Grenzen zu setzen und sich zu behaupten.

Ursachen von und der Umgang mit Konflikten haben daher eine geschlechtsspezifische Komponente, die bei der Wahrnehmung und Deutung von Verhaltensweisen zu beachten ist. Es hat sich erneut bestätigt, dass die Perspektiven der Förderung von Mädchen und Jungen durch eine bewusst gestaltete Koedukation in der Schule davon abhängig sind, ob und in welchem Maße es gelingt, Lehrerschaft und Eltern für eine qualifizierte Wahrnehmung dieser Erziehungsaufgabe zu gewinnen. Es besteht unsererseits kein Zweifel, dass die Verankerung der Kurse in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung einen entscheidenden Ansatz dafür darstellt.

Die Ergebnisse des Modellversuchs sind in zwei Bänden publiziert worden: **Band I** (theoretischer Teil) nimmt Bezug auf die aktuelle Koedukationsdebatte, problematisiert die zumeist unreflektierte Weitervermittlung traditioneller Rollenklischees („Heimlicher

Lehrplan“), erörtert die theoretischen Grundlagen für den Modellversuch (Konfliktlösungsmodelle) und führt in die Mädchen - und Jungenkurse ein. Dieser Band enthält Beiträge für die wissenschaftliche Diskussion und richtet sich insbesondere auch an die Fortbilder/innen. **Band II** (praktischer Teil) gibt unterrichtspraktische Anregungen, um der Ausprägung von Rollenklischees entgegenzuwirken und beinhaltet Vorschläge zur Konfliktbewältigung. Im ersten Teil sind die aus je elf Bausteinen bestehenden Curricula für die Mädchen - und Jungenkurse dargestellt. Bei dem Aufbau der Kurse wurde davon ausgegangen, dass Kinder einerseits soziale Kompetenzen besonders über Spiele in der Gruppe erwerben. Deshalb werden in den Kursen eine Vielzahl von Spielen und Übungen angewandt. Diese ca. 100 Spiele und Übungen sind im zweiten Teil übersichtlich zusammengestellt und beschrieben worden. Sie enthalten auch Empfehlungen für ihren Einsatz in den einzelnen Bausteinen der Curricula. Der Band II kann insbesondere den Lehrkräften, Psychologen und Sozialpädagogen als Orientierungshilfe für ihre Arbeit mit der Kindergruppe in der Grundschule, aber auch in Kindergärten dienen. (Band I: ISBN 3-89517-807-1; Band II: ISBN 3-89517-808-X).

Was kann Schule im Bereich des Sozialen Lernens leisten?

Soziales Lernen ist Prävention, nicht Intervention!⁹

Konflikte sind der Prüfstein für die Selbst- und Sozialkompetenz. Ein Konflikt besteht, wenn Handlungen, Bedürfnisse, Interessen, Wünsche, Erwartungen oder Gefühle von zwei Menschen oder Gruppen im Widerspruch zueinander stehen und aufeinander prallen. Konflikte sind keine Tätigkeiten - sie sind notwendiger Bestandteil des Zusammenlebens. Dabei müssen Menschen lernen, die Grundregeln eines demokratischen Zusammenlebens – keine Körperverletzungen, keine Beleidigungen, keine Sachbeschädigung - nicht zur Disposition zu stellen.

Die Grenzen zwischen Konflikten und Gewaltanwendung sind fließend. Zu unseren pädagogischen Aufgaben gehört es, zu einem vertrauensvollen Miteinander in der Klasse beizutragen, Grenzen zu setzen und bei Grenzüberschreitungen konsequent zu handeln. Das ist leicht gesagt, aber nicht einfach umzusetzen. Und wir Lehrerinnen und Lehrer sollten uns auf das besinnen, was wir wirklich leisten können, denn „wenn wir aggressives Verhalten verändern wollen, können wir nur das ändern, was in unserer Macht steht.“¹⁰ Die Elternhäuser können wir nicht ändern, wobei eine Elternmitarbeit ausgesprochen erwünscht ist. Den Landeshaushalt können wir auch nicht ändern. Aber mit dem Sozialen Lernen können wir im Rahmen der Gewaltprävention dazu beitragen, dass Schüler/innen lernen, konstruktiv mit Konflikten umzugehen.

Welche Methoden werden beim Sozialen Lernen eingesetzt?

Beim Sozialen Lernen geht es in erster Linie nicht um die Vermittlung von Wissen und die Förderung von Einsichten im kognitiven Bereich, sondern darum, dass die emotionale Ebene in den Lernprozess einbezogen wird.

Das Training

Sozialförderliches Verhalten wird im Klassenraum trainiert, z.B. durch Übungen wie „Aktiv zuhören“ und „Ich- und Du-Botschaften unterscheiden und formulieren können“.

Das Rollenspiel

Durch szenische Darstellungen erhalten die Schüler/innen die Möglichkeit, unterschiedliche Rollen einzunehmen, die Perspektive zu wechseln und sich in andere Personen hineinzuversetzen. So werden Empathie und Akzeptanz anderer Meinungen gefördert. Verhaltensalternativen können ausprobiert werden.

⁹ Wenn allerdings Gewalt - hier definiert als Ausdruck einer Täter-Opfer-Beziehung - (vgl. Thea Bauriedl; Wege aus der Gewalt, 1992) angewandt wird, muss interveniert werden.

¹⁰ Weißer Ring, Prävention im Team in der Grundschule, S. 47

Das Gespräch

Beim Sozialen Lernen steht die Sprache als Medium im Vordergrund. Das ist möglicherweise ein Grund dafür, warum es Mädchen viel leichter fällt, sich in diesem Unterricht einzubringen. Jungen sind eher auf der non-verbalen Ebene zu erreichen.

Bewegung und Körperarbeit

Übungen in diesem Bereich sollen dem Bedürfnis der Schüler/innen nach Bewegung Rechnung tragen. Außerdem schaffen sie eine gute Lernatmosphäre.

Entspannungs- und Konzentrationsübungen

Durch diese Übungen sollen die Kinder zur Ruhe kommen und lernen, wie sie selbst Konzentration bzw. Entspannung erreichen können.

Einsatz unterschiedlicher kreativer Methoden

Besonders den Schüler/innen, denen es schwer fällt, sich verbal auszudrücken, ermöglicht der Einsatz kreativer Methoden andere Ausdrucksformen.

Gruppenaktivitäten

Viele Übungen sind so angelegt, dass sie nur von der ganzen Gruppe gemeinsam gelöst werden können. So wird das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe gestärkt.

Arbeitsblätter

Arbeitsblätter für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit werden auch eingesetzt. Sie dienen in der Regel als Vorbereitung für Gesprächsrunden.

Lernen durch Beobachtung, Lernen am Modell

Die Handlungen von Erwachsenen haben in vielerlei Hinsicht Folgen. Sie werden nachgeahmt oder aber rufen, wenn die Schüler/innen in Opposition stehen, eine entgegengesetzte Reaktion hervor. Vorbildcharakter hat es beispielsweise, wenn sich Erwachsene nicht als moralische Besserwisser präsentieren, sondern sich genauso am sozialen Lernprozess beteiligen wie ihre Schülerinnen und Schüler.

Beispiele aus der Praxis

Mit Hilfe von Folien und einem Video werden Beispiele für Soziales Lernen mit Mädchen und Jungen gemeinsam und getrennt gezeigt.

Zur Vorbereitung auf den Videoausschnitt¹¹ wird den Teilnehmenden der Veranstaltung die folgende Geschichte aus dem Schulalltag vorgestellt.

Geschichte aus dem Schulalltag: Mein oder dein ?

Siri/Mario hatte am Freitag die Schreibmaschine und tippte etwas ab über die Eskimos. Am Montag arbeitete Siri/Mario am Wochenplan. Nina/Philipp war schon fertig und nahm sich die Schreibmaschine. Vorher spannte sie Siris/Marios Blatt aus und legte es auf das Regal.

Mittlerweile war auch Siri/Mario fertig mit dem Wochenplan. Jetzt wollte sie an ihrer Schreibmaschine weiter schreiben. Sie ging zu Nina/Philipp und sagte: „Gib mir meine Maschine zurück. Ich habe damit geschrieben.“ Nina/Philipp wandte daraufhin ein: „Hast du nicht, jetzt bin ich dran.“

Wie geht es wohl weiter? Lea/Max, die/der mit den beiden an einer Tischgruppe sitzt, sagt auch etwas dazu. Aber was?

¹¹ Gezeigt wird ein Ausschnitt aus dem Video „... ene mene muh ... - Mädchen und Jungen entwickeln Selbst- und Sozialkompetenz im geschlechtsdifferenzierten Unterricht“, hergestellt von Jutta Höch-Coronna und Margot Wichniarz in Zusammenarbeit mit der Medienwerkstatt der Landesbildstelle Berlin.

In der Mädchenstunde wird die Geschichte mit Mädchennamen, in der Jungenstunde mit Jungennamen vorgelesen.

Danach wird der Ablauf in den Mädchen- und Jungenstunden kurz skizziert:

Geschichte vorlesen

Schüler / Schülerinnen kommen in kleinen Gruppen zusammen, besprechen den Konflikt und proben ein Rollenspiel dazu. Ausgang zunächst offen

Die Schülerinnen / Schüler spielen das Rollenspiel vor

Auswertungsrunde. Frage dazu: Wie habt ihr euch am Ende des Spiels gefühlt? Wenn sich jemand schlecht gefühlt hat, ist das ein Gradmesser dafür, dass die Konfliktlösung neu überdacht und neu geprobt werden muss.

Anschließend erhalten sie den folgenden Auftrag:

Diskutiert in kleinen Gruppen die folgende Frage: Werden Mädchen und Jungen unterschiedlich an das Lernangebot reagieren? Wenn ja, welche Unterschiede vermutet Ihr? (wenn möglich, schriftlich festhalten). Einige Vermutungen werden im Plenum vorgestellt.

Videobeitrag

Im Videobeitrag sind bezogen auf einzelne Aspekte bei der Durchführung dieser Übung folgende Unterschiede zu sehen:

Vorstellung des Unterrichtsthemas im Stuhlkreis:

Die Mädchen hören sich die „Geschichte aus dem Schulalltag“ an, nehmen den Arbeitsauftrag entgegen und setzen ihn in den kleinen Gruppen um. Die Jungen sind zunächst mit unterschiedlichen Zankereien beschäftigt. Nur wenige wenden ihre Aufmerksamkeit der Lehrerin zu. Es dauert eine Weile, bis die Lehrerin mit dem Vorlesen der Geschichte beginnen kann. Nachdem der Name „Mario“ fällt, gibt es einen längeren Disput darüber, wer aus der Klasse gemeint sein könnte. Allen ist besonders wichtig, dass sie mit dem Konflikt in der Geschichte nichts zu tun haben. Erst als die Lehrerin überzeugend darlegen kann, dass die Namen mit niemandem aus der Klasse in Verbindung gebracht werden können, lassen sich die Jungen auf das ungestörte Vorlesen der Geschichte ein.

Nachspielen der Geschichte

Bei den Rollenspielen der Mädchen gibt es, wie in der Geschichte, drei Rollen, nämlich Siri, Nina und Lea. Bei den Jungen gibt es neben Mario, Philipp und Max einen Lehrer und einen Hilfslehrer und in einem weiteren Rollenspiel taucht sogar der Rektor der Schule auf.

Die Mädchen übernehmen die Vorgaben, die Jungen erweitern sie.

Die Mädchen spielen die Geschichte detailliert nach. Siri arbeitet am Wochenplan, Nina nimmt sich die Maschine, spannt Siris Blatt aus, legt es auf das Regal, spannt ein neues Blatt ein, Siri beendet die Wochenplanarbeit, indem sie ihre Aufgaben kontrolliert etc.

Die Jungen kommen sofort zur Sache: Mario will seine Maschine zurück und verpasst Max, der sich einmischt, eine derartig heftige Backpfeife, dass dieser sofort vom Stuhl auf den Boden fliegt. Außerdem gibt es zu Beginn der Rollenspielvorführung weitere Zankereien zwischen den Jungen.

Konfliktlösung

Die Mädchen einigen sich, ohne fremde Hilfe in Anspruch zu nehmen, darauf, dass erst Nina, dann Siri jeweils eine Viertelstunde die Maschine in Anspruch nehmen. Beide sind damit einverstanden. Mario, Philipp und Max dagegen schreien sich heftig an, einer liegt bereits am Boden und es bedarf des energischen Eingreifens von Lehrer und Hilfslehrer, um die Situation zu beenden. Schließlich entscheidet der Lehrer: Philipp darf weiterschreiben, denn Mario hat ja am Wochenplan gearbeitet und damit basta.

Im Anschluss an den Videoausschnitt diskutieren die Teilnehmenden darüber.

Unterstützung

Kolleginnen und Kollegen, die Soziales Lernen unterrichten oder unterrichten wollen, werden von der Reinickendorfer Frauenvertreterin mit Material versorgt. Darüber hinaus werden über das LISUM Fortbildungen angeboten. Empfehlenswert ist auch die Fortbildung des Lions-Clubs zum Thema „Erwachsen werden“, eine dreitägige Veranstaltung, die Grundlagen für den Unterricht zum Sozialen Lernen legt und bereits von rund 150 Reinickendorfer Kolleginnen und Kollegen besucht wurde. Außerdem erhalten alle Teilnehmenden einen Ordner mit umfassenden Materialien zum Sozialen Lernen.

Alle Parteien befürworten nach Erfurt ein verstärktes Engagement der Schulen bei der Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenz. Wir haben uns auf den Weg gemacht und erste Voraussetzungen geschaffen. Nun liegt es an den politisch Verantwortlichen, die notwendigen Stunden in angemessenem Umfang zur Verfügung zu stellen und die Lehrkräfte zu unterstützen.

Evaluation/Wirkung

Seit Jahren bemühe ich mich um eine wissenschaftliche Begleitung, leider bisher vergebens. So versuche ich wenigstens in Reinickendorf den Überblick zu behalten. Dort haben sich auf Initiative der Frauenvertreterinnen im Schuljahr 2001/2002 Lehrende von Grund- und Oberschulen zusammengeschlossen, um den Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse einmal in der Woche eine spezielle Stunde zum Sozialen Lernen anzubieten. Die Lehrkräfte unterrichten an folgenden Schulen: Grundschule am Fließtal, Chamisso-Grundschule, Grundschule in den Rollbergen, Hermann-Schulz-Grundschule, Reineke-Fuchs-Grundschule, Benjamin-Franklin-Realschule, Carl-Benz-Realschule, Friedrich-Engels-Gymnasium, Humboldt-Gymnasium und Gabriele von Bülow-Gymnasium.

Die Tendenz ist steigend. Deshalb hoffe ich, dass das Projekt doch noch interessierte Mitstreiter/innen aus der Wissenschaft finden wird. Bisher habe ich nur Einzelaussagen über das Soziale Lernen sammeln können: Wenn sich nach einem Jahr die Mädchen mehrerer Klassen einstimmig für ein weiteres Jahr Soziales Lernen entscheiden, und das, obwohl sie eine Stunde zusätzlich kommen müssen, kann davon ausgegangen werden, dass diese Stunde für sie eine große Bedeutung hat. Von den Jungen kommen Äußerungen wie: „Am Anfang war doch jeder gegen jeden, nun sind wir eine Klasse geworden und es herrscht Frieden.“ Eltern bedanken sich bei uns, weil Gespräche zu Hause wieder möglich geworden sind. Die Kolleg/innen aus den oben genannten Schulen werden im Jahr 2003/2004 weitermachen.

Schule muss sich verändern, nicht erst seit Pisa oder Erfurt - und dazu ist das Soziale Lernen ein wichtiger Beitrag.

Durchführung einiger Übungen zum sozialen Lernen

Die Übungen zum Sozialen Lernen sind in drei Kategorien eingeteilt:

Übungen, die für die Teilnehmenden wenig Risiko bedeuten und deshalb keine bzw. nur wenig Übungsvorbereitung benötigen und durchgeführt werden können, wenn nur wenige Voraussetzungen erfüllt sind (K1)

Übungen, die für die Teilnehmenden von mittlerem Risiko sind und deshalb Übungsvorbereitung benötigen bzw. erst durchgeführt werden können, wenn unterschiedliche Voraussetzungen erfüllt sind (K2)

Übungen, die für die Teilnehmenden mit einem hohen Risiko verbunden sind und deshalb intensive Übungsvorbereitungen benötigen und nur durchgeführt werden können, wenn eine ganze Reihe von Voraussetzungen erfüllt sind. (K3)

Dass eine Übung, die wir mit K1 einstufen, für einzelne Teilnehmer/innen ein sehr hohes Risiko bedeuten kann, muss immer beachtet werden. Deshalb muss es für einzelne möglich sein, sich nicht an einer Übung zu beteiligen und zuzuschauen.

Die hier vorgestellten Übungen zur Kontaktaufnahme und zum Kennenlernen haben wir unter der Kategorie K1 eingestuft.

Atomspiel (K1)

Übungsziel:

Schüler/innen nehmen in unterschiedlichen Konstellationen Kontakt zueinander auf, können sich mündlich äußern, erfahren die Ansichten anderer zu einer Fragestellung, einem Thema etc.

Übungsbeschreibung:

Die Schüler/innen gehen im Raum umher. Dazu kann Musik gespielt werden. Hört die Musik auf, finden sie sich, je nach Ansage der Spielleitung, zu viert, zu dritt etc. zusammen. Die Spielleitung gibt dann einen Gesprächsimpuls, zu dem sich die kleinen Gruppen austauschen sollen.

Beispiele für Gesprächsimpulse:

Welche Tier magst du am liebsten und warum?

Was ist dir in der Schule zuletzt besonders schwer gefallen?

Was machst du heute Nachmittag?

Anmerkung:

Dieses Spiel eignet sich auch für den Austausch über fachliche Inhalte.

Beispiel: Was weißt du über die Pyramiden? Was weißt du über den Nil? Was weißt du über die Mumien?

Gleich und verschieden (K1+)

Übungsziele: Etwas von sich selbst anderen mitteilen, etwas von anderen erfahren, andere kennen lernen, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen sich und anderen erkennen und akzeptieren.

Übungsbeschreibung: Alle Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind geht in die Mitte und sagt: Ich fahre gern mit dem Fahrrad. Alle Kinder, denen es genauso geht, stellen sich für einen Moment dazu, alle anderen bleiben sitzen.

Im Anschluss an diese Übung bietet es sich an, Fragen nach der subjektiven Befindlichkeit zu stellen. Für die meisten Kinder ist es nicht einfach, allein im Kreis stehen zu bleiben, weil alle anderen ihre Meinung nicht teilen. Genauso schwierig ist es sitzen zu bleiben, wenn sich alle anderen erheben und sich darüber freuen, dass sie der gleichen Ansicht sind.

Kreisschlange (K1)

Übungsziele: Kontakt zueinander aufnehmen, gemeinsam eine Aufgabe bewältigen, Spaß miteinander haben

Übungsbeschreibung:

Erste Runde

Alle kleben sich ihren Vornamen auf einem Stück Papier gut lesbar auf.

Nun erhält die gesamte Gruppe die Aufgabe, sich – ohne zu sprechen – nach dem Alphabet im Kreis aufzustellen.

Die Spielleiterin zeigt, wo der Beginn der Kreisschlange ist (wo also A steht) und wo das Ende ist.

Zum Schluss stehen alle in alphabetischer Reihenfolge im Kreis und sagen einzeln ihren Vornamen. Dabei prüft die ganze Gruppe, ob die Reihenfolge stimmt.

Zweite Runde

Die gleiche Aufgabe noch einmal. Diesmal aber sollen sich alle nach ihrem Geburtsmonat aufstellen. Sie dürfen dabei sprechen.

Wieder zeigt die Spielleiterin, wo die im Januar Geborenen stehen, wo also der Anfang und das Ende der Kreisschlange ist.

Zum Schluss sagen alle ihren Geburtsmonat und die Spielleiterin sagt: Aha, das sind also alle Januarkinder (sie sind alle im Januar geboren.)

Übungen zur Entwicklung von Konfliktfähigkeit

Zwischenfall in der Pause (K3)

Diese Übung wird den Erwachsenen zunächst auf der Schüler/innenebene als „Zwischenfall in der Pause“ und im Anschluss daran auf der Erwachsenenenebene als „Zwischenfall auf der Gesamtkonferenz“ vorgestellt.

Voraussetzung: Diverse Übungen zur Konfliktbearbeiten, Konfliktbearbeitung mit Hilfe des Rollenspiels, diverse Kommunikationsübungen, z.B. Du- und Ich-Botschaften von einander unterscheiden und formulieren können

Übungsziele: sich mit einem Konflikt auseinandersetzen, sich dabei mit anderen beraten, sich in einen anderen Menschen hineinversetzen, für einen anderen Menschen Partei ergreifen, Stellung beziehen, die eigene Meinung sagen, einen anderen kritisieren ohne ihn zu beleidigen

Übungsbeschreibung:

Übungsschritte im Überblick:

Konflikt aus einer anderen Schule wird den Kindern vorgestellt (Folie)

Äußerungen der Schüler/innen dazu

Sich in einen anderen hineinversetzen

Für einen anderen Partei ergreifen

Gespräch über die Übung

Übungsschritte im Detail:

Alle sitzen in einem halboffenen Stuhlkreis, Blick zur Folie an der Wand muss möglich sein.

Folie auflegen/Redebeiträge lesen lassen oder mit verteilten Rollen vorlesen lassen

Klären, ob der Konflikt verstanden wurde

Allgemeine Äußerungen dazu ermöglichen

Den folgenden Impuls geben: „Versetze dich in die Lage von Rainer!“

Rainer zeigen

„Was meinst du, wie wird es Rainer wohl gehen?“

Äußerungen dazu sammeln

„Stell dir vor, du triffst Pit (in der Klasse/auf dem Flur/ auf dem Schulhof). Was würdest du ihm am liebsten sagen? Du musst es nicht wirklich tun, du sollst es dir nur vorstellen. Sprich mit deinen Sitznachbar/innen darüber. Ihr könnt auch zu zweit oder zu dritt zu Pit gehen und ihm etwas sagen. Es darf aber keine Beleidigung sein. Formuliert eine Ich-Botschaft.“

Kinder beraten sich zu zweit oder zu dritt. Sie können sich auch dafür entscheiden, zusammen zu Pit zu gehen und ihm gemeinsam etwas zu sagen.

Lehrerin legt ein Kissen in die Mitte des Stuhlkreises.

„Stell dir vor, das ist jetzt Pit! Sag jetzt Pit bitte das, was du dir überlegt hast. Wer traut sich und fängt an? Wie gesagt, du musst es nicht in Wirklichkeit tun. Du sollst es hier nur einmal probieren.“

Alle, die wollen, sagen nun „Pit“ ihre Meinung.

Gespräch darüber.

Diese Übung wird den Erwachsenen zunächst auf der Schüler/innenebene als „Zwischenfall in der Pause“ und im Anschluss daran auf der Erwachsenenenebene als „Zwischenfall auf der Gesamtkonferenz“ vorgestellt.

Zwischenfall auf der Gesamtkonferenz ...

Vorbemerkung: Um die mögliche Wirkung dieser Übung noch intensiver erfahrbar werden zu lassen, wird sie noch einmal auf der Erwachsenenenebene durchgeführt.

Übungsablauf:

Die Veranstaltungsteilnehmenden werden mit einem Konflikt auf einer Gesamtkonferenz konfrontiert.

Kollegin Schulz hat gerade einen Diskussionsbeitrag geleistet.

Rektor Meinhard sagt dazu: „Das war ja mal wieder ein völlig unqualifizierter Beitrag, Frau Schulz.“

Die Schritte werden jetzt genauso durchgeführt, wie bei „Zwischenfall in der Pause“.

Abschlussrunde

Aura (K2)

Voraussetzungen: Vertrauen in der Gruppe, Augen schließen können

Übungsziele: sich auf sich selbst konzentrieren, Augen schließen, die Handflächen eines anderen Kinder vorsichtig berühren, Wahrnehmung fördern, in sich hineinspüren, mit anderen gemeinsam eine Aufgabe bewältigen, sich miteinander wohl fühlen.

Übungsbeschreibung: Immer zwei Mädchen/Jungen stehen sich gegenüber, berühren ihre Handflächen und schließen die Augen. Auf ein Zeichen, z.B. das Klingeln einer Triangel, drehen sie sich je nach Anweisung nach links oder rechts langsam um sich selbst und versuchen ihre Handflächen wiederzufinden.

Zwei Zweiergruppen kommen zusammen. Die Übung wird zu viert durchgeführt und zum Schluss von der ganzen Gruppe/Klasse zusammen.

Nach den Übungen kann jeweils darüber gesprochen werden.

3.14. Demokratie lernen in der Schule

Das CIVIC^S-Modell zur Entwicklung von Demokratiekompetenz durch Erfahrung

Demokratiekompetenz: eine Aufgabe der Schule

Anne Sliwka

„Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen (...) reguliert.“¹

Wo entsteht diese moralische Substanz für die freiheitliche Gesellschaft? Und wie stabil ist eine Demokratie ohne die notwendige moralische Substanz? Wie gut kann die Qualität einer Demokratie und der in ihr getroffenen Entscheidungen sein, wenn das Wissen über die Demokratie und ihre Verletzbarkeit, demokratische Werthaltungen sowie die Fähigkeit zum kritischen Denken, zum fairen Streiten und Entscheiden sowie zum kooperativen Handeln nicht hinreichend entwickelt sind?

In der offenen, pluralistischen und daher auch fragmentierten Gesellschaft ist die Schule, so die These dieses Beitrags, möglicherweise der einzige Ort, an dem unterschiedliche Men-

schen einer Generation mit ihren verschiedenen Werten und Präferenzen zusammentreffen. Daher bieten sich in der Schule ganz besondere Möglichkeiten zur Entwicklung von Demokratiekompetenz. Wo sonst können Menschen lernen, über unterschiedliche Vorstellungen des guten Lebens in fairen Verfahren zu streiten, gemeinsam über eine für alle tragbare Lösung eines Problems nachzudenken und diese dann kooperativ handelnd umzusetzen? Viele andere Länder haben das erkannt und den Schulen einen konkreten, in Bildungsstandards gefassten Auftrag zur Vermittlung von Demokratiekompetenz übertragen. Ein Beispiel dafür ist England, wo seit 2001 alle Schulen eine Konzeption zur Vermittlung von Citizenship-Kompetenz entwickeln und vorlegen müssen. Mindestens fünf Prozent des schulischen Curriculums stehen für die fachliche und fachübergreifende Vermittlung demokratischer Kompetenzen zur Verfügung. Die Konzeption jeder Schule wird von der Schulaufsicht erfragt.

Zunächst gehe ich der Frage nach, wo Demokratie in der Schule vorkommt und wie Demokratie Lernen in der Schule möglich ist. Ferner stelle ich die Zwei-Säulen-Konzeption für die Entwicklung der Demokratiekompetenz in der Schule vor, um schließlich das Projekt Civic^s zu skizzieren, mit dem modellhaft ein Curriculum Demokratiekompetenz erprobt wird.

Aber wo kommt Demokratie in der deutschen Schule eigentlich vor?

Nach dem Ort der Demokratievermittlung befragt, weisen Schulleiterinnen und Schulleiter deutscher Schulen oft auf die fachliche Beschäftigung mit dem Thema der Demokratie im Rahmen des Politikunterrichts hin. Darüber hinaus engagieren sich an vielen Schulen einzelne Lehrer für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen, beispielsweise durch Sozialprojekte, Streitschlichterprogramme, Debattierclubs etc.. Wirklich schulübergreifende Kooperationen auf der Grundlage einer von allen Pädagogen entwickelten und gemeinsam getragenen Konzeption von Demokratie und Demokratiekompetenz sind an Schulen in Deutschland selten zu finden. Innerschulische Beauftragte für die Koordination aller schulischer Aktivitäten im Bereich der Demokratiekompetenzvermittlung existieren nicht. Besonderes Engagement einzelner Lehrer in diesem Bereich geht in der Regel auf deren persönliche pädagogische Überzeugungen zurück und ist institutionell oft isoliert. Die an den Schulen praktizierten Ansätze des „Demokratie Lernens“ werden in der Regel als „Liste“, also Aufzählung von Einzelprojekten genannt. Einzelne Projekte werden nicht explizit mit den zu vermittelnden Werthaltungen bzw. praktischen Kompetenzen in Zusammenhang gebracht. Aus der Perspektive der Schüler zeigt sich oft ein uneinheitliches Bild: In jedem Klassenzimmer gelten andere Normen.

Schulautonomie und damit einhergehend Profilbildung von Schulen haben seit Mitte der neunziger Jahre in allen Teilen Deutschlands verstärkt zu einer programmatischen Schulentwicklung geführt. Viele Schulen haben inzwischen Schulprogramme aufgelegt und machen diese zunehmend auch für Schüler, Eltern und die interessierte Öffentlichkeit in Form von Internetseiten oder Broschüren transparent. Obwohl viele der Schulprofile und -programme dem Erwerb sozialer Kompetenzen eine zentrale Bedeutung zuweisen, ist eine Konzeption zur Vermittlung von Demokratiekompetenz selten erkennbar, die die gesamte Schule betrifft. Die normativen Darstellungen werden in der Regel kaum mit methodisch-didaktischen Strategien der Schule zur Erreichung dieser pädagogischen Ziele verknüpft.

Die Schule als Mikropolis

Für den amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey ist Demokratie in erster Linie Lebensform. Ihre Qualität manifestiert sich in den Einstellungen und dem alltäglichen Handeln ihrer Bürgerinnen und Bürger. Sowohl demokratische Einstellungen als auch demokratische Handlungskompetenz entwickelt sich durch Erfahrungen. Als Mikropolis kann die Schule potentiell mehr als alle anderen gesellschaftlichen Institutionen Erfahrungen in und mit Demokratie ermöglichen. In anspruchsvollen Lernsituationen lassen sich demokratische Kompetenzen entwickeln: Demokratiekompetenz konstituiert durch das komplexe Zusammenspiel von erstens Wissen über die Demokratie, zweitens Fertigkeiten zum demokratischen Handeln wie Sprechen, Argumentieren, Analysieren, Organisieren und drittens demokratischen Einstellungen und Werthaltungen. Wissen lässt sich auch im traditionellen Unter-

richt vermitteln. Praktische Fertigkeiten wie das argumentative Darlegen eigener Überzeugungen in der freien Rede oder Einstellungen wie wohlwollende Neugier auf die Persönlichkeit Andersdenkender entstehen durch gute, bildende Erfahrungen.

„Demokratie Lernen“ durch Erfahrung und Reflexion

Wann wirken Erfahrungen eigentlich bildend? Zwei Aspekte sind ausschlaggebend für die Qualität einer Erfahrung: ihr „Wohlfühlfaktor“ und ihr Einfluss auf spätere Erfahrungen. Beide Aspekte hängen nicht direkt miteinander zusammen. So kann eine Erfahrung angenehm sein ohne eine nachhaltige Wirkung auf spätere Erfahrungen zu entfalten.ⁱⁱ

Eine bildende Erfahrung zeichnet sich durch zwei Merkmale aus: Erstens das Prinzip der Kontinuität. Sie baut sinnvoll auf früheren Erfahrungen auf, verläuft demnach entlang einem Kontinuum und ermöglicht persönliches Wachstum und Entwicklung. Zweitens: das Prinzip der Interaktion. Interpersonelle und externe, objektive Aspekte einer Erfahrung formen eine „Situation“. Lernen resultiert aus der Interaktion zwischen dem Lernenden und seiner Umgebung, ist also „situert“. Kompetenz entwickelt sich in einer Situation. Wenn das nicht der Fall ist, bleiben Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen leblos, getrennt von Erfahrung und werden aufgrund des Mangels an konkreten Erfahrungserinnerungen außerhalb der Schule nicht aktiviert. Sowohl Erwerb als auch Anwendung von Kompetenz ist demnach auf eine konkrete Situation angewiesen. Denn nur in einem solchen Kontext kann ein Lernender durch Interaktion mit der Umgebung reichhaltige Erfahrungen im Dewey'schen Sinne sammeln. Es ist diese Art der Erfahrung, die Nachdenken auslöst, da der Lernende das Zusammenwirken zwischen der eigenen Person und dem Handlungskontext reflektiert.

Schule als Erfahrungsraum, Lehrer als Gestalter von Erfahrungssituationen

An dieser Stelle wird die bedeutende Rolle der schulischen Lernumgebung und des Lehrers als Manager von Lernprozessen deutlich: Der Pädagoge ist also nicht nur Wissensvermittler, sondern vielmehr Gestalter von Lernsituationen, in denen Schülerinnen und Schüler Erfahrungen selbst machen und reflektierend verarbeiten können. In solchen Erfahrungssituationen ist es Aufgabe des Lehrers „Materialien und Lernbedingungen bereitzustellen, so dass die organische Neugier des Lernenden sich gegenüber Fragen zu öffnen, die durch das Lernen neuen Wissens ein Ziel haben und zu Ergebnissen führen.“ⁱⁱⁱⁱ Handeln und Denken sind in Erfahrungssituationen unmittelbar miteinander verbunden. Reflexion über die Wirkung eigenen Handelns beinhaltet immer Beobachtung, die empirische Grundlage jeden Wissens.

Zwei Säulen zur Entwicklung von Demokratiekompetenz: Demokratisches Sprechen und Verantwortung Lernen

Demokratie lernen ist Lernen durch reflektierte Erfahrung. Das CIVIC^s-Modell bietet sinnvoll aufeinander aufbauende Lernsettings, in denen Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit Erfahrungen im demokratischen Handeln machen und Kompetenzen entwickeln können. So werden im Laufe einer Schülerbiographie immer wieder Gelegenheitsstrukturen angeboten, die die Entwicklung demokratischer Haltungen ermöglichen.

Das fächerübergreifende Modell besteht aus zwei Säulen, Demokratisches Sprechen und Verantwortung Lernen, von denen sich jede aus unterschiedlichen Entwicklungsbausteinen zusammensetzt:

Erste Säule: Demokratisches Sprechen

Formen und Foren demokratischen Sprechens ziehen sich von der Grundschule bis zum Schulabschluss durch die Biographie eines Schülers. Dies berücksichtigt die Grundstruktur der ersten Säule, von der ich im folgenden fünf Bausteine skizziere.

Baustein I: Kooperatives Lernen

Schülerinnen und Schüler erhalten im Unterricht in methodisch klaren Arrangements mit transparenten Zeitvorgaben die Möglichkeit, in heterogen zusammengestellten Gruppen

Ideen zu entwickeln, Wissen problemlösend zu verarbeiten und dabei soziale Kompetenzen gezielt zu entwickeln und zu reflektieren.

Baustein II: Mediation und Streitschlichtung

Schüler-Streitschlichter sind ausgebildet, Konflikte innerhalb der Klasse und der Schule in einem strukturierten Verfahren unter Nutzung des Perspektivenwechsels zu lösen.

Baustein III: Morgenkreis, Klassenrat, Schulversammlung

In demokratischen Foren, die sich vom überschaubaren Raum der Klasse zum Forum der Stufen- bzw. Schulversammlung hin ausweiten, erhalten Schülerinnen und Schüler regelmäßig Gelegenheit, über Fragen, die alle betreffen, gemeinsam nachzudenken, Regeln für das gemeinsame Lernen und Leben zu finden und demokratische Entscheidungen zu treffen.

Baustein IV: Debatte und Deliberation im Unterricht

Es gibt zwei Grundformen demokratischen Sprechens: das der Debatte, in der begründete Argumente unter fairen Regeln kontrovers vorgetragen werden und das der Deliberation, des „runden Tisches“, der kleinschrittigen Suche nach Verständigung und Lösung. Beide finden Einzug in den Unterricht verschiedener Fächer.

Baustein V: Deliberationsforum

In einem projektorientiert angelegten mehrtägigen Setting setzen sich Schülerinnen und Schüler mit einem anspruchsvollen politischen Thema auseinander, indem sie ausgehend von einer ersten Meinungsbefragung recherchieren, gemeinsam vernünftig sprechen (*Deliberation*), Experten befragen und anschließend wieder ihre Meinungen erheben und analysieren.

Zweite Säule: Verantwortung lernen

Das Übernehmen und Reflektieren von Verantwortung ist Kernbestand schulischer Bildung. Verantwortungsübernahme beginnt in der Grundschule im überschaubaren Rahmen des Klassenzimmers. Danach weitet sich der Spielraum für Verantwortungsübernahme von der Klasse auf die Schule und zuletzt die Gemeinde aus.

Baustein I: Klassendienste/Chefsystem

Jede Schülerin und jeder Schüler übernimmt unterschiedliche Dienste rund um die eigene Klasse, zum Beispiel Tafel wischen, das Kaninchen füttern, Blumen gießen, Kakaogeld einsammeln oder Müll entsorgen. Im Klassenrat werden diese Dienste vergeben und besprochen. Dort übernehmen die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgaben für jeweils sechs Wochen. Im Klassenrat legen die Schüler auch Rechenschaft über die Wahrnehmung von Verantwortung ab und beantworten Fragen zu ihrer Aufgabe.

Baustein II: Schulinterne Serviceprojekte

Schülerinnen und Schüler identifizieren Bedürfnisse und Probleme in der eigenen Schule, entwickeln ein Projekt, das auf diese Probleme und Bedürfnisse reagiert, und setzen das Projekt um. Beispiele sind die von Schülern organisierten Computerkurse in der Schule, die Gestaltung einer wöchentlichen Vorlesepause, in der ältere Schüler Jüngeren aus Kinder- und Jugendbüchern vorlesen, oder das Mentorenprogramm für Kinder mit Migrationshintergrund, in dessen Rahmen Schülerinnen und Schüler neuen Schülern beim Zurechtfinden und Einleben in der Stadt und der Schule helfen und einfache Sprachkurse anbieten.

Baustein III: Verantwortung Lernen in der Gemeinde

Schülerinnen und Schüler identifizieren Bedürfnisse und Probleme in ihrem Ort oder Stadtviertel und entwickeln daraufhin ein Projekt. Sie arbeiten dabei mit Partnern und Experten außerhalb der Schule zusammen. Das Projekt wird mit der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im Unterricht verknüpft. Begleitend zur Umsetzung des Projekts lernen die Jugendlichen in Trainings Methoden des Projektmanagements und der Führung kennen und können ihre Kompetenzen gezielt weiterentwickeln. Beispiele sind das Drehen eines Werbe-

films für den örtlichen Mosambique-Verein, die Organisation und Durchführung eines regelmäßigen Freizeitangebots für Alzheimer-Patienten aus einer nahegelegenen Klinik oder die Gestaltung einer Naturwissenschaftsmesse mit vielen anschaulichen Experimenten aus Biologie, Chemie und Physik, die Schüler der Mittelstufe jeweils einen Tag lang in Grundschulen der Region und auf der Kinderstation eines Krankenhauses vorführen.

Innovation im CIVIC^s-Projekt

An diesem Modellprojekt Civic^s der Bund-Länder-Kommission sind mehrere Schulen beteiligt. ^{iv} Das Ziel ist es, ein zusammenhängendes und modular aufeinander aufbauendes Curriculum „Demokratiekompetenz“ von der modellhaften Erprobung über den innerschulischen Transfer bis zu einer Verankerung in Schulpraxis, Schulcurriculum und Schulprogramm zu entwickeln. Alle im Rahmen des Zwei-Säulen-Modells umgesetzten Ansätze basieren auf folgenden Grundprinzipien:

- Schüleraktivierung: Alle beteiligten Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit aktiv zu handeln
- Entwicklung von Kompetenzen durch Erfahrung: Kompetenzen, beispielsweise freies Sprechen und Probleme identifizieren, werden durch praktische Erfahrung erlernt.
- Handeln in Verbindung mit systematischer Reflexion: Jede Handlungssituation erhält Elemente der Reflexion.
- Verpflichtender Rahmen mit individuellen Wahlmöglichkeiten: Im Rahmen der Lernsituationen können Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage Ihrer Interessen Entscheidungen treffen.
- Lehrerrolle: Gerüste bauen (*Scaffolding*) und Coaching: Der Lehrer oder die Lehrerin modelliert, berät, unterstützt und zieht sich zurück, sobald Schülerinnen und Schüler selbständig handeln.
- Formatives Feedback und Zertifizierung von Kompetenzen: Rückmeldung ist formativ. Kompetenzen werden auf differenzierte Weise zertifiziert. Schüler erhalten zusätzlich zu ihren Zeugnissen ein Zertifikat, auf dem beschrieben wird, in welchen Projekten sie mitgearbeitet haben, wo sie Verantwortung übernommen haben und welche Kompetenzen sie dabei entwickeln konnten. Bei Service-Projekten für externe Partner unterschreiben auch diese das Zertifikat.
- Kultur der Anerkennung: Erfolgreiches Handeln verdient explizite und öffentliche Anerkennung.

Fazit

Alle am Projekt Civic^s beteiligten Schulen haben bereits in der Vergangenheit Ansätze des Demokratie Lernens entwickelt. Jetzt haben sie sich zusammen auf den Weg gemacht, ihre Schulen zu einem demokratischen Erfahrungsraum weiterzuentwickeln. Das Spektrum an didaktischen Ansätzen des Demokratielernens wird in den Schulen graduell erweitert. Ein regelmäßiger Austausch und gemeinsame Fortbildungen dienen dazu, die Kompetenzen aller beteiligten Lehrer, Schüler und Gemeindep partner weiter zu entwickeln und mit anderen Pädagogen außerhalb des Projekts zu teilen. Auch in diesem Prozess ist unser gemeinsames Ziel, Demokratie als Lebensform anzuerkennen und zu leben.

Literatur

Böckenförde, Ernst-Wolfgang: "Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation" in: „Recht, Staat, Freiheit“, Suhrkamp: Frankfurt am Main 1991,
Dewey, John, How We Think, Boston: Heath 1933.
Dewey, John, Experience and Education, New York: Collier Books, 1938.
Dewey, John, Creative Democracy- The Task Before Us , 1939.
Sliwka, Anne, Civic Education - Ansätze und Methoden einer Erziehung zur Demokratie und Zivilgesellschaft, Weinheim: Freudenberg Stiftung 2000.
Sliwka, Anne/ Petry, Christian/ Kalb, Peter (Hrsg.), Durch Verantwortung Lernen, Service Learning in Schule und Gemeinde, Weinheim: Beltz, Februar 2004.

i Böckenförde, 1991, S. 111.

ii Dewey 1938, S. 27

iii Dewey 1933, S. 40

¹ Am Modellprojekt im Rahmen des BLK-Modelversuchs Demokratie Lernen und Leben sind folgende Schulen beteiligt: Neckargrundschule, Mannheim; Humboldt-Hauptschule, Mannheim; Schillerschule, Münsingen; Eduard-Spranger-Schule, Reutlingen; Eichendorff-Gymnasium, Ettlingen; Realschule im Bildungszentrum Salem; Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium, Freiburg; Odenwaldschule, Oberhambach

Der vorliegende Artikel erscheint im Frühjahr 2004 im Sammelband „Rechte Netzwerke“, Stephan Braun (Hrsg.) im Verlag Leske und Budrich.

Dr. Anne Sliwka ist Erziehungswissenschaftlerin und Bildungsforscherin.

E-mail: anne.sliwka@freudenbergstiftung.de

4. Anhang: Ansprechpartner in der Senatsverwaltung und den Bezirken



Bettina Schubert

Dipl. Pol., Dipl. Psych., 20 Jahre tätig als Studienrätin an einer (Reform-)Gesamtschule im Märkischen Viertel, Approbation und Tätigkeit als Psychologische Psychotherapeutin, Referentin für Gewaltprävention in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Die Frage nach den Hintergründen der Gewalt und der Wunsch zu ihrer Minderung beizutragen, bestimmte meine Studienwahl und meinen beruflichen Weg. Meine Erfahrung ist: Gewalt lässt sich gemeinsam mindern.

Seit 1995 bearbeite ich die Meldungen der Berliner Schulen über Gewaltvorfälle an die Senatsverwaltung für Schule und sah, wo Handlungsbedarf war. Seit 1996 stand ich dann den Schulen als Psychologin und jederzeit erreichbare Ansprechpartnerin bei Gewaltvorfällen zur Seite. Pädagogen helfen ihren Schülern und Eltern gern, aber es gibt akute und belastende Krisen und Konflikte, für die sie nicht ausgebildet sind. Beratung und Unterstützung zur Förderung der Gewaltprävention hilft Pädagogen bei ihrer schweren Arbeit.

15 Schulpsychologinnen und Schulpsychologen zur Krisenintervention und Gewaltprävention einzustellen, das war in einer Zeit der allgemeinen Kürzungen eine mutige und engagierte Entscheidung unseres Bildungssenators in Reaktion auf Erfurt! Viele haben an der Konzeptentwicklung und der Fortbildung für das Team "Krisenintervention und Gewaltprävention" mitgewirkt. Frau Koch-Laugwitz von der FES half Michael Rump-Räuber, Klaus Seifried und mir, die gemeinsam konzipierte Fortbildung von der Idee in die Tat umzusetzen. Die Zusammenarbeit barg viele Überraschungen, sie war ein Erlebnis und ein Gewinn! Dies gilt auch für die gemeinsame Aufbauarbeit im Team der Schulpsychologen seit März 2003 mit meinem Kollegen Klaus Seifried.

Es freut mich, dass Berliner Schulen nun so viele kompetente Ansprechpartner, Helferinnen und Helfer vor Ort haben, die in Krisen helfen, Schulen bei der Entwicklung gewaltpräventiver Konzepte und bei der Entwicklung von Plänen für den Notfall unterstützen.

Wo liegt mein Arbeitsschwerpunkt? Der Geschäftsverteilungsplan von SenBJS sieht vor: „Grundsatzangelegenheiten der Gewaltprävention, Erfassung und Auswertung der Gewaltmeldungen der Berliner Schule, Konzeptionelle Vorgaben und Fachverantwortung für gewaltpräventive Maßnahmen, Grundsatzzuständigkeit für alle gewaltpräventiven Maßnahmen, Vertretung des Aufgabengebietes in Gremien und Fachausschüssen“

Sie erreichen mich in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
Beuthstr.6-8, 10117 Berlin, ☎ 030/ 9026 6513, Fax 030/ 9026 5012
Aktuelle Daten zur Gewalt an Schulen und Hinweise zur Prävention finden Sie unter:
www.senbjs.berlin.de/gewaltpraevention

Koordination des Teams

Gewaltprävention und Krisenintervention



Klaus Seifried

Ich bin Diplom-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut und Lehrer. Seit 25 Jahren arbeite ich als Lehrer in Reinickendorf, Spandau und Wedding, davon war ich 13 Jahre Schulpsychologe im Bezirk Wedding / Mitte.

Ich bin Koordinator des Teams Gewaltprävention und Krisenintervention und leite das Schulpsychologische Beratungszentrum Tempelhof-Schöneberg.

Meine Aufgabe war es, in Zusammenarbeit mit Frau Schubert ein Konzept für die Gewaltprävention und Krisenintervention im Schulpsychologischen Dienst Berlins zu erarbeiten. Ich freue mich, dass es inzwischen gelungen ist, in jedem Berliner Bezirk eine Schulpsychologin, einen Schulpsychologen für Gewaltprävention zu benennen.

Kaum waren die Kolleginnen und Kollegen ausgewählt, als auch schon die ersten Kriseninterventionen notwendig wurden. Daneben prägten die Organisation von Fortbildungen und die Suche nach Kooperationspartnern innerhalb und außerhalb der Schule dieses erste Jahr. Der Erfahrungsaustausch mit Schulpsychologen in anderen Bundesländern brachte uns wichtige Anregungen.

Mein Ziel ist es, die Erziehungsfunktion von Eltern und Lehrern zu stärken, denn gerade gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen fehlt oft sozialer Halt. Hierzu gehört auch, soziales Lernen und soziales Kompetenztraining als festen Bestandteil der Erziehungsarbeit an Berliner Schulen auszubauen und zu verankern. Je mehr Verantwortung Schülerinnen und Schüler für die Lösung von Konflikten übernehmen, um so besser wird das Klassen- und Schulklima und um so mehr werden Lehrerinnen und Lehrer entlastet. Erziehungsarbeit und soziales Lernen sind Gewaltprävention.

Schulen werden in ihrer Erziehungsarbeit jedoch häufig allein gelassen. Deshalb gilt es das Engagement von Eltern zu stärken und durch Vernetzung zusätzliche Helfer in die Schulen zu holen.

Im Krisenfall finden die Berliner Schulen in den Schulpsychologischen Beratungszentren verlässliche Ansprechpartner, die schnelle Beratung und Unterstützung für Opfer, Täter, Eltern, beteiligte Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitung oder die Schulaufsicht bieten.

Bei Bedarf werden auch überbezirkliche Einsatzteams gebildet.

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Tempelhof-Schöneberg
Ebersstr. 9a, 10827 Berlin

☎ 030/ 7560 4374

☎ Sekretariat 030/ 7560 4374

Fax 030/ 7560 4374

Mitte



Aida Lorenz

Ich bin Diplom-Psychologin, Psychologische Psychotherapeutin und Fachpsychologin für Rechtspsychologie BDP/DGPs.

Als Halbschweizerin in Konstanz am Bodensee aufgewachsen, bin ich 1969 nach Berlin gekommen.

Seit Nov.1972 bin ich im Schulpsychologischen Dienst Wedding, inzwischen Schulpsychologisches Beratungszentrum Mitte tätig.

Seit dem 21.02.03 bin ich mit dem Aufgabengebiet Gewaltprävention und Krisenintervention für 37 Grundschulen, 6 Hauptschulen, 6 Realschulen, 5 Gesamtschulen, 10 Gymnasien und 6 Sonderschulen mit insgesamt über 31.000 Schülern zuständig.

Der Bezirk Mitte zeichnet sich durch eine interessante Mischung aus einem Ostbezirk und zwei Westbezirken, ein großes soziales Gefälle zwischen den Bezirksteilen und den höchsten Anteil an SchülerInnen aus Migrantenfamilien aus. Meine präventive, interventive, kurative und Netzwerkarbeit versuche ich bedarfsgerecht diesen spezifischen regionalen Besonderheiten und Erfordernissen anzupassen.

Bei meinem vernetzten Zusammenwirken mit innerschulischen Kooperationspartnern und außerschulischen bezirklichen, auch außerbezirklichen Institutionen, Unterstützungs- und Helfersystemen, meinen Interventionen nach Gewaltvorfällen und Kriseninterventionen an Schulen, kann ich mich auf die gute Zusammenarbeit mit allen Schulräten/innen in Mitte, insbesondere mit dem Dienststellenleiter der Außenstelle Mitte (SenBJS) verlassen.

Eine von ihm in Kooperation mit mir gebildete „AG Gewaltprävention“, in der nahezu alle bedeutsamen Verantwortungsträger/innen von Institutionen und freie Träger vertreten sind, arbeitet seit einigen Monaten.

Meine Arbeitsschwerpunkte beinhalten neben der Beratung und Unterstützung von Schulen zur Verbesserung des Schulklimas, zur Entwicklung einer gewaltfreien Schule und zum Krisenmanagement, die z.T. auch aktiv-aufsuchende Einzelfallarbeit mit Opfern, Traumabetroffenen, Tätern und deren Bezugspersonen.

Für die Arbeit mit jugendlichen Tätern entwickeln der Dienststellenleiter und ich derzeit vernetzte Handlungs- und Präventionskonzepte. Erste Kontakte mit Projekten (Anti-Gewalt-, Coolnesstrainings), mit der Jugendstrafanstalt Berlin/U-Haftbereich (Reintegration von Schülern) und mit der Justizvollzugsanstalt Moabit (angeleitete Auseinandersetzung junger erwachsener Strafgefangener mit jugendlichen Gewalttätern) konnten angebahnt werden.

In Bezug auf die kleinen Täter (Grundschüler) versuche ich mit Blick auf ihre Hilfebedürftigkeit Präventionsnetzwerke und „Runde Tische“ als gefestigte Strukturen zu etablieren.

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Mitte
Badstr. 10, 13357 Berlin

☎ 030/ 2099 47 367 ☎ Sekretariat 030/ 2099 47 361 Fax 030/ 2099 47 360

Mitte



Elke Gross

Ich arbeite als Sozialpädagogin in der Oberschule am Köllnischen Park und bin als Standpunktpädagogin für den Bezirk Mitte zuständig.

Im Rahmen meiner Arbeit im Jugendbereich meiner Schule bin ich oft mit Gewalttätigkeiten aus verschiedenen Motiven konfrontiert. Ich versuche in vielen Gesprächen mit den KollegInnen in diesen Fällen Unterstützung zu leisten und durch gezielte Gewaltprävention zur Verbesserung des Klimas an unserer Schule im Sinne von Toleranz und Gewaltfreiheit beizutragen.

Mein Ziel ist es dabei gemeinsam mit SchülerInnen nach Wegen zu suchen, um Konflikte zu vermeiden und Interessen auszugleichen.

Ich arbeite in der von der Schulaufsicht gemeinsam mit der zuständigen Schulpsychologin gegründeten AG Gewaltprävention mit. Diese Arbeitsgruppe stellt den guten Anfang einer Vernetzung im Bezirk dar.

Ich halte es für wichtig, dass wir gemeinsam nach Wegen suchen um in bestimmten gewaltgefährdeten Zonen, z. B. dem Soldiner Kiez, Modelle für eine gewaltpräventive Arbeit vor Ort zu leisten. Dabei müssen wir über die Öffnung der Schule in Hinsicht auf den Kiez stärker nachdenken und auch Sicherheitspartnerschaften zwischen Polizei und Schule verstärken.

Es erscheint mir aber auch notwendig, dass wir dazu kommen die Verantwortungsbereitschaft der Jugendlichen gegenüber ihrem Bezirk zu entwickeln.

In diesem Sinne wollen wir die Erfahrungen des selbstorganisierten Schülernetzwerks „MUT“ aus Hellersdorf-Marzahn nutzen, um daran anzuknüpfen.

Sie erreichen mich in der
Oberschule am Köllnischen Park
Neue Roßstr. 5, 10179 Berlin
☎ 030 / 30 87 49 68

Friedrichshain-Kreuzberg



Dana Beyer

Ich bin Diplom-Psychologin, Psychologische Psychotherapeutin und Lehrerin.

Seit 10 Jahren arbeite ich als Schulpsychologin im Bezirk Friedrichshain, heute Friedrichshain-Kreuzberg.

Als Schulpsychologin für Gewaltprävention und Krisenintervention bin ich für 33 Grundschulen, 7 Hauptschulen, 3 Realschulen, 4 Gesamtschulen, 8 Gymnasien und 6 Sonderschulen mit insgesamt ca. 24.000 Schülerinnen und Schülern zuständig.

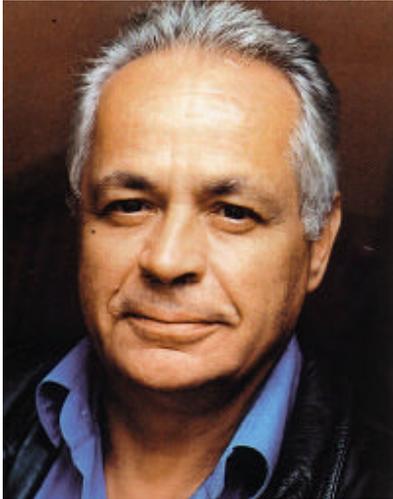
Eine Besonderheit des Bezirkes ist seine ethnische Vielfalt, was Probleme mit sich bringt, aber auch eine Bereicherung darstellt.

Eine zweite Besonderheit ist, dass Friedrichshain-Kreuzberg ein Ost-West-Bezirk Berlins ist.

Meine Arbeitsschwerpunkte sind die Einzelfallarbeit mit Tätern und Opfern, die Beratung und Unterstützung des Systems Schule, das Angebot von Unterrichtseinheiten zum sozialen Lernen und die Vernetzung mit Kooperationspartnern im Bezirk.

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Friedrichshain-Kreuzberg,
Filiale Friedrichshain, Straßmannstr. 14, 10249 Berlin
☎ 030/ 42 20 31 62 Sekretariat/AB/Fax 030/ 42 20 31 60
Sekretariat Filiale Kreuzberg ☎ 030/ 9029 81 411 Fax 030/ 9029 81 412

Friedrichshain-Kreuzberg



Wolfram Seidel

Ich arbeite an der Gesamtschule „Ellen Kay“ in Friedrichshain und unterrichte in den Fächern Englisch, Russisch, Geschichte und Mathematik. Lehrer bin ich seit 1965.

In die Gruppe der Standpunkt-Pädagogen bin ich auf Anraten einer Kollegin gekommen. Mit Sorge verfolge ich die Zunahme rechtsextremer Aktivitäten, wie es sich in dem geplanten Bombenattentat auf den Bauplatz einer neuen jüdischen Synagoge in München widerspiegelt.

In meinem Stadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg korrespondieren Formen des Rechtsextremismus mit einem zunehmenden islamischen Extremismus. Der Einfluss islamistischer Gruppen über den Religionsunterricht wird in einigen Schulen größer. Es entwickeln sich Parallelgesellschaften, die sich durch verstärkten Antisemitismus ausprägen.

Ich möchte mit meiner Tätigkeit dazu beitragen, das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu fördern und Vorurteile abzubauen. Ich möchte die Schulen dazu bewegen am Projekt „Schule ohne Rassismus“ teilzunehmen.

Ich sehe eine meiner Hauptaufgaben im Stadtbezirk darin, den Schulen Unterstützung und Hilfe zu vermitteln, um sich noch stärker präventiv mit den Formen des Rechtsextremismus und der Gewalt auseinandersetzen zu können

Ich möchte dazu beitragen, dass in unserem Bezirk ein Netzwerk gegen Extremismus und Gewalt entsteht. In diesem Netzwerk sollten die Schulpsychologen, die Schulaufsicht, freie Träger, demokratische ausländische Vereinigungen und Organisationen zusammenarbeiten. Ich werde hierzu im Januar eine weitere Veranstaltung organisieren.

Sie erreichen mich in der
Ellen-Key-Gesamtschule
Rüdersdorferstraße 20, 10243 Berlin
☎ 030/ 296 98 12

Pankow



Ria Uhle

Seit 1991 arbeite ich als Dipl.-Psychologin und Psychotherapeutin im Bezirk Prenzlauer Berg.

Die Veränderungen in der kreativen psychosozialen Landschaft habe ich als Mitarbeiterin eines freien Trägers und seit 1994 in der Schulpsychologie miterlebt und auch mitgestaltet.

Inzwischen bin ich als Schulpsychologin gemeinsam mit meiner Kollegin Christine Arlt-Schuemann im Bezirk Pankow speziell für den Bereich der Gewaltprävention und Krisenintervention an unseren 37 Grundschulen, 10 Sonderschulen, 4 Hauptschulen, 8 Realschulen, 6 Gesamtschulen und 13 Gymnasien mit ca. 30.000 SchülerInnen zuständig. Die Schulen können sich an uns wenden, wenn Gewaltvorfälle und Krisen der Unterstützung, Beratung oder Koordinierung von Hilfen und Helfern bedürfen.

Folgende Arbeitsschwerpunkte liegen mir besonders am Herzen: Schulleitungen, LehrerInnen, SchülerInnen als auch Eltern sollen im Krisenfall eine schnelle und professionelle notfallpsychologische Betreuung und Beratung erfahren. Opfer von Gewalttaten brauchen unsere besondere Unterstützung.

Ich arbeite daran, dass im Bereich der Krisen- und Gewaltprävention Angebote für und Nachfragen von Schulen in Zukunft schneller und passgenauer zueinander finden, u.a. zu den Themenbereichen Kommunikation und Konflikt, Umgang mit Mobbing und Gewalt an Schulen, Krise und Suizid, Krisenmanagement an Schulen.

Dabei kann ich auf meine Kenntnisse der regionalen Besonderheiten und auf langjährige Kontakte im Bezirk bauen und auf bereits bestehende Netzwerke und gute Kooperationserfahrungen zwischen Schule, Jugendhilfe, freien Trägern und Polizei zurückgreifen.

In Zeiten sozialer Einschnitte und knapper Kassen stehen auch unsere Schulen unter großem Veränderungsdruck. Regional müssen wir multiprofessionell enger zusammenarbeiten und konzeptionell weiterdenken, um Ressourcen aufzudecken, Schulen zu stärken, und systembezogen zu unterstützen. Ich habe da so einige Ideen...

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Pankow
Kopenhagener Str. 50, 10437 Berlin

☎ 030/ 4403 9846

☎ Sekretariat 030/ 425 4013

Fax 030/ 4403 9845

Pankow



Reinhard Max Großpietsch

Ich unterrichte die Fächer Geschichte, Politische Weltkunde, Philosophie sowie Französisch. Seit 1993 arbeite an der Kurt-Tucholsky-Oberschule (KTO) in Pankow.

Ende der 90er Jahre zeigten sich auch an unserer Schule rechtsextreme bzw. rechtsradikale Schüler/innen, so dass ich mich im Standpunkt-Projekt engagierte. Aus der verstärkten Beschäftigung mit dem Thema Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit wuchs in unserer Schule die Einsicht, dass intoleranten und rassistischen Weltbildern am ehesten zu begegnen ist, wenn Toleranz und Demokratie lebendige Werte unseres Schulalltags werden und Schüler/innen stärker als bisher an Entscheidungen beteiligt werden bzw. Eigenverantwortung übernehmen.

Aus diesem Grunde beteiligt sich die KTO am BLK-Modellprogramm "Demokratie lernen und leben" und nimmt teil am Programm "hands across the campus" - ein Programm zur verstärkten Förderung von Demokratie und Toleranz an der Schule.

Weitere Arbeitsschwerpunkte sind die Förderung der GSV (Gesamtschülervertretung), Peer-group-Arbeit, Konfliktmediation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule im Bezirk.

Sie erreichen mich in der
Kurt-Tucholsky-Oberschule, 1. Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe Pankow
Neumannstr. 9/11, 13189 Berlin
☎ 030/ 47 99 000 Fax 030/ 47 99 00 122

Pankow



Christine Arlt-Schuemann

Ich bin Diplom-Psychologin und Psychologische Psychotherapeutin.

Seit 9 Jahren arbeite ich im Schulpsychologischen Dienst im Bezirk Weißensee, heute Pankow.

Seit 2003 bin ich hier gemeinsam mit meiner Kollegin Ria Uhle als Schulpsychologin mit dem besonderen Tätigkeitsschwerpunkt Gewaltprävention und Krisenintervention für 37 Grundschulen, 10 Sonderschulen, 4 Hauptschulen, 7 Realschulen, 6 Gesamtschulen sowie 11 Gymnasien mit insgesamt ca. 30.000 Schülern zuständig.

Lehrer, Schüler und Eltern können sich an uns wenden, wenn Gewaltvorfälle und Krisen der Unterstützung, Beratung und Koordinierung von Hilfen und Helfern bedürfen.

Der Bezirk Pankow - bestehend aus den zusammengelegten Ortsteilen Prenzlauer Berg, Weißensee und Pankow - ist eher heterogen strukturiert: Während im Norden moderne Wohngebiete entstanden sind, finden wir im alten Pankow eine traditionellere kleinbürgerliche Einwohnerstruktur und im südlichen Prenzlauer Berg neben der „Künstler- und Kneipenszene“ neuerdings auch verstärkt junge Familien.

Ein mir wichtiger Arbeitsschwerpunkt ist das Thema Mobbing an Schulen, welches das Schul- und Klassenklima zunehmend vergiftet und zusammen mit der verbalen Gewalt einen Nährboden für die Entwicklung der „großen Gewalt“ darstellt.

Dabei möchte ich, wie beim Thema Gewalt und Krise überhaupt, die Hilfe für die Opfer mehr ins Blickfeld rücken.

Mein Wunsch ist es, Lehrerinnen und Lehrer darin zu ermutigen und zu unterstützen, durch entschlossene und konsequente Reaktionen dafür zu sorgen, dass „die Täter“ ihre Handlungen - sei es nun Mobbing, Erpressen, Abziehen oder körperliche Gewalt - an unseren Schulen nicht als erfolgreich erleben. Hierzu brauchen sie die Rückendeckung des ganzen Kollegiums und der Schulbehörde. Für einen solchen gemeinsamen Konsens möchte ich mich in meiner Arbeit einsetzen.

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Pankow
Außenstelle Weißensee
Amalienstr. 6, 13086 Berlin
☎ 030/ 927 2486 Fax 030/ 925 2184

Charlottenburg-Wilmersdorf



Ingrid Heiber

Ich bin Diplom-Psychologin und approbierte Psychotherapeutin in mehreren Verfahren und seit 1976 im Schulpsychologischen Dienst tätig. Bis März diesen Jahres war mein Arbeitsbezirk Moabit/Tiergarten (Mitte), so dass mir die soziokulturell bedingten Migrant/innenprobleme und die damit verbundenen schulischen Schwierigkeiten wohl vertraut sind.

Mit dem Wechsel in den eher „bürgerlichen“ Bezirk Charlottenburg-Wilmersdorf und die Übernahme des Tätigkeitsschwerpunktes Gewaltprävention und Krisenintervention hat sich für mich nur scheinbar ein Paradigmenwechsel ergeben, denn ich begegne beim Kennen lernen der Schüler/innen und Schulen des Großbezirks denselben menschlichen Problemen, wie Orientierungslosigkeit Mangel an Geborgenheit, fehlender Konfliktfähigkeit, Macht, Neid und ungeeigneten Problemlösungsstrategien sowie dem Phänomen, durch direkte (körperliche) oder indirekte Gewalt (Mobbing) selbst erlebte Demütigung und Leistungsversagen zu kompensieren.

Gemeinsam mit meinem Kollegen, Herrn Dr. Wolfgang Dutka bin ich in den oben genannten Bereichen für alle Schulen des Großbezirks, d.h. ca. 27.000 Schülerinnen und Schüler, die dazugehörigen Lehrer/innen und Eltern zuständig.

Meine bisherigen Arbeitsaufträge waren vielfältig und reichten von Vermittlung von Konfliktlotsen über Klassengespräche, Lehrercoaching in Kommunikations-Training, Opfer-Tätergespräche, Beratung gemobbter Lehrer bis zu Klassen- bzw. Jahrgangskonferenzen und Vorträgen vor Gesamtkonferenzen, Gremien der BVV und Schülervertretungen, sowie Beratung beim Zusammenwachsen der unterschiedlichen Berufsgruppen in den neu hinzugekommenen Ganztagschulen des Bezirks.

Als sehr hilfreich erlebe ich dabei einerseits die Fortbildungen, die uns unser Koordinator mit Hilfe der Friedrich-Ebert-Stiftung ermöglichte als auch die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit meinen Teamkollegen aus den anderen Bezirken, durch die sich Ressourcen bündeln und Erfahrungen weitergeben lassen. Auch die freundlich-kollegiale Unterstützung durch das Team meines „neuen“ schulpsychologischen Beratungszentrums erleichtert meine Arbeit.

Mein übergreifendes Ziel ist es, den Menschen in Schulen durch „Hilfe zur Selbsthilfe“ Methoden an die Hand zu geben, die es ihnen ermöglichen, in einem weitgehend entspannten Klima in demokratischem Miteinander zu leben, zu lernen und zu arbeiten, so dass sie sich an diese wichtige und prägende Zeit in ihrem Leben auch gern erinnern.

Sie erreichen mich im
Beratungszentrum Charlottenburg-Wilmersdorf
im Rudolf-Mosse-Stift

Rudolf-Mosse-Str. 9-11, 14197 Berlin

☎ 030/ 9029 19 222 Sekretariat ☎ 030/ 9029 19 220 Fax 030/ 9029 19 245

Charlottenburg-Wilmersdorf



Dr. Wolfgang Dutka

Als Diplom-Psychologe mit verschiedenen Zusatzausbildungen bin ich seit 1977 im Bezirk Charlottenburg-Wilmersdorf mit verschiedenen Tätigkeitsschwerpunkten befasst.

Mit unserer Tätigkeit als Schulpsychologen mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention und Krisenintervention sind meine Kollegin, Frau Dipl.-Psychologin Ingrid Heiber, und ich für alle bezirklichen Schulen mit ca. 27.000 Schülerinnen und Schülern zuständig.

In konkreten und akuten Krisenfällen von schulischer Gewalt werden wir Ansprechpartner für diese Schulen sein

Es gilt, sich auch mit subtilen Erscheinungsformen von „Gewalt“ auseinander zu setzen, die sich hinter einer hohen Dunkelziffer verbergen. Dazu gehört zum Beispiel Mobbing-Verhalten unter der Schülerschaft.

Die Prävention von Gewalt und multiplikatives Tätigwerden im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe und durch Vermittlung von Hilfeangeboten anderer Träger haben einen besonders hohen Stellenwert. Dies kann z.B. Unterstützung von Schulen bei der Verbesserung des Klassen- und Schulklimas ebenso umfassen wie die Förderung des Einsatzes von Konfliktlotsen und Schulmediatoren.

Mein Arbeitsfeld beinhaltet über Krisenintervention und Gewaltprävention hinaus die Unterstützung und Sicherstellung der bisherigen Tätigkeiten des Beratungs- und Förderzentrums, u.a. in der dortigen Beratungs- und Koordinationsstelle für Sonderpädagogik und Integration.

Integraler Bestandteil meines Handelns wird weiterhin das Bemühen um die Vernetzung von Schule, Jugendhilfe sowie anderen Institutionen sein, deren Aufgabe die Förderung von Schülerinnen und Schülern in ihrem ganzheitlich zu betrachtendem Umfeld umfasst.

Sie erreichen mich im
Beratungszentrum Charlottenburg-Wilmersdorf
im Rudolf-Mosse-Stift
Rudolf-Mosse-Str. 9-11, 14197 Berlin
☎ 030/ 9029 19 232 Sekretariat ☎ 030/ 9029 19 233
Sekretariat ☎ 030/ 9029 19 220 Fax 030/ 9029 19 235, - 19 245

Charlottenburg-Wilmersdorf



Chana Steinwurz

Als Französischlehrerin an einer Realschule habe ich meine Arbeit in Berlin 1978 begonnen. Zwischenzeitlich habe ich ein Aufbaustudium von 2 Jahren in Hamburg zur Sonderschulpädagogin mit Schwerpunkt Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik aufgenommen und abgeschlossen. Seit 17 Jahren arbeite ich an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose in Charlottenburg.

Hier arbeite ich integrativ mit hörgeschädigten Berufsschülern an verschiedenen Berufsschulen in Berlin. Inhalte, die den übrigen Berufsschülern von einem Fachlehrer erklärt werden, vermittele ich den hörgeschädigten Schülern mit Hilfe von Gebärden und anderen Kommunikationsmitteln parallel im Unterricht.

In den Berufsschulen sind mir regelmäßig Schüler mit Sprüchen, Kleidung und Verhaltensweisen aufgefallen, die dem rechtsextremen Umfeld angehören. Einige Migrantenschüler aus islamischen Familien fielen durch antiamerikanische, antiisraelische und antidemokratische Äußerungen auf. Partiiell haben sich diese beiden Gruppen, die sich sonst klar voneinander abgrenzen, kooperativ verhalten, z.B. bei Themen wie Homosexualität, USA, Israel, Juden.

Die Fortbildung zur Standpunkt-Pädagogin habe ich begonnen, um mehr Sicherheit im Umgang mit diesen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu erhalten. Durch regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen in diesem Rahmen lernte ich Symbole, Musik und das Gedankengut der rechtsextremen Szene differenziert wahrzunehmen. Mein Wissen konnte ich an die Kollegen weitergeben.

Inzwischen veranstalte ich zu diesen Themen Seminare für Lehrer, Sozialpädagogen und Psychologen. Bei akuten Problemen oder sich andeutenden Konflikten an einzelnen Schulen, arbeite ich unterstützend mit Schulleitern, Lehrern und Schülern zusammen.

An dem Demokratieerziehungsprogramm „Hands across the Campus“, das als Pilotprojekt an drei Berliner Schulen seit diesem Schuljahr praktiziert wird, bin ich als Koordinatorin beteiligt. Seit der Gründung des Bündnisses „Demokratie jetzt“ in Charlottenburg-Wilmersdorf bin ich auch daran beteiligt. Es hat hierbei auf verschiedenen Ebenen eine Vernetzung stattgefunden, die auch zu gemeinsamen Veranstaltungen und Aktionen geführt hat.

Sie erreichen mich in der
Ernst-Adolf-Eschke-Schule
Waldschulallee 29, 14055 Berlin
☎ 030/ 902 92 50

Spandau



Arno Winther

Von 1980 bis März 2003 war ich im Schulpsychologischen Beratungszentrum Reinickendorf tätig. Zunächst als Dipl.-Psychologe mit Therapieauftrag, dann mit allen schulpsychologischen Aufgabenstellungen betraut.

Seit März 2003 vertrete ich als Schulpsychologe für Gewaltprävention und Krisenintervention den entsprechenden Arbeitsschwerpunkt im Schulpsychologischen Beratungszentrum Spandau.

Unser Ziel ist, den Schülern, Lehrern und Eltern der 29 Spandauer Grundschulen, den 4 Sonderschulen, der 3 Hauptschulen, der 4 Realschulen, der 5 Gymnasien, der 5 Gesamtschulen und der Privatschulen in den Problemlagen, die in obigen Schwerpunktbereichen auftreten, möglichst direkte und flexible Hilfe anzubieten.

Ich möchte dabei auf bewährte, in Jahren in diesem Bezirk gewachsene Kooperationsformen zurückgreifen, aber auch versuchen, neue Kanäle zu aktivieren.

Werben will ich für einen offenen, offensiven Umgang mit der Gewaltproblematik und den Vorteil herausstellen, der sich aus einem Voneinander-Wissen, Voneinander-Abgucken ergibt: Zusammenarbeit, die durch Teilung der Verantwortung ein alle entlastendes Miteinander bringt.

Das Zusammenführen der Konfliktlotseninitiativen in Grund- und Oberschulen könnte hier ein erster Schritt sein.

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Spandau
Moritzstr.17, 13597 Berlin

☎ 030/ 3303 5853

☎ Sekretariat 030/ 3303 5850

Fax 030/ 3303 5865

Spandau



Harry Schapira

Ich wurde in Montevideo, Uruguay geboren und bin 54 Jahre alt.
Seit mehr als 15 Jahren bin ich Lehrer für Fachpraxis in der Knobelsdorff-Schule.

Schon in Uruguay war ich als Jugendlicher politisch aktiv gegen den Rechtsextremismus. Ich bin Sohn von Emigranten/innen aus Europa, bei uns zu Hause wurde nicht nur sehr viel über Rechtsextremismus und Antisemitismus gesprochen, sondern auch aktiv dagegen gewirkt. Ich war in verschiedenen Jugendorganisationen, in der Studentenbewegung und in politischen Parteien tätig.

Meine Tätigkeit als „Standpunkt-Pädagoge“ begreife ich nicht nur innerhalb meiner Schule, sondern als „Multiplikator“ für den Bezirk Spandau für den Aufbau von Lehrer- und Schüler-Netzwerken, zusammen mit allen demokratischen Organisationen. Die ersten Ansätze habe ich schon in Form von Projektwochen, Beratungen und Präsentationen vom Projekt „Standpunkte“ in verschiedenen Gelegenheiten durchgeführt.

Zusätzlich zu meiner Tätigkeit als Standpunkte-Pädagoge bin ich im Spandauer Bezirkselternausschuss, im Spandauer Bündnis gegen Rechts und u.a. im American Jewish Committee - „Taskforce gegen Antisemitismus“ - aktiv.

Leider werden die Gefahren des Rassismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus in der Gesellschaft noch nicht richtig erkannt. Diese sich immer wiederholenden Ereignisse sind für mich der Grund, die Arbeit an Schulen weiterhin zu intensivieren, denn die Schulen sind ein Spiegelbild unserer Gesellschaft.

Kurt Tucholsky schrieb 1926: „Noch nie haben Menschen aus der Geschichte gelernt, und sie werden es auch nie tun“. Ich hoffe er irrt ...

Sie erreichen mich im
Oberstufenzentrum Bautechnik I
Nonnendammallee 140, 13599 Berlin
☎ 030/ 335 03 551 Email Schapira@t-online.de

Steglitz-Zehlendorf



Rosemarie Kreische

Ich bin Diplom-Psychologin mit Approbation als Psychologischer Psychotherapeutin. Seit 26 Jahren arbeite ich im Schulpsychologischen Beratungszentrum des Bezirks Steglitz, heute Steglitz-Zehlendorf. Seit 1990 habe ich das schulunabhängige Förderzentrum für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf aufgebaut und geleitet. Neben der beruflichen Tätigkeit engagiere ich mich ehrenamtlich für die schulische Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher.

Als Schulpsychologin für Gewaltprävention und Krisenintervention bin ich zuständig für 31 Grundschulen, 3 Hauptschulen, 5 Realschulen, 13 Gymnasien, 3 Gesamtschulen, 2 OSZ, 5 Sonderschulen und 11 Privatschulen mit insgesamt 33.660 Schüler/innen.

Im Rahmen des neuen Arbeitsschwerpunktes Gewaltprävention greife ich auf bestehende Vernetzungsstrukturen zurück und baue sie aus durch Einbeziehung weiterer Kooperationspartner wie Standpunktpädagogen, Lehrer/innen für Suchtprophylaxe, Schulmediatoren, Schulstationen und Präventionsbeauftragte der Polizei.

Neben der Beschäftigung mit aktuellen Gewaltvorfällen an Schulen, die es auch in einem gut bürgerlichen Bezirk wie Steglitz-Zehlendorf gibt, konzentrieren sich meine Aktivitäten im Bereich Gewaltprävention und Krisenintervention auf die Förderung der Kooperation zwischen Eltern und Schule. So führe ich z.B. an einer Hauptschule gemeinsam mit einer Kollegin Elternabende zu Erziehungsfragen durch mit dem Ziel, die Eltern verstärkt in die Arbeit der Schule einzubinden.

Die mittelfristigen Ziele meiner Arbeit sind, Schulen dabei zu unterstützen, dass Gewalt im Alltag in jeder ihrer Formen mehr als bisher wahrgenommen wird, Schulen in Zusammenarbeit mit mir und anderen Konzepte zum Umgang mit Gewaltvorfällen und zur Prävention entwickeln und Schulen dabei Eltern stärker als Kooperationspartner gewinnen.

Meine Belastbarkeit und Stressresistenz im Arbeitsalltag erhalte ich mir durch Fahrradtouren und häufige Benutzung des Fahrrades auf dem Weg z.B. von Schule zu Schule.

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Steglitz-Zehlendorf
Dessauerstr. 49-55, 12249 Berlin,
☎ 030/ 6321 2573 Fax 030/ 6321 2602

Steglitz-Zehlendorf



Arnhild Mehnert

Ich bin Lehrerin und arbeite seit 24 Jahren in Berlin. Seit 2000 unterrichte ich, als Klassenlehrerin an der Alfred-Wegener-Ober(real)schule in Steglitz-Zehlendorf, Englisch, Physik und Mathematik.

Eine wesentliche Aufgabe sehe ich darin, die sozialen und demokratischen Kompetenzen der Schüler zu entwickeln und zu stärken.

Unsere Schule hat einen bilingualen Zug und je Klassenstufe eine Integrationsklasse für geistig behinderte Schülerinnen und Schüler. Es herrscht ein tolerant offenes Klima, in dem Konflikte behandelt werden und Gewalt nicht geduldet wird. Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler engagieren sich und auch unsere Konfliktlotsen und Mediationslehrer bieten bei Bedarf kompetente Hilfen an. Die Jugendlichen kommen überwiegend aus Zehlendorf, Steglitz und Schöneberg. Die Schule ist in Dahlem walddnahe ruhig gelegen und dennoch ein Mikrokosmos, der die Probleme in dieser Stadt typisch spiegelt. Die Zahl der Jugendlichen mit alleinerziehenden Eltern ist sehr hoch, die der mit frühen Drogenerfahrungen (Nikotin, Alkohol, Cannabis) scheint zuzunehmen. Diebstähle und Gewalt kommen vor. Auch bei uns kommt es zu Hakenkreuz-Schmierereien und rassistischen oder antisemitischen Äußerungen. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die dagegen unaufgefordert Position bezieht, ist erfreulich.

Zu den Standpunktpädagogen kam ich im Frühjahr 2003, nach zweijähriger NGO-Pause, nicht zuletzt auch wegen meiner mehr als zehnjährigen ehrenamtliche Arbeit und mehrjähriger Erfahrung als Vorstandsmitglied der Internationalen Liga für Menschenrechte und davor des Antirassistischen Netzwerks in Europa (ARNE) und von SOS-Rassismus Berlin. Während dieser Tätigkeit habe ich mich schwerpunktmäßig mit den Bereichen Rassismus, Xenophobie, Flucht, Migration, politisch religiöser Fundamentalismus (speziell Iran) intensiv auseinandergesetzt. Im NGO-Bereich habe ich Erfahrung mit Vernetzungen gesammelt und gelernt auch größere Veranstaltungen zu organisieren.

Ziel meiner zukünftigen Arbeit ist der Aufbau von Netzwerken (Schwerpunkt Steglitz-Zehlendorf), die Demokratieentwicklung vorantreiben und sich gegen Gewalt, Rechtsextremismus, Antisemitismus und politisch religiösen Fundamentalismus wenden.

Sie erreichen mich in der
Alfred-Wegener-Oberschule
Im Gehege 6-8, 14195 Berlin

☎ 030/ 6321 55 83 e-mail: awor@epost.de oder a.mehnert@nervousenergy.de

Tempelhof-Schöneberg



Sibylle Stoevesand

Ich arbeite seit 1980 als Diplom-Psychologin mit Schulpsychologischen Beratungszentrum Tempelhof.

Ich bin ausgebildete Familientherapeutin und anerkannte Supervisorin.

Als Schulpsychologin für Gewaltprävention und Krisenintervention bin ich für alle Grund- und Oberschulen in der Region mit 38.000 Schülerinnen und Schülern zuständig.

Ich arbeite im Einzelfall mit Opfern, mit Tätern, mit Familien, mit Klassen, mit Lehrern und mit Schulleitern zusammen und vermittele und begleite anschließende Hilfen und Maßnahmen.

In aktuellen Notfällen werde ich schnell in den Schulen mit den Betroffenen sprechen und Hilfs- und Bewältigungsangebote machen bzw. in die Wege leiten.

Gewaltprävention soll durch Schulentwicklungsprozesse, an denen ich mich in den Schulen beteilige, gestärkt werden. So wird es möglich, Handlungsalternativen für Problemsituationen zu vereinbaren. Bei der gemeinsamen Erziehungsaufgabe von Eltern und Lehrern kann ich beraten und verstehen helfen.

Meine langjährige Kooperation im Kiez und meine aktive Mitarbeit in regionalen und überregionalen Fachgruppen kann ich nutzen, um die Vernetzung von Schulen mit ihren Kooperationspartnern im Umfeld zu befördern und zu verankern.

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Tempelhof-Schöneberg
Prechtlstr. 21, 12277 Berlin

☎ 030/ 7560 4102

Fax 030/ 7560 4130

Tempelhof-Schöneberg



Michael Rump-Räuber

Ich bin Sonderschullehrer in Berlin-Neukölln und Historiker, meine Fächer sind Deutsch und Geschichte. Ich bin Lehrer seit 1989 . Außerdem noch Sportler, Theaterliebhaber und Fan klassischer Musik. Soweit es meine Zeit zulässt. Diese ist aber meistens sehr knapp, weil ich als Moderator des LISUM auch noch das deutsch- amerikanische Demokratieprojekt „hands across the campus“ mitleite und im BLK Modellversuch „Demokratie leben und lernen“ als Netzwerkkoordinator arbeite.

Die politische Aktivität gegen Rechtsextremismus und Antisemitismus ist das Ergebnis meiner Erziehung in der Familie. Ich wurde humanistisch erzogen, mein Großvater war Widerstandskämpfer gegen den Nationalsozialismus.

Drei Jahre lang gibt es jetzt das Projekt „Standpunkte“. Ich bin sehr stolz auf das große Engagement meiner Kolleg/innen, die hierfür einen großen Teil ihrer Freizeit opfern und denke, dass mein eigenes Engagement auch dazu beigetragen hat, dass unsere Gruppe nun schon über diesen für ein Projekt sehr langen Zeitraum zusammengeblieben ist.

Gemeinsam mit einem pensionierten Kollegen engagiere ich mich im Rahmen des Projekts im Bezirk Tempelhof-Schöneberg. In diesem Bezirk gibt es bereits ein funktionierendes Bündnis für Demokratie und Toleranz. Es finden regelmäßig Veranstaltungen statt, darunter ein Markt der Demokratie vor dem Rathaus Schöneberg.

Im Januar ist eine erste Zusammenkunft von interessierten Lehrkräften, der Schulpsychologie und der Schulaufsicht geplant, um über weitere Vernetzungsmöglichkeiten in den Schulen zu diskutieren. Dabei ist die Idee entstanden, bezirkliche Präventionstage gegen Gewalt und Extremismus durchzuführen, bei denen sowohl das Gespräch mit Experten stattfinden kann als auch die Schulen die Möglichkeit bekommen, ihre Projekte vorzustellen.

Sie erreichen mich im
Landesinstitut für Schule und Medien
Storkower Str. 133, 10407 Berlin
☎ 030/ 9022 4841

Neukölln



Johann Koch

Ich bin Diplom-Psychologe und Psychologischer Psychotherapeut.

Seit 10 Jahren arbeite ich im Schulpsychologischen Dienst.

Seit dem Schuljahr 02/03 in Neukölln.

Als Schulpsychologe im 'Schulpsychologischen Beratungszentrum Neukölln' bin ich für Gewaltprävention und Krisenintervention an 39 Grundschulen, 6 Hauptschulen, 5 Realschulen, 8 Gesamtschulen, 6 Gymnasien und 9 Sonderschulen für insgesamt 31.545 Schülerinnen und Schülern und die sie betreuenden Lehrerinnen und Lehrer zuständig.

Besonderheiten des Bezirkes sind seine vielfältige ethnische Zusammensetzung, was das Zusammenleben nicht leichter macht, aber auch Chancen in sich birgt, sich zu einem lebendigen, bunten Miteinander zu entwickeln.

Meine Arbeitsschwerpunkte sind die Einzelfallarbeit mit den Tätern und Opfern - wobei ich den Opfern mehr Aufmerksamkeit widmen will -, die psychologische Unterstützung der Schulen auf allen Ebenen und das Installieren systemübergreifender Kooperationsbündnisse mit der Polizei, verschiedenen Fachdiensten, freien Trägern und Eltern.

Wichtig ist mir eine umgehende Unterstützung aller Betroffenen bei Gewaltvorfällen und eine Vorbereitung der Schulen um im Krisenfall gerüstet zu sein.

Die Unterstützung von Schulen, die sich auf den Weg zu einer umfassenden Umgestaltung in Richtung einer ‚gewaltfreien Schule‘ machen liegt mir besonders am Herzen.

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Neukölln
Boddinstr. 34, 12053 Berlin

☎ 030/ 6809 4173

☎ Sekretariat 030/ 6809 2788

Fax 030/ 6270 5900

Neukölln



Heidi Büschel

Ich bin Standpunkt-Pädagogin für den Bezirk Neukölln, einem Bezirk mit großen sozialen Kontrasten. Ich unterrichte an der Walter-Gropius-Gesamtschule und seit Beginn dieses Schuljahres mit zwölf Stunden an der Kurt-Löwenstein-Schule. Diese Doppeltätigkeit stellt eine große Belastung dar.

Ich habe an der Rostocker Universität studiert und eine Ausbildung zur Diplomlehrerin für die Fächer Geschichte und Deutsch. Seit 22 Jahren bin ich nun Lehrerin in Berlin, davon 21 Jahre in Friedrichshain.

Für die Walter-Gropius-Gesamtschule in Neukölln habe ich mich nach der Schließung unserer Schule in Friedrichshain bewusst entschieden, denn sie ist als so genannte „Mutter der Berliner Gesamtschulen“ eine Schule, in der die Schüler/innen ganztätig von 7.30 Uhr bis 16 Uhr betreut werden und in der Schülerinnen von der 1. bis zur 13. Klasse lernen. Jeder, der die interessante Struktur der Schule kennen gelernt hat, kann sich vorstellen, dass sie das Lernen und die Gemeinsamkeit fördert.

In Kreuzberg habe ich zwei Jahre in einem Projekt für Schulverweiger/innen „Arbeit und Lernen“ gearbeitet. Es gibt in Neukölln zwar ähnliche Strukturen, wie in Kreuzberg, was die multikulturelle Entwicklung betrifft, aber doch auch sehr viele Unterschiede. Neukölln ist bei langem nicht so homogen und sehr im Wandel begriffen. Besonders die Gropiusstadt befindet sich im Umbruch. Sehr viele Familien mit nichtdeutschem Hintergrund ziehen in dieses Gebiet. Das wird von „angestammten Bewohner/innen“ oft mit Argwohn betrachtet und daraus erwachsen vielfältige Konflikte, die sich natürlich auch in unserer Schule widerspiegeln.

Meine Aktivitäten konzentrieren sich auf den Aufbau eines Netzwerks gegen Gewalt und Extremismus gemeinsam mit den Schulpsychologen und der Schulaufsicht. Hierzu fand am Ende des vergangenen Schuljahres eine erste Veranstaltung mit 108 Kolleginnen aus Neuköllner Schulen statt. Auf dieser Veranstaltung stellten wir die CD-Rom unseres Standpunktprojekts vor und der Präventionsbeauftragte der Polizei berichtete über seine Arbeit. Besondere Aufmerksamkeit bei den Kolleg/innen fand ein Bericht des Zentrums für Demokratische Kultur über den Einfluss islamistischer Organisationen auf die Berliner Schule. Zu diesem Thema wird von mir eine weitere Veranstaltung vorbereitet.

Sie erreichen mich in der
Walter-Gropius-Gesamtschule
Fritz-Erler-Allee 86, 12351 Berlin
☎ 030/ 600 90 80

Treptow-Köpenick



Irmhild Quednow

Als 1991 der Schulpsychologische Dienst im Ostteil Berlins aufgebaut wurde, war ich in Köpenick von Anfang an dabei. Ich arbeitete als Schulpsychologin und später als Diplompsychologin mit Therapieauftrag, sowie als Supervisorin.

Seit dem Sommer 2003 habe ich eine neue Arbeitsaufgabe als Schulpsychologe für Gewaltprävention und Krisenintervention.

Gerade beim letzteren Schwerpunkt kommen mir meine neunjährigen Erfahrungen aus der Arbeit in der Neuropsychiatrischen Betreuungsstelle für Kinder und Jugendliche im Ambulanten Gesundheitswesen Berlin-Köpenick zugute.

Durch meine langjährige Tätigkeit im Bezirk und als Mutter zweier Kinder, die hier die Schule besuchten, sind mir viele Einrichtungen und deren Menschen sehr vertraut.

Diese Erfahrungen möchte ich für den Aufbau eines regionalen Netzwerkes gegen Gewalt im Bezirk Treptow-Köpenick nutzen.

Die Schaffung einer gewaltfreien Schulkultur ist mir ein wichtiges Anliegen und nur durch Einbeziehen aller pädagogischen und sozialen Ressourcen möglich.

Ich möchte Ansprechpartner sein für Lehrer, Schulleiter, sowie Eltern und Schüler, die sich im Umgang mit schwierigen Situationen Unterstützung oder Beratung wünschen.

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Treptow-Köpenick
Luisenstr. 16, 12557 Berlin

☎ 030/ 6566 1247

☎ Sekretariat 030/ 6566 1230

Fax 030/ 6566 1255

Treptow-Köpenick



Heiner Knebel

Ich bin Diplom-Sozialpädagoge und Lehrer. Ich arbeite an der Friedrich-Fröbel-Fachschule für Sozialpädagogik. Im Projekt „Standpunkte“ bin ich vom Landesinstitut für Schule und Bildung als Moderator gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt im Bezirk Treptow-Köpenick eingesetzt.

Ein vom Bezirksbürgermeister organisiertes „Bündnis für Demokratie und Toleranz, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus“ sowie das Bündnis „Bunt statt Braun“ und weitere Standorte von „Gangway“, „ReachOut“ und dem „ZDK-Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus“ arbeiten bereits aktiv im Bezirk Treptow-Köpenick.

Rechtsextreme Aktivitäten rund um die S-Bahnlinie von Grünau bis Baumschulenweg mit den Schwerpunkten Schöneweide, Alt-Gliencke und Johannisthal sind bekannt. So wurden im letzten halben Jahr lt. „ReachOut“ über 30 rechtsextremistisch motivierte Gewaltvorfälle mit Verletzten registriert. Zukünftig ist eine Steigerung der Übergriffe als Folge der in Köpenick entstehenden, bundesweit tätigen Bildungsstätte der NPD-Bundeszentrale zu befürchten.

Meine Arbeitsschwerpunkte sind Mitarbeit bei der Vernetzung der verschiedenen Aktivitäten, insbesondere die enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit. So organisiere ich Antigewalt-, Deeskalations- und Argumentationstrainings für LehrerInnen und SozialpädagogInnen sowie für SchülerInnen und BesucherInnen der Jugendfreizeiteinrichtungen zur Förderung von Zivilcourage.

Des Weiteren biete ich Antigewalt- bzw. Deeskalationstraining in Schulklassen an. Diese zweistündigen Kurse, an denen die KlassenlehrerInnen zwecks weiterer Vertiefung unbedingt teilnehmen sollten, habe ich in bereits über 80 Schulklassen in anderen Berliner Bezirken erfolgreich angeboten.

Als dritten Schwerpunkt biete ich das Projekt „Rettung von Juden im nationalsozialistischen Berlin - Vorbildwirkung der RetterInnen“ an. Dabei habe ich in vielen Schulen die Erfahrung gemacht, dass sich SchülerInnen mit den RetterInnen, die oft ihr Leben riskierten, identifizieren konnten und dadurch nicht nur einen anderen Zugang zum Holocaust erhielten, sondern einen Bezug zu eigenem zivilgesellschaftlichen Handeln herstellen konnten.

Sie erreichen mich in der
Friedrich-Fröbel-Schule
Lindenstr. 1, 12555 Berlin
☎ 0162 1359616 oder ☎ Sekretariat

Marzahn-Hellersdorf



Wolfgang Segert

Ich arbeite als Dipl.-Psychologe und Psychologischer Psychotherapeut seit nunmehr über zehn Jahren im Schulpsychologischen Beratungszentrum in Marzahn-Hellersdorf. Seit Beginn dieses Schuljahres mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention und Krisenintervention.

Gewalt hat viele Gesichter, aber nur ein Wesen: Sie verletzt, demütigt, schadet, schockiert und traumatisiert. Die Folgen sind fatal.

Deshalb geht es mir vorrangig darum, Ansprechpartner in Konfliktsituationen zu sein, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Schulleitern, Gesamtschülervertretungen, Elternsprechern, Vertrauenslehrern und mit all denen, die im weitesten Sinn pädagogische Verantwortung tragen, zu erreichen. Zu sensibilisieren, aufzuklären und Strategien zur Vermeidung von Gewalt und Krisen zu vermitteln und über die bereits bestehenden vielfältigen Angebote und Projekte in Bezug auf Gewaltprävention zu informieren.

Aufgrund der stark zurückgehenden Schülerzahlen -in unserem Stadtbezirk lernen gegenwärtig 31.978 Schüler - gibt es ein nicht zu unterschätzendes Problem: Schulschließungen und Fusionen verlangen von den Lehrern, Schülern und Eltern sehr viel Flexibilität, Einfühlungsvermögen und immer wieder auch das Einstellen auf die veränderten schulischen Bedingungen. Diese vielschichtigen und komplizierten Aufgaben können wir nur gemeinsam lösen!

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Marzahn-Hellersdorf
Max-Herrmann-Str. 18-20, 12687 Berlin

☎ 030/ 932 8078

Fax 030/ 9349 5280

Marzahn-Hellersdorf



Sibille Bühring

Ich unterrichte an der Rudolf-Virchow-Oberschule und bin Standpunktpädagogin für den Bezirk Marzahn-Hellersdorf.

Im März 2001 gründete sich in Marzahn-Hellersdorf das „Eltern-Lehrernetzwerk gegen rechte Gewalt, Rassismus und Antisemitismus“. In diesem Netzwerk engagieren sich 3 Mütter und 8 Lehrerinnen aus verschiedenen Marzahner und Hellersdorfer Schulen. Wir organisieren Gedenkstättenfahrten, Theatervorstellungen mit anschließenden Diskussionen, Einsätze auf dem jüdischen Friedhof in Weißensee zum Gedenken der Opfer der Pogrome im November 1938, nehmen an den Gedenkveranstaltungen für die mutigen Frauen des Rosenstraßenprotestes teil, reagieren auf aktuelle Ereignisse. Alle Mitglieder des Netzwerkes - ich erhalte für meine Tätigkeit zwei Ermäßigungsstunden pro Woche - leisten dieses gesellschaftliche Engagement absolut freiwillig und in ihrer knapp bemessenen Freizeit! Ihr persönlicher Einsatz ist mehr als bewundernswert.

Schon im September 2001 fuhren wir mit 278 Schülerinnen und Schülern nach Buchenwald, wo wir die Gedenkstätte des ehemaligen Konzentrationslagers besichtigten. Wir trafen dort ehemalige Häftlinge, die geduldig viele Stunden lang viele Fragen beantworteten.

Für die Mehrzahl der Schüler war es das erste Treffen mit Zeitzeugen. Wir führten Diskussionen und Ideenbörsen durch zum Thema: „Was können Marzahner und Hellersdorfer Schüler gegen rechte Tendenzen tun?“

Spontan gründeten Schüler nach dieser Fahrt noch im September 2001 das Schülernetzwerk „Für Menschlichkeit und Toleranz“, kurz MUT.

Beide Netzwerke arbeiten eng zusammen. Punktuell zu verschiedenen Aktivitäten gibt es auch eine Vernetzung mit anderen Jugendgruppen, z. B. bei der jährlichen Aktion „Schüler bekennen Farbe“, wo wir verfassungsfeindliche Symbole und Aufkleber auffinden und in Zusammenarbeit mit den verantwortlichen Stellen beseitigen. Im Mai 2003 fuhren sie mit ca. 85 Schülern in die Gedenkstätte des ehemaligen Frauenkonzentrationslagers Ravensbrück. Die Schüler hatten die Fahrt inhaltlich und organisatorisch selbst vorbereitet. Sie wurde zu einem nachhaltigen Erlebnis für alle Teilnehmer und neue Schüler beteiligen sich jetzt am Netzwerk. Geplant sind für dieses Schuljahr außer den oben erwähnten Aktivitäten verstecktes Theater in der U-Bahn, soziale Hilfseinsätze, eine Ausstellung von Karikaturen gegen rechte Gewalt in der Rudolf-Virchow-OS gemeinsame Aktivitäten mit Jugendlichen nicht deutscher Herkunft.

Sie erreichen mich in der
Rudolf-Virchow-Oberschule
Glambecker Ring 90, 12679 Berlin
☎ 030/ 933 92 38

Lichtenberg



Dr. Wolfgang Steininger

Diplomlehrer und Schulpsychologe.
Seit 13 Jahren arbeite ich als Schulpsychologe
in der Region Hohenschönhausen -
jetzt im Großstadtbezirk Lichtenberg.

Als Schulpsychologe für Gewaltprävention und Krisenintervention bin ich für alle Schulen in unserem Stadtbezirk zuständig.

Schwerpunktmäßig möchte ich vor allem für die Schulen ein kompetenter Ansprechpartner sein und bei gravierenden Konfliktsituationen im Spannungsfeld schulischer Aggression und Gewalt meine Hilfe und Unterstützung anbieten

Mit der Orientierung auf dieses Arbeitsfeld soll auch gleichzeitig die präventive Arbeit auf dem Gebiet der Gewalt sowie Formen der Krisenintervention an allen Schulen intensiviert werden.

Meine Arbeitsschwerpunkte sind breit gefächert, orientieren sich aber vor allem an den Erfordernissen der Schulrealität und den konkreten regionalen Besonderheiten unseres Stadtbezirkes .

Ich stelle für Schulleiter, pädagogisches Personal, Schüler als auch Eltern einen zentralen bezirklichen Ansprechpartner des Schulpsychologischen Beratungszentrums dar, um sowohl im Rahmen der präventiven Arbeit als auch bei notwendigen aktuellen Kriseninterventionen oder gravierenden Gewaltvorfällen im schulischen Alltag aktiv Unterstützung zu gewähren. Des weitern möchte ich erreichen, dass verstärkt schulpsychologische Kompetenz in das bezirklich-regionale Netzwerk "Gegen Gewalt" eingebracht wird, um somit in Zusammenarbeit mit anderen gesellschaftlichen Kontaktpartnern einen effektiven Beitrag zur Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen zu leisten.

Organisatorisch bin ich als Schulpsychologe im Schulpsychologischen Beratungszentrum eingebunden und über unser Sekretariat erreichbar.

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Lichtenberg
Alfred-Kowalke-Str. 29, 10315 Berlin

☎ 030/ 5158 82 711 ☎ Sekretariat 030/ 5158 82 712 Fax 030/ 5158 82 723/4

Lichtenberg



Heike Papke

Seit 1986 arbeite ich als Lehrerin in Hohenschönhausen und unterrichte an einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe die Fächer Geschichte, Russisch, Englisch und Sport. Gemeinsam mit einer Kollegin betreue ich eine 7. Klasse als Kerngruppenleiterin. Außerdem leite ich die Arbeitsgemeinschaft „Gewalt?“.

1999/2000 wurde das Thema „Gewalt / Rechtsextremismus an Schulen“ auch bei uns thematisiert. Immer öfter wurden wir, was die Kleidung einiger Jugendlichen betraf, mit Symbolen, die der rechten Szene zugeordnet werden konnten, konfrontiert. Die Hakenkreuzschmierereien z.B. an unserem Turnhallegebäude und Äußerungen gegen bestimmte Lehrerinnen machten allerdings deutlich, dass es an unserer Schule Jugendliche mit rechtsextremer Einstellung gab und dass etwas dagegen getan werden musste.

Ich sprach SchülerInnen an, die ich aus dem Unterricht kannte und auch solche, die durch ihr äußeres Erscheinungsbild offensichtlich signalisieren wollten, dass sie für ein multikulturelles Miteinander der Menschen eintreten. Die SchülerInnen trafen sich dann regelmäßig und gründeten schließlich die AG „Gewalt?“. Diskussionsrunden mit den rechtsorientierten Jugendlichen verstärkten bei allen AG-Mitgliedern die Absicht, sich mit den Ursachen und Formen des Rechtsextremismus intensiver zu beschäftigen.

So organisierten wir z.B. eine Exkursion in die Gedenkstätte Sachsenhausen, nahmen an der Vorbereitung und Durchführung des „Aktionswochenendes gegen Rassismus“ in Lichtenberg-Hohenschönhausen 2001 und 2002 teil, gestalteten Transparente gegen Aufmärsche der Neonazis in Hohenschönhausen am 1. Mai 2001 und 2002 und beteiligten uns an Veranstaltungen der Geschichtswerkstatt MIPHGASCH. Das Theaterprojekt „A3 - Deutsche verwerfen jüdische Nachbarn“ wurde 2002 ein Höhepunkt der AG-Arbeit.

Bei unseren Aktivitäten unterstützen uns viele KollegInnen und Lichtenberger Bündnisse, die sich gegen Rechtsextremismus engagieren.

Im Standpunkte-Projekt arbeite ich seit Beginn dieses Schuljahres mit. Mein Ziel ist es auch in Lichtenberg ein Netzwerk gegen Rechtsextremismus und Gewalt aufzubauen. Dies erscheint mir sehr wichtig.

Eine Skatervorführung im September 2003 auf dem Prerower Platz setzte ein deutliches Signal gegen diese rechten Tendenzen. Danach kam es forciert zu Drohungen und Überfällen - bis hin zu einem brutalen Übergriff auf einen 14-jährigen Punk.

Rechtsextremismus zu ignorieren ist mit Sicherheit der falsche Weg.

Sie erreichen mich in der
Gutenberg-Oberschule
Sandinostr.10, 13055 Berlin
☎ 030/ 9711565

Reinickendorf



Antje Ipsen-Wittenbecher

Diplom-Psychologin, Psychotherapeutin,
Familientherapeutin und systemische
Organisationsberaterin.

Seit 26 Jahren tätig als Schulpsychologin im
Bezirk Reinickendorf

Schulpsychologin für Gewaltprävention und Krisenintervention zuständig für 33 Grundschulen, 6 Hauptschulen, 6 Realschulen, 6 Gymnasien, 3 Gesamtschulen und 5 Sonderschulen.

Arbeitsschwerpunkte:

Krisenintervention

Präventionskonzepte mit Kollegien entwickeln

Kooperation mit anderen sozialen Diensten und Polizei

Ziele:

Unterstützung schulinterner Konzepte/Projekte zur Gewaltprävention

Netzwerkbildung

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Reinickendorf
Oraniendamm 40-43, 13469 Berlin

☎ 030/ 4192 4822 ☎ Sekretariat 030/ 4192 4837 Fax 030/ 4192 4840

Reinickendorf



Barbara Kirchner

Ich unterrichte an der Bettina von Arnim Schule und bin Standpunkt-Pädagogin für den Bezirk Reinickendorf.

Die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus begann während meines Studiums, also relativ spät. Meine Generation, ich bin Jahrgang 1952, ist durch das Verschweigen der Geschehnisse in der NS-Zeit durch Elternhaus und Schule geprägt.

Am Standpunkt-Seminar nahm ich teil, weil ich mehr über die Formen modernen Rechtsextremismus lernen wollte. Diese Erwartungen wurden voll erfüllt. Darüber hinaus habe ich sehr gute Konzepte zur Demokratieerziehung kennen gelernt, die meinen pädagogischen Spielraum erheblich erweitert haben.

Im Bezirk habe ich bereits eine Veranstaltung organisiert, um mehr Lehrkräften im Rahmen unserer CD-Rom des Standpunkteprojekts Hinweise für die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus zu geben.

Ich möchte dazu beitragen, dass Lehrer und Eltern schnell erkennen können, wenn Jugendliche Kontakt zu rechtsextremen Organisationen bekommen. Noch wichtiger finde ich die Arbeit mit international entwickelten Programmen, die Jugendliche gegen Gewalt und Intoleranz stärken und zur Demokratieerziehung beitragen.

Hier möchte ich einen weiteren Schwerpunkt meiner Arbeit setzen, denn ich bin davon überzeugt, dass auch viele Kollegen daran Interesse haben.

Die Zusammenarbeit mit dem Reinickendorfer „Bündnis für Toleranz“, der Gewaltprophylaxe-Gruppe des Bezirksschulbeirats, die vor allem von engagierten Eltern getragen wird und der zuständigen Schulpsychologin sehe ich als Grundlage für ein zu schaffendes Netzwerk gegen Extremismus und Gewalt im Bezirk.

Sie erreichen mich in der
Bettina von Arnim - Schule
Senftenberger Ring 49, 13435 Berlin
☎ 030/ 403 05 0

Berufsbildende und zentralverwaltete Schulen



Dieter Paetsch

Diplom-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut, Berufsschullehrer. Ich habe von 1993 bis 2002 in der Schulpsychologie Kreuzberg und an einem dortigen Oberstufenzentrum gearbeitet. Seit 2003 bin ich am Schulpsychologischen Beratungszentrum Tempelhof-Schöneberg als Schulpsychologe tätig.

Im Rahmen der Krisenintervention und Gewaltprävention bin ich für die berufsbildenden- und zentralverwalteten Schulen in Berlin zuständig. Dieser Bereich umfasst ca. 99.000 Schüler/innen und ca. 5.500 Mitarbeiter/innen in über 60 Schulen. Die schulpsychologische Regelversorgung für die o.g. Schulen wird wie bisher dezentral von den regionalen Beratungszentren wahrgenommen.

Meine Arbeitsschwerpunkte sind Kriseninterventionen, auch in der Region Tempelhof-Schöneberg, Teamentwicklungsprozesse, sowie die Herstellung von Kontakten zu bereits bestehenden Netzwerken in Tempelhof-Schöneberg und überregional (Jugendbeauftragte der Polizei, Präventionsbeauftragte) innerhalb von Berlin. Angestrebte Ziele sind eine Bestandsaufnahme vorhandener Ressourcen und Unterstützersysteme, die Einbindung der berufsbildenden Schulen in regionale und überregionale Netzwerke, die Zusammenarbeit mit Schulleitungen, Sozialpädagogen und Steuerungsgruppen zur Schulprogrammentwicklung im Rahmen von Gewaltprävention, sowie der Aufbau eines Netzwerkes zur Reduzierung der hohen Ausbildungsabbrecherquote in Berlin.

Sie erreichen mich im
Schulpsychologischen Beratungszentrum Tempelhof-Schöneberg
Ebersstr. 9 A, 10827 Berlin-Schöneberg

☎ 030/ 7560 6641

☎ Sekretariat 030/ 7560 4374

Fax 030/ 7560 4374