



Konflikten konstruktiv begegnen –
Gewalt verhindern

Inhalt

	Seite
Editorial	1
Hermann Giesecke: Was kann man gegen Gewalt in der Schule tun?	3
Peer Kaeding, Christian Böhm: Von der Gewaltprävention zum Aufbau eines Konfliktmanagements	7
Kommentierte Literaturhinweise	10
Heidrun Bündel: Die Trainingsraum Methode – Ein Beitrag zur Konfliktreduktion im Unterricht	12
Heike Bobie: Erfahrungen mit der Trainingsraum-Methode an der Fritz-Köhne-Schule in Hamburg	20
Christina Großmann: Umgang mit Mobbing unter Schülern	23
Eyke Greve, Kai Preußner: Gewaltprävention durch Einführung von Schulregeln	33
Claudia Ludwigshausen: „Es war Spaß ... Was soll ich machen?“ Die Vernetzung schulischer Beratungsarbeit am Beispiel eines Gewalttäters	37
Christian Böhm: „Keep-Cool“-Projekt in der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe	41
Reinhold Ewald: Lernförderung im „Keep-Cool“-Projekt Einige Anmerkungen aus der Praxis des Projekts	44
Buchbesprechungen: Kaeding, P., Richter, J., Siebel, A., Vogt, S. (2005): „Mediation an Schule verankern“ Haim Omer, Arist von Schlippe (2004): „Autorität ohne Gewalt“	46
Anhang: Arbeitshilfen zum Aufbau eines Konfliktmanagementsystems (zum Artikel von Kaeding/Böhm)	48
Impressum	53

Liebe Leserin, lieber Leser,

lange hat es gedauert, bis Sie heute wieder ein Heft in der Hand halten können, das sich speziell an Beraterinnen und Berater im Hamburger Schulsystem wendet.

Diese Publikationsreihe mit dem programmatischen Titel „Beratung im System Schule“ (BiSS) nimmt den Faden wieder auf, der zurückgeht auf das ursprüngliche „BL-Info“, das seinerzeit von Hamburger Schulpsychologen der Dienststelle Schülerhilfe und aus Gesamtschulen sowie Beratungslehrkräften aus Hamburger Schulen unter der redaktionellen Leitung von Egbert Müller herausgegeben wurde. Die Nachfolge wurde dann von dem „SP:BLATT“ angetreten, das von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Lehrkräften in REBUS zunächst unter der redaktionellen Leitung von Frau Dr. Steinbach, dann von Frau Nielsen erschien. Mit dem Ausscheiden der letzten Redakteurin aus dem Dienst wurde dann leider auch die Arbeit an dem SP:BLATT eingestellt.

Nach einiger Zeit des Bemühens um Wiederbelebung, der Irrungen und Wirrungen wurde nun mit dem Beratungsfeld „Aus- und Fortbildung von Beratungslehrkräften“ am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ein Ort gefunden für eine sinnvolle inhaltliche Anbindung einer solchen Publikation. Denn diese richtet sich an professionelle Beraterinnen und Berater im System Schule, wie in erster Linie Beratungslehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in schulischen Beratungsdiensten, aber auch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Lehrkräfte in den Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS), im Suchtpräventionszentrum (SPZ), in der Beratungsstelle für Gewaltprävention (BSG) sowie im Beratungszentrum Integration (BZI).

Vor diesem Hintergrund hat sich im Landesinstitut eine Redaktionsgruppe aus Beratungslehrkräften (BL), Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zusammengefunden, die sich gemeinsam zur Aufgabe gemacht haben, interessante Artikel für in der Schulberatung tätige Berufsgruppen zu veröffentlichen.

Zu dieser Redaktionsgruppe gehören: Brigitte Holstein-Hendriks (BL an der Schule Sachsenweg), Centa Kast-May (BL an der Schule Chemnitzstraße), Peer Kaeding (LI, Beratungsstelle Gewaltprävention), Hartmut Sturm (LI, Beratungszentrum Integration)

und Dr. Katharina Melbeck-Thiemann (LI, Aus- und Fortbildung von Beratungslehrkräften und REBUS).

Mit unserem ersten Schwerpunktthema „Konflikten konstruktiv begegnen – Gewalt verhindern“ eröffnen wir nun diese neue Publikationsreihe, die sich das Ziel gesetzt hat, aktuelle Themen so aufzubereiten, dass Beraterinnen und Berater in und für Schulen eine Orientierung zum Stand der fachlichen Diskussion sowie durch Berichte über konkrete Beratungsprojekte Einblick in Praxiserfahrungen in diesem Bereich erhalten.

Wir hoffen, dass wir mit dieser Konzeption auf Ihr Interesse stoßen und Ihnen praktische Hilfen für Ihren Beratungsalltag geben können.

Für Ihre Anregungen zu Konzeption und Inhalten sind wir offen und würden uns über Rückmeldungen sehr freuen (katharina.melbeck-thiemann@li-hamburg.de).

Geplant ist, über die Veröffentlichung von Leserbriefen ein Diskussionsforum für Beraterinnen und Berater zu eröffnen.

Die Artikel in diesem ersten Heft mit dem Thema „Konflikten konstruktiv begegnen – Gewalt verhindern“ bieten neben einigen grundsätzlichen Gedanken zum Phänomen „Gewalt in Schulen“ eine große Bandbreite von Hinweisen und Anregungen: von der Einführung eines Schulkonzepts zur Gewaltprävention über Anregungen zum Umgang mit Mobbing unter Schülern bis hin zur Trainingsraum-Methode zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen als präventive Maßnahme für ein friedliches Miteinander von Lehrern und Schülern im Schulalltag. Am Ende folgen konkrete Arbeitshilfen mit Checklisten und Melderastern.

Wir wünschen uns, dass wir mit unserer Auswahl der Artikel Fragestellungen aus Ihrem Beratungskontext berühren und Sie das Heft mit Interesse und Freude lesen.

Und Ihnen wünschen wir, dass Sie neben der Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Aspekten des Themas Gewaltprävention auch einige nützliche Anregungen für Ihre Tätigkeit als Beraterin und Berater im System Schule finden.

Mit kollegialen Grüßen

*Dr. Katharina Melbeck-Thiemann
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung*

Was kann man gegen Gewalt in der Schule tun?¹

Eine typische Situation

Mitten im Unterricht gehen plötzlich zwei 14-Jährige aufeinander los und prügeln sich, als ginge es um Leben oder Tod. Der Lehrer geht dazwischen, um die Kampfhähne zu trennen. Dabei erhält er einen Tritt ans Bein, der ihn für sechs Wochen dienstunfähig macht. Eine Entschuldigung seitens der streitenden Schüler bleibt aus, auch der Schulleiter lässt die Sache auf sich beruhen, sie hat für die beiden Schüler keinerlei Konsequenzen. Dieser Vorfall stand nicht in der Zeitung, er erregte kein öffentliches Aufsehen – anders als jener Mord an einer Lehrerin in Meißen oder der geplante Anschlag gegen Lehrerinnen in Bayern.

Gleichwohl ist dieser Vorfall typischer für die Verhältnisse in unseren Schulen als die spektakulären, von der Presse ausgiebig berichteten Beispiele. Typisch ist nicht, dass Lehrer körperlich bedroht werden – das ist die Ausnahme – wohl aber, dass Schüler während des Unterrichts aufeinander losgehen – verbal oder durch körperliche Attacken. Immer mehr Lehrer berichten, dass sie kaum noch einen geordneten Unterricht abhalten können, dass sie unentwegt dabei gestört werden, dass die Schüler aggressiv miteinander umgehen und dass beleidigende Äußerungen auch gegenüber Lehrern nicht selten sind. Die Angst unter Lehrern wächst, sie könnten Opfer einer Gewalttat werden. Drohungen, zerkratzte Autos, zerstörte Reifen und anonyme obszöne Briefe könnten dafür Vorwürfen sein.

Verunsicherung von Lehrerinnen und Lehrern

Dass einzelne Gewalthandlungen gegen Lehrer, die es früher auch gegeben hat, nun in dieser Berufsgruppe eine breite Verunsicherung auslösen, ist das eigentliche Problem. Darin kommt nämlich zum Ausdruck, dass in den Gewaltexzessen lediglich die Spitze eines Eisberges vermutet wird, dass das in vielen Schulen herrschende Sozialklima eine Art von Sympathisanten-Milieu darstellt. Das eingangs erwähnte Beispiel gibt dafür Hinweise: Wenn Lehrer sich in einen eskalierenden Streit zwischen Schülern körperlich einmischen, können sie in der Hitze des Gefechtes auch verletzt werden; das ist eine

Art von Berufsrisiko. Nachdenklich muss jedoch stimmen, dass der Konflikt nicht auf dem Schulhof während der Pause, sondern selbstverständlich während des Unterrichts ausgetragen wurde, dass weder die Täter noch ihre Eltern sich bei dem verletzten Lehrer entschuldigten, dass auch die Schulleitung keinen Grund für Konsequenzen sah, dass derartige Vorfälle also als normal betrachtet werden. *Darüber* lohnt das Nachdenken.

Viele Schulen kennen das Gewaltproblem kaum, andere sind in einem hohen Maße damit belastet – wobei die Zusammensetzung der Schüler und der Einzugsbereich eine Rolle spielen.

Woran liegt das?

An Erklärungen für die Gewalttätigkeit von Jugendlichen im Allgemeinen und von Schülern im Besonderen ist kein Mangel. Die Jugend spiegele nur in besonderem Maße die gesellschaftlichen Verhältnisse wider, sie sei orientierungslos, im Elternhaus nicht zu sozial verträglichem Verhalten erzogen worden, von Arbeitslosigkeit bedroht, wachse ohne verbindliche Werte auf, werde von niemandem sozial kontrolliert und müsse in einem zu offenen freiheitlichen Horizont leben. Dies alles ist kaum zu bestreiten, aber es taugt nicht zur Entschuldigung; denn niemand kann sich die gesellschaftlichen Verhältnisse aussuchen, in denen er aufwächst, jeder muss vielmehr lernen, damit umzugehen. Man hilft keinem Jugendlichen, wenn man ihm Ausreden für sein abweichendes Verhalten anbietet oder gar einredet. Gerade weil das öffentliche Leben in einem solchen Maße liberalisiert ist, kommt es entscheidend darauf an zu lernen, die dennoch gesetzten Grenzen zu erkennen und zu respektieren. Dazu gehört die Einsicht, dass kein sozialer Ort, keine Institution existieren kann, wenn nicht alle Beteiligten sich nach gemeinsamen Regeln verhalten. Das gilt auch für die Schule.

An Vorschlägen zur Besserung fehlt es ebenfalls nicht. Es gibt Fortbildungstagungen für Lehrer, in denen sie lernen sollen, mit der Gewalt an ihren Schulen umzugehen. Sicherheitspartnerschaften zwischen Schule, Polizei und Jugendhilfe wurden gegründet. Solche Projekte können jedoch nur dann nützlich sein, wenn sie das Thema der Schüलगewalt

In diesem Artikel von Hermann Giesecke, der auch sechs Jahre nach seinem ersten Erscheinen kaum an Aktualität verloren hat, stellt der Autor die große Bedeutung des Handelns von Lehrkräften (jeder einzelnen und des gesamten Kollegiums) im Kontext einer untereinander kommunizierten Haltung der Institution Schule gegenüber gewalttätigem Verhalten von Schülerinnen und Schülern heraus.

Er regt dazu an, beides mit Blick auf das System Schule mit allen Beteiligten (Lehrkräften, Schülerinnen und Schüler und Eltern) zu reflektieren und wirksame Konzepte zu entwickeln.

¹mit Genehmigung des Autors gekürzte Fassung eines Beitrages des NDR 4 am 26.3.2000

In diesem und den folgenden Beiträgen wird zugunsten der besseren Lesbarkeit auf die weiblichen Formen verzichtet, aber es ist selbstverständlich, dass auch immer Lehrerinnen und Schülerinnen mit gemeint sind, wenn von Lehrern und Schülern die Rede ist.

nicht isoliert sehen, sondern auch sein Umfeld in den Blick nehmen.

Wenn körperliche oder auch nur verbale Gewalt als „normal“ hingenommen werden wie ein Naturereignis, wenn daraus nichts weiter folgt, dann haben wir es mit offener Verwahrlosung zu tun – nicht nur der Schüler, sondern auch der Institution. Es wäre falsch, lediglich die relativ seltenen Fälle körperlicher Aggressivität im Blick zu haben und die zunehmende verbale Feindseligkeit zu vernachlässigen, die den Umgangston in vielen Schulen auch den Lehrern gegenüber bestimmt.

Geht man diesen Trends auf den Grund und verfolgt die öffentliche Diskussion darüber, zeigt sich schnell, dass dabei mindestens drei Gesichtspunkte leicht übersehen werden, die dabei eine Rolle spielen:

1. Falsches Selbstverständnis der Lehrer,
2. Mangelhafter Schutz durch die Institution Schule und schließlich
3. Fehlen einer wirksamen „öffentlichen Meinung“ innerhalb der Schulen.

Zu 1.: Falsches Selbstverständnis der Lehrer

Lehrer neigen dazu, Übergriffe in ihrer Klasse zu vertuschen, weil sie nicht vor ihren Kollegen und den Eltern als Schwächling dastehen wollen. Das hängt damit zusammen, dass Lehrer von sich meinen, es müsse ihnen gelingen, ihre Schüler im Griff zu haben. Gelingt dies nicht, zweifeln sie an ihrer pädagogischen Qualifikation. Auch die Öffentlichkeit erwartet einen entsprechenden Erfolg, schließlich seien Lehrer dafür ausgebildet, ihren Schülern neben Mathematik auch Manieren beizubringen.

Je chaotischer die Verhältnisse an vielen Schulen werden, umso notwendiger erscheint eine Form von Persönlichkeitstraining, die dagegen immun macht. Nun ist gewiss gegen ein Verhaltenstraining wenig zu sagen, das dazu führt, selbstbewusst und zielsicher mit den Schülern umzugehen. Aber das kann kein Ersatz für die mangelnde Fähigkeit sein, den Schülern erfolgreich und verständnisvoll beizubringen, was die Schule verlangt. Junge Menschen haben am ehesten Respekt vor jemandem, dessen fachliches Können nicht zu bestreiten ist.

Je mehr aber von der Persönlichkeit des Lehrers die Rede ist, und dass es vor allem auf sie ankomme, umso mehr erscheinen Verhaltensauffälligkeiten der Schüler als ein Problem ihrer Lehrer, nämlich als deren mangelhafte personale Qualifikation. Es entsteht eine merkwürdige Logik: Je mehr die Schüler randalieren, umso schlechter scheint ihr Lehrer zu sein – wie immer er sich auch verhalten mag. Die Schüler dagegen trifft keinerlei Schuld, sie haben eben untaugliche Lehrer. Das Gerede von der zu verbessernden Persönlichkeit der Lehrer entbindet letzten Endes

auch die Eltern von ihrer Verantwortung. Zudem hindert es die Lehrer daran, sich gegen unzumutbare Bedingungen an ihrem Arbeitsplatz entschieden zur Wehr zu setzen.

Dass dies kaum geschieht, hängt auch mit dem unterentwickelten Korpsgeist von Lehrern zusammen. Trotz der unbestrittenen Notwendigkeit von Teamarbeit bleiben die Tätigkeiten des Lehrens und Unterrichts von ihrer Substanz her *individuelle*.

Wenn ein Lehrer sich im Kollegium über gewalttätige Schüler beschwert, finden sich fast immer andere, die kundtun, dass sie selbst mit diesen Schülern keine Probleme hätten – was zugleich unterstellt, dass der Beschwerdeführer etwas falsch mache oder gar persönlich ungeeignet für diesen Beruf sei.

Dabei wird leicht übersehen, dass aggressive Schüler taktisch durchaus geschickt vorgehen können, indem sie einige Lehrer oder Lehrerinnen gezielt attackieren, andere dagegen weitgehend in Ruhe lassen. Oder Lehrer paktieren mit solchen Schülern, indem sie deren Verhalten übersehen und dafür in Kauf nehmen, dass alle eben wenig dabei lernen. Oder diejenigen, die ihre Arbeitsbedingungen als unerträglich erleben, werden krank, weil sie nur so dem täglichen Horror entrinnen können. Die Reduktion der Probleme auf die Lehrerpersönlichkeit einerseits und auf die inneren Gründe und Motive der gewalttätigen Schüler andererseits verbinden sich also leicht zu einer fatalen Allianz des Wegguckens. Hier kann das Training von Verhaltensstrategien von Nutzen sein:

Wie kann der Lehrer sich durchsetzen, ohne die Schüler unnötig zu kränken, ohne sie fertig zu machen oder ihnen das Gefühl zu geben, von ihm „besiegt“ worden zu sein? Wie kann er einen Streit schlichten, ohne von vornherein Partei zu ergreifen? Auf dieser Ebene lassen sich gewiss Techniken des Verhaltens und Umgangs lernen, die im Alltag nützlich sein können. Klar muss aber bleiben, dass notorische Gewalttäter weder dadurch noch durch eine Art von Kuschelpädagogik zu bremsen sind. Selbst eine gute professionelle Einstellung des Lehrers setzt – wie in allen menschlichen Beziehungen – Gegenseitigkeit voraus, also auch einen entsprechenden guten Willen der Schüler und nicht zuletzt auch ihrer Eltern. Viele Eltern erwarten zwar, dass die Schule ihre Kinder erzieht, sobald dies jedoch mit Entschiedenheit geschieht und die Kinder sich deswegen zu Hause beschwerten, machen diese Eltern gegen die Lehrer mobil. Im Unterschied zu früher gibt es heute ein selbstverständliches Bündnis der Eltern mit ihren Kindern gegen die Lehrer.

Zu 2.: Mangelhafter Schutz durch die Institution Schule

Aber selbst wenn es die erwähnten Schwierigkeiten, gegen Gewalt in der Schule vorzugehen, nicht gäbe, müsste selbst der beste

Lehrer letztlich kapitulieren, wenn er keine entsprechende Rückendeckung durch die Institution erhält, also die Machtfrage ausgeblendet bleibt. Damit sind wir bei einem zweiten, meist unterschätzten Aspekt: Wenn Schüler in der Schule ein Klima der Gewalt verbreiten, stellen sie die Machtfrage, und wenn diese Frage nicht auf derselben Ebene beantwortet wird, kann sich auch nichts bessern.

Diese Überlegung lenkt den Blick auf die Schule als Institution.

Gewalttätigkeiten sind für die Institution unproblematisch, solange sie sich auf die immer schon bekannten alterstypischen Rautereien beschränken. Nehmen sie jedoch Formen an, die üblicherweise als gesetzwidrig angesehen werden – Nötigung, Erpressung, schwere Körperverletzung – dann stellen sie einen Anschlag auf die institutionelle Integrität der Schule dar. Deswegen darf die Schule weder die Androhung noch die Ausübung von Gewalt akzeptieren. Für die Schüler wäre es eine verheerende politische Erfahrung, wenn sie eine für sie so wichtige Institution in einer derart desolaten Verfassung erleben würden, dass sie die Schüler nicht zu schützen in der Lage ist - von den Lehrern ganz zu schweigen. Wenn solche Zustände nicht zügig mit *pädagogischen* Mitteln korrigiert werden können, muss die Schule die für die Verfolgung von Straftaten zuständigen Organe – Polizei und Staatsanwaltschaft – zur Hilfe rufen.

Wer Gewalt anwendet, verlässt den Diskurs und stellt die Machtfrage, und diese muss als solche von der Institution beantwortet werden. Erst danach ist der *pädagogische* Diskurs wieder möglich.

Die Bedeutung und Funktion der Schule als Institution darf also mit pädagogischen Argumenten nicht vernebelt werden. Unzweifelhaft gesetzwidriges Verhalten kann es auch in der Schule geben. Und dann brechen sich Lehrer keinen Zacken aus ihrer pädagogischen Krone, wenn sie das Einschalten der Staatsanwaltschaft und Polizei zunächst androhen, dann aber auch veranlassen, wenn keine Besserung in Sicht ist.

Die Erfahrung zeigt, dass nicht diejenigen Schulen öffentliches Ansehen erwerben, die Gewaltprobleme in ihren Mauern vertuschen oder herunterspielen, sondern diejenigen, die sich offensiv damit auseinandersetzen. Und schon mancher Rabauke hat sein Verhalten geändert, nachdem er allein – ohne sein Publikum in der Schule – vor einem Polizeibeamten eine Aussage machen musste.

Aber die Einschaltung außerschulischer staatlicher Organe ist natürlich nicht der Normalfall. Vielmehr geht es darum, den Schülern klarzumachen, dass die Schule als öffentliche Institution Anspruch hat auf ein bestimmtes Verhalten, nicht unbedingt auch auf individuelle Motive und Beweggründe. Als Institution muss die Schule Maßstäbe für Verhaltensstandards setzen, die sie für ihren

Zweck, erfolgreich zu unterrichten, benötigt.

Disziplinloses Verhalten im Unterricht setzt immer voraus, dass es zugelassen wird. Wird es dann auch noch mit pädagogisch-therapeutischem Blick in die Innerlichkeit des Täters problematisiert, wird dieses Verhalten erst einmal bestätigt und verstärkt. Die Erlaubnis, jede Frustration oder jede Missgelauntheit den anderen um die Ohren schlagen zu dürfen, ist oft selbst das Problem, dessen Lösung zu sein sie vorgibt. Sie fördert nämlich nur Weltfremdheit, weil ein Verhalten, das derart die Regeln der Institution missachtet, den Täter außerhalb der Schule, also „im richtigen Leben“, sofort isolieren würde. Auch viele Schüler, die sich an die Regeln halten, hätten innere Gründe genug, dies nicht zu tun.

Wenn die Schule derartige Verhaltensforderungen an die Schüler stellt, ist das nur unter zwei Voraussetzungen überzeugend. Zum einen muss die Schule auch etwas für den Schüler wichtiges anbieten, zum anderen dieses Angebot auch wieder entziehen, also Sanktionen ergreifen können. Inzwischen hat sich – nach der bildungspolitischen Euphorie der 70er Jahre – wieder herausgestellt, dass Bildung ein teures und deshalb knappes Gut bleibt.

Heute ist die Schule eher eine Dienstleistung, mit deren Hilfe Schüler lernen können, ihre gesellschaftlichen Partizipationschancen zu optimieren. Der *Schüler* braucht die Schule, aber sie steht ihm nicht zum geistigen und sozialen Nulltarif zur Verfügung. Es ist verständlich, wenn nicht alle Schüler dies auf Anhieb begreifen, aber die Erwachsenen – Eltern wie Lehrer – müssten wenigstens versuchen, es ihnen unmissverständlich klar zu machen. Erst dann wird man Wege finden, das Problem der Gewalt und ihres Nährbodens, der allgemeinen Disziplinlosigkeit, in der Schule zu lösen.

Zu 3.: Fehlen einer wirksamen „öffentlichen Meinung“ innerhalb der Schulen

Was vielen Schulen dafür fehlt, ist eine machtvolle und verlässliche öffentliche Meinung in ihren Mauern. Schulen, an denen übermäßige Disziplinlosigkeit oder Gewalt keine besondere Rolle spielen, zeichnen sich dadurch aus, dass es in ihnen eine dem entgegenstehende öffentliche Meinung gibt, die gleichermaßen von Lehrern, Schülern und Eltern verkörpert wird. Sie definiert, was „man“ tun darf und was nicht. Wer davon abweicht, grenzt sich also selbst sozial aus und hat in der Regel ein Interesse daran, diese Selbstaussgrenzung so schnell wie möglich wieder zu korrigieren.

Die Schüler in einer solchen Schule sind also in einem charakterlichen Sinne nicht „besser“ als in anderen Schulen, sie unterliegen nur einer gegenseitigen sozialen Kontrolle und werden zugleich durch diese

geschützt. Diese machtvolle öffentliche Meinung zu pflegen und immer wieder zur Geltung zu bringen, ist eine der wichtigsten Aufgaben einer klugen Schulleitung.

An vielen Schulen wird die öffentliche Meinung jedoch bestimmt durch diejenigen Schüler, die mit dem Ausagieren ihrer Aggressionen gleichsam die Macht ergriffen haben. Oft gibt es hier gar keine allgemein verbindlichen Regeln, die zu befolgen wären, das Lehrerverhalten stolpert vor sich hin von Tag zu Tag und von Situation zu Situation. Dabei gäbe es fast überall eine Mehrheit, die zu mobilisieren wäre, zumal der harte Kern gewaltbereiter Schüler, wie Untersuchungen belegen, im Durchschnitt etwa 2 bis 4 Prozent der Schüler ausmacht, sich also in der Minderheit befindet.

Was ist zu tun?

Es kommt nun darauf an, gemeinsam mit den Schülern und möglichst auch mit deren Eltern im Rahmen einer Schulordnung einen Verhaltenskodex festzulegen, an den sich alle zu halten haben – auch die Lehrer etwa hinsichtlich ihres Umgangs mit den Schülern. Auch die Schüler müssen in einem solchen Verständigungsprozess klarstellen, welche Verhaltensweisen der Lehrer sie als ungerecht oder kränkend empfinden. Wenn die Institution Schule selbst verwahrlost ist, prägt das nämlich notwendigerweise auch das Verhalten der Lehrer.

Die konsensfähige Aufstellung einer entsprechenden Liste ist jedoch meist nicht das Problem. Vielmehr kommt es darauf an, dass sie im Schulalltag auch beachtet und befolgt wird. Dabei kommt wieder die Machtfrage ins Spiel: Wer setzt diese Regeln mit welcher Erfolgsaussicht durch? Die Chancen stehen sehr gering, wenn auf der einen Seite der Lehrer steht, auf der anderen Seite die sozial nicht strukturierte Klasse. Dann bleibt die Klasse ein

formbarer Teig in den Händen der disziplinenlosen Schüler. Dieser Zustand ist nur zu überwinden, wenn die Lehrer ein Bündnis mit denjenigen Schülern eingehen, denen an einem gewaltfreien und arbeitsfähigen Klima gelegen ist, und dafür auch die Mehrheit der Eltern gewinnen. *Gemeinsam* müssen sie versuchen, denjenigen Ton und Stil durchzusetzen, den sie sich wünschen, indem etwa auch diese Schülermehrheit sich Abweichungen davon verbittet. Dieses Vorgehen hat zunächst einmal zur Folge, dass die notorischen Abweichler ausgegrenzt werden, in die Isolierung geraten. Diese Konsequenz scheuen viele Lehrerinnen und Lehrer, weil sie damit eine Diskriminierung dieser Schüler verbinden. Diese Einschätzung ist deshalb falsch, weil den Schülern nicht damit geholfen ist, wenn sie ihr gewalttätiges oder destruktives Verhalten nicht ändern. Allerdings müssen sie möglichst wieder sozial integriert werden. Das wiederum ist leichter möglich, wenn die öffentliche Meinung in der Klasse und Schule stabil ist, weil der Lehrer nun diese Abweichler mit besonderer Aufmerksamkeit fördern kann – ohne Gefahr zu laufen, dass sie das Klima vergiften. Gelingt es auf diese Weise, ein entsprechendes Sozialklima nicht nur in einer Klasse, sondern in der ganzen Schule durchzusetzen, kann es immer noch gewalttätige Explosionen geben, aber sie werden nun auch unter der Mehrheit der Schüler geächtet sein. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist jedoch, dass das Kollegium sich in diesen Fragen einig ist und sich nicht auseinander dividieren lässt.

Gewalt in der Schule ist primär kein psychisches, sondern ein soziales Phänomen. Es gibt sie nur, weil sie zugelassen wird.

Deshalb ist sie nur dadurch zu bekämpfen, dass die bisher schweigende Mehrheit sich – im wörtlichen Sinne – als tonangebende artikuliert und ihre Normen zumindest als Maßstab zur Geltung bringt.

Von der Gewaltprävention zum Aufbau eines Konfliktmanagementsystems

Einleitung

Die meisten Auseinandersetzungen im Schulalltag beginnen mit Wortgefechten, Beleidigungen und Bedrohungen, gehen erst, wenn niemand eingreift, im Laufe einer Eskalation in Tötlichkeiten über. In Schulen, in denen solche Konflikte im Vorfeld durch beherrztes Einschreiten unterbunden werden, werden wesentlich weniger Gewalttaten von den Jugendlichen wahrgenommen (Wetzels, Enzmann & Pfeiffer, 1999; Wilmers, Enzmann, Schaefer, Herbers, Greve & Wetzels, 2001). Gewalttaten durch Jugendliche, die als eindeutig strafbare Handlungen, identifiziert werden, finden wesentlich häufiger im Freizeitbereich statt als in der Schule. Trotzdem kann es passieren, dass solche Konflikte in der Schule vorkommen.

Von zentraler Bedeutung ist, dass eine Gewalttat von allen in Schule arbeitenden Fachkräften als gemeinsam zu lösendes Problem angesehen wird. Fatal wird eine Situation, wenn Kollegen nicht hilfreich einspringen oder sich für nicht zuständig erklären. Gewalt als Phänomen birgt die Gefahr in sich, dass die Einzeltat zwar geächtet wird, aber nicht das Bedingungsgefüge bzw. das System betrachtet wird. Jede Tat muss sanktioniert, Täter müssen konfrontativ zur Rede gestellt werden, aber gleichzeitig sollte gemeinsam geprüft werden, welche Möglichkeiten eine Schule hat, zukünftige Taten zu unterbinden.

Sowohl die akuten Problemlagen, wie auch schwerwiegende Konflikte, die das System Schule massiv beeinträchtigen, sind nebeneinander zu denken. Die Notwendigkeit, sofortige Problemlösungen zu suchen, darf nicht das Hinausschieben oder gar Unterlassen der grundsätzlichen Auseinandersetzung überlagern.

Aufbau eines Konfliktmanagementsystems

1. Schweregradanalyse des Vergehens

Der nachhaltige Aufbau von Strukturen und Maßnahmen für einen sinnvollen Umgang mit Konflikten und Gewalt erfordert eine durchdachte, angemessene Planung sowie die Einsicht, dass nervige Alltagsprobleme und massive Gewalthandlungen miteinander zusammenhängen. Man kann auch sagen, die

Masse der normalen Alltagskonflikte wie auch die extreme Form krimineller Gewalthandlungen bedingen sich gegenseitig. Die Vielzahl alltäglicher Attacken und Angriffe gegen das Selbstwertgefühl senken die moralische Messlatte auf ein so niedriges Niveau, dass in einigen Klassen selbst tägliche Schläge als normal empfunden werden. Massive Gewalthandlungen mit Breitenwirkung in der Schule oder sogar in den Medien hinterlassen das Gefühl, dem Phänomen aufgrund der Monstrosität vollkommen ohnmächtig gegenüber zu stehen (Arbeitshilfe 1)¹.

2. Abgestuftes Handeln

Zur Einschätzung der geeigneten Interventionen sollte an der Schule ein Informationsweitergabesystem installiert sein, das eine sofortige Kenntnis schwerer Gewalthandlungen sicherstellt. Die Pausenaufsicht sollte sich in ihrer Erstreaktion einen kompetenten Eindruck der Lage verschaffen, um sofort geeignete Maßnahmen einleiten zu können. Sie sollte Unterstützung anfordern zu können (z. B. Diensthandy, Pausenhelfersystem), in verschiedenen Gebäuden bzw. Gebäudetrakten sollten Gegensprechanlagen oder Haustelegone existieren. Die Einbeziehung von Unterstützungseinrichtungen (REBUS; Beratungsstelle Gewaltprävention; Polizei) sollte nach festgelegten Kriterien erfolgen.

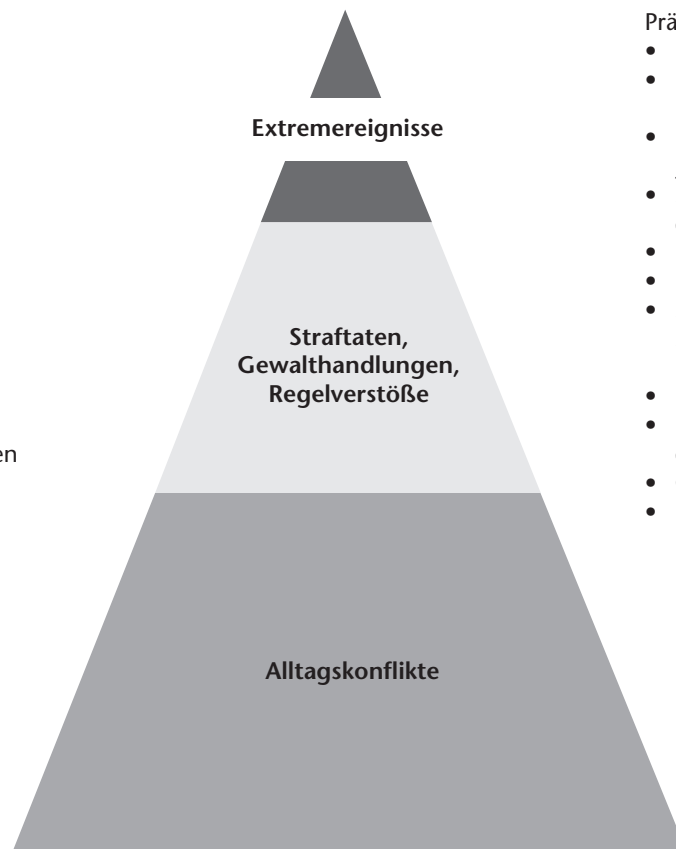
Die Sicht der Handelnden ist oft auf das Fehlverhalten der Täter gerichtet, Opferbetreuung und -begleitung sind aber zentrale Interventionen der Krisenhilfe. Wird die Versorgung der verletzten Kinder und Jugendliche nicht gewährleistet, steht die „unterlassene Hilfeleistung“ als Vorwurf im Raum, wird eine Straftat nicht angezeigt, müssen sich Lehrkräfte ab einer bestimmte Massivität sich einer möglichen „Strafvereitelung im Amt“ stellen. Aufgabe von Beratung an dieser Stelle ist es, genau zu definieren, welche Probleme an der Schule wie und von wem bearbeitet werden und welche Probleme wann an welche andere Stelle weitervermittelt werden (Arbeitshilfen 2, 3, & 4).

Die folgende Grafik bringt Schweregradanalyse und Maßnahmen der Schule zusammen und soll als Hilfestellung dienen:

In diesem Artikel stellen Peer Kaeding und Dr. Christian Böhm von der Beratungsstelle Gewaltprävention konkrete Schritte vor, mit deren Hilfe Schulen ein Konzept für den Umgang mit Konflikten und Gewalttaten entwickeln können. Dabei wird auch auf sinnvolles Handeln von schulinternen tätigen Beratungslehrkräften in Kooperation mit REBUS, der Beratungsstelle für Gewaltprävention und anderen Institutionen sowie auf die Rolle der Beratungslehrkräfte bei einer Konzepterstellung hingewiesen.

¹ Alle Arbeitshilfen finden sich am Ende des Heftes.

- Interventionsansätze, z. B.
- 110, 112 wählen
 - Opferschutz, Selbstschutz
 - Polizei einschalten
 - Schulpsychologische Hilfeinrichtungen und Jugendamt informieren
 - Täter-Opfer-Gespräche
 - Schulische Sanktionen
 - Deeskalation
 - Beratungsdienst der Schule
 - Streitschlichtung; Klassenrat; Pausenhelfer nutzen
 - Gespräche mit Eltern
 - Gespräche in der Klasse
 - Es die Kinder selbst lösen lassen



- Präventionsansätze, z. B.
- Krisenplan der Schule
 - Notrufmelder für Klassen, Hausmeister, Sekretariat
 - Kooperationsvereinbarungen mit Jugendamt und Polizei
 - Schulregeln gemeinsam mit Schülern entwickeln (nicht Hausordnung)
 - Deeskalationstechniken trainieren
 - Beratungskonzept verschriftlichen
 - Streitschlichtung; Pausenhelfer; Soziales Lernen; Faustlos; Stopp-Programm, Klassenrat usw.
 - Interkulturelle Erziehung
 - Klassenregeln mit den Schülern entwickeln
 - Gespräche in der Klasse
 - Es die Kinder selbst lösen lassen

Abbildung 1: Beispiele für Präventions- und Interventionsmaßnahmen, abgestuft nach Schweregraden

3. Kooperation mit externen Einrichtungen

Gerade im Umgang mit massiven Grenzüberschreitungen (z. B. Gewalt, Sucht) stoßen schulische Unterstützungsmaßnahmen an ihre Grenzen. Anders ausgedrückt: Die Problemlagen werden nicht mehr durch den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule abgedeckt, sondern berühren die Jugendhilfe und das Strafrecht. Neben einem internen Konfliktmanagement ist die verbindliche Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe und der Polizei, gelegentlich auch mit Ärzten und Therapeuten, notwendig.

In den schulischen Beratungen tauchen regelmäßig Fälle auf, die eindeutig in die Verantwortung von Polizei oder Jugendhilfe gehören. In Einzelfällen funktioniert die „Staffelholzübergabe“, also die offizielle Übertragung von Verantwortung an andere Stellen, oft aber auch nicht. Diese Schnittstellenproblematik hat ihre Ursachen u. a. in unterschiedlichen Aufträgen und in historisch getrennt voneinander entstandenen Aufgabenverständnissen. Sicher ist, dass es vielen Kindern und Jugendlichen heute besser gehen würde, wenn Hemmnisse der Zusammenarbeit abgebaut würden und die Systeme enger miteinander zu verzahnt wären.

Anstatt also wahrgenommene Unzulänglichkeiten bei der Polizei oder der Jugendhilfe zu betonen, sollten Schulen ihre eigene Professionalität im Umgang mit schwierigen Jugendlichen optimieren. Bedarf dafür ist punktuell vorhanden:

- Die Polizei in Hamburg leistet heutzutage eine wichtige Aufgabe im Bereich der Strafrechtsaufklärung, der Normenverdeutlichung und der Elternarbeit. Mit den Schulen arbeiten unterschiedliche Polizeibeamte zusammen: Cop4U, Präventionsbeamte, der Jugendschutz, Jugendbeauftragte der Polizei sowie Jugendsacharbeiter. Nur wenige Lehrkräfte kennen die Unterschiede oder wissen, wann welcher Beamte hinzuzuziehen ist.
- Viele Schulen klagen über gewaltbereite Jugendliche. Körperliche Gewalt bedeutet: jemand anderes wurde geschlagen, beraubt, erpresst. Der § 49 HmgSG empfiehlt, Straftaten anzuzeigen. Trotzdem werden nicht alle Straftaten in der Schule angezeigt.
- An Schulen werden massive Erziehungsmängel häufig zuerst entdeckt. Vernachlässigungen, Misshandlungen, Unterernährung. Nach dem Sozialgesetzbuch können die Jugendämter bei Kindeswohlgefährdung eine Reihe von Maßnahmen einleiten. Für die Übergabe an die Ämter für soziale Dienste ist eine aussagekräftige Dokumentation unverzichtbar! Dabei haben die Ämter für Soziale Dienste weitreichende Vollmachten, die teilweise sogar über die der Polizei hinausgehen (weitere Hinweise in Anhang 6).

Wir empfehlen, dass es eine Person pro Schule gibt, die als Ansprechpartner für au-

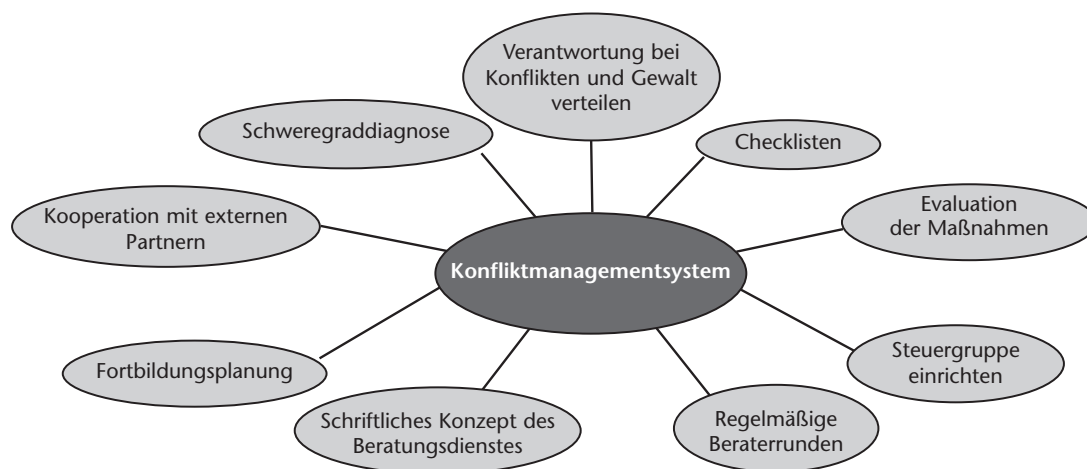


Abbildung 2: Bestandteile eines Konfliktmanagementsystems

berschulische Hilfe- und Unterstützungseinrichtungen fungiert. Wir empfehlen, die Beratungslehrkraft als schulinternen Ansprechpartner für den Umgang mit Konflikten und Gewalt nach außen deutlich zu machen. Wichtig ist, dass die Kompetenzen klar und transparent abgegrenzt werden, z. B. von denen der Schulleitung. Selbst wenn die Beratungslehrkraft diese Aufgaben nicht alle übernehmen kann, sollte sie eine gewichtige Rolle bei der Aufteilung von Verantwortlichkeiten spielen.

4. Erste Schritte

Die Einrichtung eines Konfliktmanagementsystems erfordert eine mittel- bis langfristige Planung. Verantwortlich für die Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen ist in erster Linie die Schulleitung. Die Beratungsdienste können allerdings bereits vor der Vollendung ganzheitlicher Ziele erste Schritte zur Verbesserung des Umgangs mit Konflikten und Gewalt einleiten. Sie unterstützen die Pläne durch „flankierende Maßnahmen“ und ebnen auf diese Weise den Weg für umfassendere Programme. Beispiele für flankierende Maßnahmen sind:

- Aktuelle Informationen bereitstellen
Den Kollegen werden ausgewählte Informationen zu einem Thema vorgelegt, die bei der Entscheidungsfindung hilfreich sind (Tagungen, Fortbildungen, Praxiskonzepte, Erfahrungsberichte, usw.).
- Gewaltprävention mit dem Schulprogramm abstimmen: Präventionskonzept
Schulleitung und Kollegium werden bei der Auswahl von Präventionsmaßnahmen beraten. Z. B.: Welchen Unterschied macht es, ob wir zunächst den Klassenrat in allen Klassen einführen oder erst ein Streitschlichterprogramm? Benötigt das Kollegium eine Fortbildung in „Deeskalationstechniken“ oder einen Überblick über Hilfeeinrichtungen im Stadtteil (oder beides)? Dabei wird insbesondere auf die Passung mit Schulprogramm geachtet. Die Verschriftlichung kann als Nachweis für

ein Präventionskonzept im Rahmen des Orientierungsrahmens Schulqualität dienen (darin u. a. die Punkte 2.2.1 und 2.7).

- Regelmäßige Beraterrunde
Der Beratungsdienst/-lehrer richtet in Kooperation mit Unterstützungsstellen (REBUS, Beratungsstelle Gewaltprävention), Jugendamt, ggf. Polizei und anderen eine regelmäßige Beraterrunde in der Schule ein. Sie dient dazu, die Arbeit mit Risikoschülern in einem strukturierten Verfahren vorzustellen und behördenübergreifende Lösungsansätze zu entwickeln (Arbeitshilfe 5).
- Kooperation mit externen Fachkräften
Es werden geeignete Fachexperten an die Schule eingeladen, die eine für die Problemlage passende Unterstützung bieten.
- Schriftliche Kooperationsvereinbarungen
Bei Problemen in der Kooperation mit schulexternen Einrichtungen, seien es die schulpsychologische Dienste, REBUS, die Polizei, die Ämter für Soziale Dienste usw. werden Klärungsgespräche durchgeführt und schriftliche Kooperationsverträge ausgehandelt.
- Evaluation
Die Frage, ob die vereinbarten Maßnahmen etwas gebracht haben, kann nach einem Zeitraum von ca. einem halben Jahr geklärt werden. Nicht zuletzt im Zuge der Schulprogrammentwicklung und Einrichtung von Schulinspektionen sind die Schulen aufgerufen, ihre Maßnahmen im Bereich des Bildungs- und Erziehungsauftrags zu dokumentieren.

Je nachdem, welche Ziele mit der Maßnahme erreicht werden sollen, stehen unterschiedliche Wege der Evaluation offen. Aus Platzgründen hier nur einige Beispiele:

- Anwendung eines Fragebogens zu Gewalterfahrungen

- Anwendung des Smob-Fragebogens vorher – nachher (bei Mobbing), (siehe Kasper, 2001)
- Akzeptanz der Maßnahmen (Schülerbefragung)
- Kollegiale Gespräche mit Beratungslehrern/Sozialpädagogen anderer Schulen
- Erhebung des Klassenklimas
Fragebögen zu Klassenklima und Schulklima sowie weitere Hinweise finden sich in dem Buch „Mediation an Schulen verankern“ (Kaeding, Richter, Siebel, Vogt, 2005).

6. Fazit

Die Rolle der Beratungslehrkraft bei der Einführung eines Konfliktmanagementsystems kann von der Bereitstellung von Informationen für Kollegium und Schulleitung, über die Fortbildungsplanung und die Einführung einzelner Präventionsansätze bis hin zur Erarbeitung eines Gesamtkonzeptes gehen. Dabei sind die Inhalte der „Arbeitsanweisung für Beratungslehrkräfte“ zu berücksichtigen.

Die Einführung eines Konfliktmanagementsystems sollte mittel- und langfristig geplant werden und alle schulischen Akteure einbeziehen. Insbesondere vor dem Hintergrund des Gesetzentwurfes für die Selbstverantwortete Schule (SvS) und dem Orientierungsrahmen Schulqualität wird die Bedeutung von ganzheitlichen Konzepten hervorgehoben. Selbstverständlich kann es nicht Aufgabe der Beratungslehrkraft sein, alle diese Entwicklungen eigenständig zu berücksichtigen und umzusetzen. Aber sie kann sich Beratung und Unterstützung bei Fachleuten holen und ein für den Schulstandort passendes Konzept erarbeiten.

7. Kommentierte Literaturhinweise

- Cierpka, M. (Hrsg.) (1999). Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxishandbuch für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. Göttingen, Hogrefe
Das fundierte und praxisorientierte Buch bietet Hilfestellungen zu folgenden Themen: Analysen (familiärer Kontext, schulischer Kontext von Gewalthandlungen); Interventionen (u. a. Diagnostik, Leitfäden, Therapie, Erziehungstraining). Mit einem Moderatorinnentraining für die systemische Fallberatung.
- Fachkreis Gewaltprävention Hamburg (2000, 2004, 2006). Reader: Konflikte und Gewalt (1,2, & 3). Behörde für Bildung und Sport Hamburg
Die Handreichungen für Fachkräfte der Schule und Jugendhilfe enthalten neben Fachartikeln zur diversen Schwerpunktthemen einen umfangreichen Adressteil von Fachstellen in Hamburg.
- Großmann, C. (1996): Projekt: Soziales Lernen. Mülheim, Verlag an der Ruhr, ISBN: 3-86072-261-1
- Großmann, C. (2002): Projekt: Soziales Lernen und Gruppenarbeit. Ein Praxishandbuch zur Förderung von sozialen Kompetenzen in Schule und Unterricht. Göttingen, Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.
Beide Veröffentlichungen bieten theoretische und praktische Hinweise für die Umsetzung konkreter Schritte des Sozialen Lernens in der Schulklasse. Das Praxishandbuch enthält Übungen und Arbeitsblätter für die Arbeit mit Schülern.
- Kaeding, P., Richter, J., Siebel, A., Vogt, S. (2005). Mediation in der Schule verankern – ein Praxishandbuch. Weinheim, Beltz
Erläutert die Einführung von Schulmediation Schritt für Schritt. Mit Checklisten, Praxisbeispielen und Tipps und Tricks.
- Kasper, H. (2001). Schüler-Mobbing – tun wir was dagegen! Lichtenau, AOL-Verlag
Hilfestellungen zu Mobbing in der Schule mit dem „Smob“- Fragebogen und mit Materialien für die Schulentwicklung
- Olweus, D. (1995). Gewalt in der Schule. Bern: Hans-Huber-Verlag
Europäisches Standardwerk des norwegischen Mobbing-Forschers Dan Olweus. Allgemeinverständlich geschrieben, bietet es Informationen zu: 1. Was wir über Gewalt wissen mit einem Leitfaden zur Identifizierung möglicher Gewaltopfer und Gewalttäter 2. Was wir gegen Gewalt tun können. Ansatzpunkt ist die Schule als Ganzes.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1997). Training mit aggressiven Kindern. 8. Überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion
Umfassendes, verhaltenspsychologisch fundiertes Trainingsprogramm für Einzeltraining, Kindergruppen und Elternberatung

- Singer, K. (1988, 1996). Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln – „Erziehungsschwierigkeiten“ und Unterrichtsstörungen als Beziehungs-Schwierigkeiten bearbeiten. Weinheim und Basel, Beltz Verlag
Psychologisch fundierte Denkanstöße für alle, die sich mit ihrer eigenen Rolle im Umgang mit Schülerinnen und Schülern beschäftigen möchten.
- Simsa, C., Schubarth, W. (Hrsg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2000
Umfassendes Grundlagenbuch, dass die Zusammenhänge zwischen Gewaltprävention, Schulprogramm und Mediation erläutert. Verschiedene Ansätze der Streitschlichtung werden beschreiben.
- Schubarth, W. (2000). Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Neuwied, Luchterhand-Verlag
Das Buch bietet wissenschaftlich fundierte Hinweise zu folgenden Themen: Theoretische Erklärungsansätze für Aggression und Gewalt (z. B. psychologische und soziologische Ansätze); Bilanz der empirischen Gewaltforschung (mit Konsequenzen für die Gewaltprävention an Schulen); Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe (u. a. zum Problem des Theorie-Praxis-Transfers). Hilfreich für Fachkräfte aus Schule und Jugendhilfe, die sich umfassend und verständlich über Gewalt unter Jugendlichen informieren wollen.
- Weidner, J., Kilb, R, Kreft, D. (1997). Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim und Basel, Beltz
Das Anti-Aggressivitätstraining dient der Arbeit mit extrem gewaltbereiten Jugendlichen. Es werden Anwendungsbeispiele aus dem schulischen und anderen Bereichen vorgestellt.
- Wilmers, N., Enzmann, D., Schaefer, D., Herbers, K., Greve, W. & Wetzels, P. (2002). Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Baden-Baden, Nomos-Verlag
Die Abhandlung dokumentiert die empirischen Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) der letzten fünf Jahre. Im Rahmen diverser Dunkelfeldstudien konnten Hinweise zu Faktoren, Ursachen und Entstehungszusammenhänge zur Jugendgewalt präsentiert werden.

Peer Kaeding, Dr. Christian Böhm,
Landesinstitut für Lehrerbildung und
Schulentwicklung, Beratungsstelle für
Gewaltprävention
www.li-hamburg.de/bsg

Die Trainingsraum-Methode: Ein Beitrag zur Konfliktreduktion im Unterricht

Die folgenden beiden Beiträge beschäftigen sich mit der „Trainingsraum-Methode“, einem Konzept zur Konfliktreduktion im Unterricht.

In dem Artikel von Heidrun Bründel, die die Einführung und praktische Erprobung der Methode an zahlreichen Schulen begleitet hat, werden das theoretische Fundament sowie Anregungen zur praktischen Umsetzung vorgestellt.

Erfahrungen mit der „Trainingsraum-Methode“ an einer Hamburger Schule werden in dem anschließenden Artikel von Heike Bobie wiedergegeben.

Wir möchten mit diesen Artikeln Beraterinnen und Berater in und für Schulen dazu anregen, sich mit den Möglichkeiten und Grenzen dieses Konzepts auseinander zu setzen und es gegebenenfalls im Ganzen oder in Teilaspekten als ein über den Einzelfall hinausgehendes Beratungsangebot für das „System Schule“ zu nutzen.

Einleitung

Die „Trainingsraum-Methode“ ist ein pädagogischer Ansatz zur Stärkung der Eigenverantwortung von Schülern und zur Förderung eines respektvollen Umgangs von Lehrern und Schülern bei Unterrichtsstörungen. Sie unterstützt die Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur im Unterricht und hilft damit, einen möglichst störungsfreien Unterrichtsablauf zu erreichen.

Das Konzept rückt den Erziehungsauftrag von Schulen und den Gedanken der Werteerziehung in den Vordergrund.

Werteerziehung – ein Bestandteil des Erziehungsauftrages von Schulen

Zur Umsetzung einer Werteerziehung in Schulen gehören eine weitestmögliche Übereinstimmung des Lehrerkollegiums in Erziehungsfragen, das Aufstellen von Regeln und Vereinbarungen, das Benennen der Konsequenzen bei Regelverstößen sowie die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln. Letzteres betrifft Lehrer und Schüler¹ gleichermaßen. Ziel ist, nach dem Kant'schen Imperativ zu handeln, das heißt, sich so zu verhalten, wie man es auch von Kollegen und Klassenkameraden in der Schule erwartet. Wertevermittlung in der Schule heißt auch Stärkung der Eigenverantwortung, die die Fähigkeit zur intentionalen Selbstentwicklung beinhaltet und auf Entscheidungsfreiheit des Einzelnen – orientiert am Grundsatz des Allgemeinwohls – basiert (Brandstädter, 2001). Das Schulleben und die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule können nur auf der Grundlage des gegenseitigen Respekts und der Rücksichtnahme im Umgang miteinander funktionieren. Schüler sowie Lehrer leben in einer sozialen Gemeinschaft, die sich auf Werte stützt und diese in ihrem Verhalten zum Ausdruck bringen sollte. Fehlender Respekt vor den Rechten anderer ist der häufigste Grund für Unterrichtsstörungen und Konflikte, unter denen Lehrer und Schüler gleichermaßen leiden.

Unterrichtsstörungen – ein großer Stressfaktor

Unterrichtsstörungen stellen für Lehrer das größte Hemmnis dar, ihre Unterrichtsziele zu erreichen (Jürgens, 2002). Ergebnisse aus Fragebögen verdeutlichen, dass von 45 Minuten Unterricht sehr häufig bis zu 20 Minuten für Sanktionen und Reaktionen von Lehrern auf Unterrichtsstörungen verwandt werden, was viele Lehrer unzufrieden macht. Die Bandbreite ihrer Sanktionen auf Unterrichtsstörungen ist erfahrungsgemäß groß. Sie reicht von Ignorieren und freundlichem Bestanden bis hin zu Tadeln und emotionalen Ausbrüchen. Ihre Reaktionen erfahren häufig im Laufe eines Vormittags eine Steigerung, an deren Endpunkt häufig unkontrollierte Äußerungen stehen, die Schüler oftmals als willkürlich, ungerecht und unberechenbar erleben. Viele Lehrer wünschen sich, andere und wirkungsvollere Maßnahmen zur Verfügung zu haben, um Unterrichtsstörungen zu reduzieren.

Verhalten – ein kleiner Exkurs in die Theorie

Die Theorie zur Verhaltensentstehung wird nach Powers (1998) „Wahrnehmungskontrolltheorie“ genannt. Für alle Menschen trifft der Satz zu: „We act to make our wants come true.“ Menschen handeln, um ihre Wünsche zu erfüllen bzw. Ziele zu erreichen. Ihre Handlungen unterliegen stets Entscheidungen, die zielgerichtet sind. Ihnen geht immer eine Auswahl von mehreren Handlungsalternativen voraus, die allerdings gewohnheitsmäßig, intuitiv und mehr oder weniger bewusst erfolgen kann (Druwe, Plümper & Kunz, 2000). Die Ziele einer Handlung ergeben sich aus individuellen Wertvorstellungen, die von der Umwelt – Familie, Schule, Gleichaltrige und Vorbilder – beeinflusst werden können. Handlungen werden durch das Verhaltensrepertoire der jeweiligen Personen, ihre Alternativen und Ressourcen sowie durch bestehende Regeln und Konsequenzen mit bestimmt (Brandstädter, 2001). Die Wahrnehmungskontrolltheorie liefert auch eine Erklärung für das Zustandekommen von Schülerverhalten und speziell

¹ siehe erweiterte Fassung des in Report Psychologie (Heft 10/2005) erschienenen Artikels von Heidrun Bründel und Erika Simon

von Störungen im Unterricht. Danach handeln Schüler dann – und nur dann –, wenn ihre Wahrnehmung nicht mit ihren Wünschen übereinstimmt (Ford, 1997; Powers, 1998). Erst die Diskrepanz zwischen dem, was sie wahrnehmen, und dem, was sie wahrnehmen möchten, setzt ihr Verhalten – auch ihr Störverhalten – in Gang. Schüler handeln nicht einfach grund- oder ziellos, ihr Verhalten hat für sie einen persönlichen Nutzen oder auch Gewinn. Die meisten Störungen geschehen jedoch unüberlegt und sind ein Produkt „des Wunsch-Wirklichkeits-Ausgleichs“ oder auch Ergebnis eines intraindividuellen Zielkonfliktes (Meidinger, 2000; Meidinger & Riedesser, 2003).

Verhaltensänderungen können demnach nur über die Veränderung des Nutzens bzw. der Einstellung zum Gewinn erzielt werden oder aber durch Stärkung des Eigenverantwortung, durch Reflexion über die Folgen des eigenen Verhaltens, d. h. durch Antizipation (Kliebisch, 1998). Im Klassenraum und während des Unterrichtsgeschehens mit Schülern, die gestört haben, vertrauensvoll zu sprechen und sie zu motivieren, über ihr Störverhalten nachzudenken, ist unrealistisch, denn sie würden erfahrungsgemäß nur bemüht sein, sich herauszureden und die Verantwortung für ihr Verhalten von sich zu weisen („Das war ich nicht“, „Der andere hat angefangen“, „Ich wollte ja nur ...“ etc.). Lehrer dürfen sich bei Störungen von Schülern nicht in Diskussionen verwickeln lassen, sondern sollten konsequent handeln.

Die Trainingsraum-Methode

Für störende Schüler, die sich nicht an Regeln und Vereinbarungen halten können bzw. wollen, muss es in Schulen einen Extraraum, einen sog. „Trainingsraum“, geben, in dem „Trainingsraumlehrer“ während der gesamten Schulzeit zur Verfügung stehen, um bei Bedarf mit den betreffenden Schülern in Ruhe über ihr Störverhalten zu sprechen. Sie sprechen vorurteils- und vorwurfsfrei und helfen ihnen dabei, Pläne für störungsfreies Verhalten zu entwickeln und dieses auch im Klassenraum umzusetzen (s. weiter unten). Damit erhalten Schüler die Chance, soziale Kompetenzen zu erwerben. Genau dies ist das Ziel der Trainingsraum-Methode, die nun näher beschrieben werden soll (Balke, 2003; Bründel/Simon, 2003; Carey & Carey, 2001; Ford, 1997; 1999).

Die Bestandteile des Programms

Das Programm besteht aus mehreren Bestandteilen, die in ihrer Gesamtheit ein strukturiertes Ganzes bilden:

1. Vereinbarungen und Regeln
2. Einheitliches Vorgehen der Lehrer bei Unterrichtsstörungen

3. Gespräche mit Schülern im Trainingsraum zur Erweiterung ihrer sozialen Kompetenz
4. Unterstützende Maßnahmen
5. Einbeziehung der Eltern durch Elterngespräche

1. Die Vereinbarung von Regeln und Konsequenzen

Eine wichtige Vorbedingung für das Aufstellen von Regeln ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrer, für die Einhaltung der Regeln zu sorgen, das heißt, bei Nichtbefolgen der Regeln Konsequenzen folgen zu lassen. Regeln ohne Konsequenzen sind wirkungslos. Sie dürfen, um wirksam zu sein, nicht als Belohnung verstanden werden, sondern müssen in irgendeiner Form als belastend, ärgerlich oder auch anstrengend erlebt werden (Durach, Grüner & Napast, 2002). Im Trainingsraum-Programm bestehen die Konsequenzen bei zweimaliger Störung im Aufsuchen des Trainingsraumes, in dem sie mit einem Lehrer Gespräche über ihre Störung und über zukünftiges störungsfreies Verhalten führen. Diese Gespräche sind – so sagen Schüler bei Befragungen – anstrengend, verursachen also „Kosten“ (Grüner & Hilt, 2004).

Die Schüler erhalten dort auch Hilfsangebote und Unterstützung beim Erstellen von Verhaltensplänen. Dies mag die „Kosten“ etwas schmälern. Allerdings müssen die betreffenden Schüler den versäumten Unterricht nachholen und auch die Hausaufgaben in dem betreffenden Fach erledigen.

2. Einheitliches Vorgehen der Lehrer

Störverhalten von Schülern im Klassenraum setzt einen Frageprozess aus fünf Fragen in Gang, den alle Lehrer einer Schule einheitlich anwenden und der als strukturiertes Vorgehen bezeichnet werden kann:

1. Was machst du?
2. Wie lautet die Regel?
3. Was geschieht, wenn du gegen die Regel verstößt?
4. Wofür entscheidest du dich?
5. Wenn du wieder störst, was passiert dann?

Der Sinn dieser Fragen besteht darin, dass die betreffenden Schüler sich bei der ersten Frage ihres Störverhaltens bewusst werden und nur ihr jeweiliges Verhalten beschreiben sollen.

Bei der zweiten Frage sollen sie die Regel benennen, gegen die sie verstoßen haben. Bei der dritten und vierten Frage können sie sich entscheiden, ob sie im Klassenraum verbleiben und sich damit an die Regeln halten oder aber gleich in den Trainingsraum gehen wollen. Die Mehrzahl der Schüler entscheidet sich für den Verbleib im Klassenraum und für anschließendes störungsfreies Verhalten. Die Entscheidungsfähigkeit der Schüler zu stärken und damit auch gleichzeitig zu erreichen, dass die Schüler die mit der Entscheidung ver-

bundenen Konsequenzen bedenken, ist ein wichtiger Aspekt des Programms. Daher hat die Frage 4 einen hohen Stellenwert. Ebenso wichtig ist die Frage 5, denn sie weist darauf hin, dass bei einer zweiten Störung die Aufforderung erfolgt, in den Trainingsraum zu gehen. Die Schüler wissen, dass sie bei einer zweiten Störung nicht mehr gefragt werden, wo sie sein wollen, sondern dass sie dann aufgefordert werden, den Klassenraum zu verlassen. Mit der zweiten Störung haben sich die Schüler – so die Theorie – mehr oder weniger bewusst für die Konsequenzen ihres Verhaltens, nämlich Aufsuchen des Trainingsraumes, entschieden (Carey & Carey 2001; Ford 1997).

3. Der Trainingsraum

Der Trainingsraum ist ein eigens eingerichteter Raum für diejenigen Schüler, die im Unterricht zweimal stören und sich nicht an die geltenden Regeln halten wollen oder können. Der Trainingsraum ist über den gesamten Schultag mit jeweils einem Trainingsraumlehrer besetzt, die den Schülern bei der Reflexion ihres Störverhaltens helfen. Die Gespräche folgen einem inhaltlich strukturierten Leitfaden, der von den vorherigen Störungen der Schüler im Unterricht ausgeht. Die Trainingsraumlehrer lassen sich die Störung genau beschreiben und fragen dann die Schüler, was sie stattdessen in der Situation hätten tun können. Die Schüler sollen Ideen für störungsfreies Verhalten im Sinne eines Brainstormings produzieren und überlegen, welche sie davon in die Tat umsetzen können. Die Trainingsraumlehrer besprechen auch die Widerstände, welche die Schüler von der Umsetzung abhalten könnten, und versuchen, eine positive Einstellung zum neuen Verhalten herzustellen, damit es gut verankert werden kann. Am Ende des Gesprächs erstellen die Schüler einen Plan, der zur Rückkehr in die Klasse berechtigt und der inhaltlich das neue Verhalten konkret beschreibt, das sie bereit sind zu zeigen. Schülern, die sich im Trainingsraum verweigern oder dort gar wiederum stören, werden dieselben fünf Fragen wie bei Störungen im Unterricht gestellt (s. oben), und wenn sie immer noch nicht bereit sind mitzuarbeiten, d. h. über ihr Störverhalten im Klassenzimmer nachzudenken und einen Plan zu erarbeiten, dann werden sie entweder nach Hause geschickt oder in einem anderen Raum der Schule anderweitig beschäftigt, bis ihr regulärer Unterricht zu Ende ist. Die Schüler sind darüber informiert, dass sie nach Hause gehen müssen, wenn sie die Mitarbeit verweigern oder im Trainingsraum stören. Also ist das „Nach-Hause-Schicken“ die Konsequenz, die auf ihr Verhalten folgt. Die Schüler müssen dann am nächsten Tag mit den Eltern zusammen zu einem Gespräch zur Schule kommen.

4. Unterstützende Maßnahmen

Bei der Vorstellung des Programms in Lehrerkollegien wird erfahrungsgemäß immer heftig darüber diskutiert, welche Handlungskontrollprozesse das Schülerverhalten steuern, ob der Wille und die Motivation bzw. die Absichtserklärungen allein dazu ausreichen und welche Selbst- bzw. auch Fremdregulationsstrategien zusätzlich noch hilfreich sind, um selbst gesteckte Ziele auch zu erreichen. Es hat sich gezeigt, dass Hilfsprozesse wie aktive Unterstützung der Lehrer bei der Umsetzung von Absicht in Verhalten sehr wirksam und daher sehr zu empfehlen sind. Eine solche aktive Unterstützung kann in Anerkennung, in Lob und Ermunterung des störungsfreien Verhaltens bestehen sowie darin, dass schon erste Schritte der Schüler auf das Ziel hin von den Lehrern wahrgenommen, und verbal verstärkt werden. Um Schüler auf ihrem Weg zum gewünschten Verhalten zu begleiten, sollten sie von Zeit zu Zeit von ihren Klassen- oder Fachlehrern an ihren Plan, sich an die Regeln zu halten, erinnert werden. Bei Bedarf können auch mit ihnen gemeinsam weitere Unterstützungspersonen (Klassenkameraden, Freunde) gesucht werden, die sie darin unterstützen. Schüler ändern ihr Verhalten nicht auf Druck, sondern nach Ford (1997, 1999) nur dann, wenn sie es selbst wollen. Daher müssen alle Ressourcen zu einer Selbstregulation aktiviert werden und vor allen Dingen positive emotionale Einstellungen zum neuen Verhalten geknüpft werden.

5. Das Elterngespräch

Durch das Programm werden Eltern in die Erziehungsarbeit der Schule aktiv mit einbezogen. An Elterngesprächen nehmen der Trainingsraumlehrer und der Klassenlehrer, die Eltern und je nach Situation auch der Schüler teil. Der häufigste Grund für Elterngespräche sind Schüler, die des Öfteren den Trainingsraum besuchen, ohne dass erkennbare Veränderungen in ihrem Verhalten auftreten. Sie brauchen daher zusätzliche Unterstützung. Welche Hilfen im Einzelnen Schüler benötigen, wird als Ergebnis der Elterngespräche festgehalten. Die Elterngespräche werden also mit dem Ziel geführt, Hilfsangebote zu machen und Maßnahmen vorzuschlagen, die eine störungsfreie Teilnahme des betreffenden Schülers am Unterricht bewirken können.

Der Implementierungsprozess

1. Die kollegiumsinterne Konferenz

Voraussetzung für das Kennenlernen eines Programms ist die Bereitschaft des Lehrerkollegiums, sich mit neuen Ideen und pädagogischen Maßnahmen auseinander zu setzen. Dies geschieht am besten anlässlich einer pädagogischen Konferenz, in deren Verlauf die wichtigsten Bestandteile des Programms vorgestellt werden. Zu Beginn wird die Zufriedenheit des Lehrerkollegiums mit seinen bis-

herigen Maßnahmen bei Unterrichtsstörungen mit Hilfe eines Fragebogens abgefragt. Es stellt sich meistens heraus, dass die Mehrheit der Lehrer damit unzufrieden ist, dass die Spannbreite ihrer Reaktionen breit gefächert ist, dass es kein einheitliches Vorgehen gibt und jeder nach seinem pädagogischen Ermessen je nach Stimmung, Tagesform und Uhrzeit entweder emotional oder rational auf Unterrichtsstörungen reagiert. Damit wird für Schüler kein einheitliches Vorgehen sichtbar.

Während der kollegiumsinternen Konferenz werden zunächst die Grundgedanken der Eigenverantwortung und der Entstehung von Verhalten im Sinne der Wahrnehmungskontrolltheorie (Ford, 1997, 1999) dargestellt. Dann wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, verbindliche Regeln aufzustellen und den Schülern die Konsequenzen bei Regelverstößen bekannt zu geben. Bei der Regelaufstellung gibt es bestimmte Grundsätze zu beachten, deren wichtigster die positive und in Ich-Form ausgedrückte Formulierung ist. Es haben sich folgende Regeln bewährt, sie können jedoch in Abhängigkeit von Schulform und Alter der Schüler variiert und ergänzt werden (Bründel/ Simon 2003):

Bewährte Regeln im Unterricht

- Ich höre zu, wenn andere sprechen.
- Ich melde mich und warte, bis ich aufgerufen werde.
- Ich passe im Unterricht auf und beteilige mich.
- Ich spreche und verhalte mich höflich.
- Ich gehe rücksichtsvoll mit anderen um.
- Ich achte das Eigentum anderer.
- Ich befolge die Anweisungen meiner Lehrer.

Auf das Einüben der Schlüsselfragen bei Störungen im Unterricht (s. oben) wird besonderer Wert gelegt, denn die Fragen angemessen und mit Respekt zu stellen, fällt manchen Lehrern schwer. Das Üben geschieht in Kleingruppen in Form von simuliertem Unterricht, in dem störende Schüler von Lehrern selbst gespielt werden und Lehrer auf das Störverhalten im Sinne des Programms reagieren. Der Sinn der Trainingsraumgespräche (die Schüler zu einem veränderten Verhalten zu motivieren), der Schülerpläne (das neue Verhalten konkret zu beschreiben) und der eventuell folgenden Elterngespräche (weitere Unterstützungsmaßnahmen anzubieten) wird ausführlich besprochen und diskutiert. Ganz wichtig ist dabei, dass das Programm nicht als „Rauschick-Programm“ missverstanden wird. Vielmehr geht es darum, die Idee zu verstehen, dass auf Störverhalten Konsequenzen folgen und den Schülern Hilfe und Unterstützung für das Erlernen von Verantwortung gegeben wird. Den Lehrern werden abschließend die Evaluationsergebnisse vorgestellt, die schon an Schulen verschiedener Schulformen ge-

wonnen wurden, so dass sie sich von der Wirksamkeit des Programms überzeugen können.

2. Formale Voraussetzungen für die Implementierung

Es muss ein nicht zu kleiner Raum zur Verfügung gestellt werden, der als Trainingsraum eingerichtet werden kann. Dieser sollte während der gesamten Unterrichtszeit alternierend mit Trainingsraumlehrern besetzt sein. Pro Schule sollten sich acht bis zehn Trainingsraumlehrer zur Verfügung stellen, die eine besondere Trainingsraumlehrerausbildung durchlaufen haben. Diese besteht vor allen Dingen in Gesprächsführung. Mit der Schulleitung ist vorab zu klären, ob die Trainingsraumstunden als Unterrichtsstunden im Verhältnis 1:1 anerkannt werden können. Dies erweist sich für viele Schulen erfahrungsgemäß als schwierig, da sie nicht über so viele Lehrerstellen verfügen. Es ist sehr wünschenswert, dass die Umsetzung dieser formalen Aspekte durch das Schulamt, die Regierungsbezirke und auch das Schulministerium unterstützt wird. Wichtig ist, das Programm vor Einführung der Schulkonferenz vorzustellen und ihre Zustimmung einzuholen.

Auch die Eltern und Schüler müssen genauestens über Ziele und Ablauf informiert werden. Die Information sollte sorgfältig und ausgiebig erfolgen; je besser die Information, umso höher ist anschließend die Akzeptanz. Der Frageprozess sollte vorher auch einmal mit den Schülern in den einzelnen Klassen „durchgespielt“ werden, damit sie wissen, was auf sie zukommt. In allen Klassen sollten die Regeln auf laminierten Plakaten hängen, die fünf Fragen sollten auf einer laminierten kleinen Karte auf dem Lehrertisch liegen. In allen Phasen der Implementierung erhalten die Schulen Unterstützung durch erfahrene Schulpsychologen und auch durch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer, die als Multiplikatoren tätig sind und wertvolle Anregungen und Tipps geben können.

3. Ausbildung der Trainingsraumlehrer

Die Fortbildung der Trainingsraumlehrer erfolgt meistens in den schulpsychologischen Diensten. Inhaltlich geht es darum zu lernen, aktiv zuzuhören, auf die Schüler einzugehen, sie zu verstehen und sie vorwurfsfrei zum Nachdenken über ihr Verhalten anzuregen. Zielkonflikte der Schüler sollten angesprochen und ihre oftmals verborgenen Ressourcen aktiviert werden, damit sie sich zukünftig möglichst störungsfrei verhalten können. Die Gespräche orientieren sich am Verhalten der Schüler selbst und sind lösungsorientiert. Im Mittelpunkt der Gespräche stehen Antworten auf Fragen wie: „Wie kannst du es schaffen, dass du deine Ziele erreichst, ohne zu stören?“, „Was wirst du konkret tun?“ Die Ziele sollen möglichst positiv, konkret und überprüfbar formuliert werden.

Die Trainingsraumgespräche folgen den Grundsätzen:

- Höflichkeit und Respekt den Schülern gegenüber
- Keine Diskussionen über Lehrerverhalten
- Keine Ausflüchte und Strategien zur Vermeidung von Verantwortung
- Störverhalten und Regeln ausdrücklich benennen lassen
- Warum-Fragen vermeiden, stattdessen prozesshaft fragen: Wie ist es dazu gekommen?
- Jeden gedanklichen Schritt der Schüler auf eine wünschenswerte Verhaltensänderung hin aufgreifen und sie anleiten, sich dazu positiv einzustellen
- Lösungsvorschläge möglichst von den Schülern formulieren lassen

Evaluation

Mehrere Evaluationsvorhaben im Bundesgebiet an über 100 Schulen sind sowohl von einzelnen Schulen als auch von Fachhochschulen, Bildungseinrichtungen oder schulpсихologischen Diensten durchgeführt worden, die diese Aussagen stützen (Balz, 2004; Bründel & Simon, 2003). Beispielhaft seien hier die Fragebogenergebnisse von acht Schulen des Kreises Gütersloh wiedergegeben (fünf Hauptschulen, eine Sonderschule für Lernbehinderte, eine Realschule sowie eine Gesamtschule). Gefragt wurden ca. 250 Lehrerinnen und Lehrer sowie über 1000 Schüler. Sie hatten die Möglichkeit, in jeweils Lehrer- und Schülerfragebögen ihre Meinung zu verschiedenen Aussagen auf einer mehrstufigen Skala anzukreuzen und zusätzlich noch in freier Form ihre Einschätzung zu dem Programm abzugeben. Laut Lehreraussagen profitieren nicht nur die Schüler vom störungsfreien Unterricht, sondern auch die Lehrer. Sie werden entlastet und können ihren Unterricht stressfreier gestalten, sie reagieren sachlicher und weniger emotional auf Unterrichtsstörungen, sie können ihre Unterrichtsziele eher erreichen und so die Qualität ihres Unterrichts verbessern. Sie empfinden das Unterrichtsklima insgesamt als angenehmer. Der Lärmpegel ist geringer, und das Bewusstsein der Schüler für soziale Regeln ist erweitert worden. Es gibt weniger Klassenkonferenzen, und Machtkämpfe zwischen Lehrern und Schülern haben abgenommen (Bründel/ Simon, 2003).

Qualitative Einschätzung des Programms von Lehrern (eine Auswahl):

„Es ist mehr Ruhe in der Klasse.“
„Die Schüler sind aufmerksamer und können besser lernen.“
„Schüler, die sich an die Regeln halten, profitieren vom störungsfreien Unterricht.“
„Es gibt keine Diskussionen mehr über das Störverhalten von Schülern.“

Auch die Mehrheit der Schüler findet es gut, dass es den Trainingsraum gibt. Sie können besser lernen, wenn die Störer nicht im Klassenraum sind, und empfinden die Lernatmosphäre als angenehmer. Die Wirksamkeit des Programms wird als groß eingeschätzt, seine Attraktivität für Lehrer und Schüler als hoch.

Qualitative Einschätzung des Programms von Schülern (eine Auswahl):

„Ich kann mich besser konzentrieren.“
„Man kann nachdenken und sein Verhalten ändern.“
„Die Lehrer schimpfen nicht mehr so viel.“
„Die Atmosphäre in unserer Klasse hat sich gebessert.“

Die Ergebnisse zeigen die hohe Zufriedenheit von Lehrern sowie die Wirksamkeit des Programms bei Schülern. Zusammenfassend sollen die Vorteile des Programms für Schulen, Lehrer und Schüler hier noch einmal angegeben werden:

Schulen

- geben sich ein Schulprogramm und Schulprofil
- geben dem Erziehungsgedanken einen hohen Stellenwert
- beziehen Eltern aktiv mit ein
- fördern den Zusammenhalt unter ihren Kolleginnen und Kollegen.

Lehrerinnen und Lehrer

- reagieren sachlicher und weniger emotional auf Unterrichtsstörungen
- reagieren weitgehend einheitlich auf Unterrichtsstörungen
- erreichen eher ihre Unterrichtsziele und erleben eine größere Arbeitszufriedenheit
- erleben, dass sich das Unterrichtsklima verbessert.

Schülerinnen und Schüler

- lernen, sich an Regeln zu halten
- machen sich ihr Störverhalten bewusst
- lernen, sich zu entscheiden
- lernen, die Konsequenzen ihrer Entscheidungen zu befolgen
- lernen, sich verantwortungsbewusst zu verhalten
- denken über alternatives Verhalten nach
- setzen alternatives störungsfreies Verhalten um.

Gelingensbedingungen

Respektvolle Haltung

Erfolgsmaßstab für die Trainingsraum-Methode ist die respektvolle Haltung und Einstellung aller Lehrer in Bezug auf Unterrichtsstörungen sowie die kompetente Anwendung der Methode einschließlich des korrekten Einhaltens des Frageprozesses im Unterricht und des Gesprächsverhaltens im Trainingsraum

(a.a.O., 2004). Hiermit sind zwei Säulen des Programms angesprochen, die an die Bereitschaft von Lehrern gebunden sind, sich umzustellen und dazulernen zu wollen. Beide stellen Grundpfeiler dar und werden in ihrer Bedeutung für den Erfolg des Programms von manchen Schulen unterschätzt.

Reaktion von Lehrern auf Unterrichtsstörungen

Die erste Säule berührt die Reaktion von Lehrern auf Unterrichtsstörungen und die korrekte Anwendung des Frageprozesses. Die fünfjährigen Erfahrungen mit dem Programm zeigen, dass Lehrer den Frageprozess häufig nicht einhalten, die Fragen gar nicht stellen oder nur nach Gutdünken, so dass Schüler das Gefühl haben, einfach hinausgeschickt zu werden und keine Entscheidungsfreiheit zu haben. Manche Lehrer bedienen sich des Programms, um missliebige Schüler des Klassenraumes zu verweisen. Sie verfehlen damit den Sinn des Programms, verstoßen gegen den Grundgedanken und bringen in den Schülern Gefühle der Willkür, Ohnmacht und Ungerechtigkeit hervor, die dann im Sinne einer negativen Interaktionsspirale wiederum zu (diesmal beabsichtigten) Störungen führen können.

Gesprächsverhalten der Trainingsraumlehrer

Die zweite Säule berührt das Gesprächsverhalten der Trainingsraumlehrer im Trainingsraum. Auch hier besteht bei vielen Lehrern Nachhol- und Übungsbedarf, was die kooperative Gesprächsführung im Trainingsraum anbetrifft.

In dieser Hinsicht gibt es große Unterschiede zwischen Balke (2003) und Bründel/Simon (2003).

Während bei Balke die Trainingsraumlehrer überhaupt nicht geschult werden und das Gespräch im Trainingsraum so gut wie gar nicht stattfindet, wird diesem bei Bründel/Simon eine große Bedeutung zugemessen. In Schulen, in denen die beiden Autorinnen das Programm eingeführt haben, werden die Trainingsraumlehrer in mindestens 18-stündigen Sitzungen in Gesprächsführung trainiert. Beratungslehrer und Sozialpädagogen sind besonders geeignet, die Ausbildung zum Trainingsraumlehrer mitzumachen, da sie schon über hervorragende Grundlagen verfügen.

Die Evaluation nach Balz (2004) ergab u. a., dass in einigen Schulen Gespräche von Lehrern im Trainingsraum geführt werden, die keinerlei vorherige Schulung in Gesprächsführung erfahren haben.

Personelle Besetzung des Trainingsraums

In einigen Schulen wird der Trainingsraum von Lehrern besetzt, die gerade eine Freistunde haben und sich freiwillig bereit erklären. In anderen Schulen wiederum machen Lehrer im Trainingsraum unfreiwillig „Dienst“. Es herrscht eine große Beliebigkeit in der Besetzung, die von Schülern erkannt und aus-

genutzt werden kann, um den dort sitzenden Lehrern „irgendetwas“ zu erzählen, der wirklichen Reflexion ihres Störverhaltens zu entgehen und schnell ihren Plan zu machen, um möglichst bald wieder in ihren Klassenraum zurückkehren zu können.

Einführung des Programms

Manche Schulen, auch dies ergab die Evaluation von Balz (2004), haben sich mit der Einführung, Vorbereitung, Konsensfindung des gesamten Kollegiums, Eltern- und Schülerinformation nicht genügend Zeit gelassen, sondern das Programm übereilt eingeführt und sind dann auf Probleme u.a. auch der Nicht-Akzeptanz bei Eltern und Schülern gestoßen, mit denen sie vorher nicht gerechnet hatten. Nach Bründel/Simon (2003) werden immer zunächst die gesamten Lehrerkollegien ausführlich über das Programm und das Prozedere informiert und auf eventuelle Fallstricke aufmerksam gemacht.

Einige Schulen haben trotz vorheriger Warnung alle Klassen zeitgleich in das Programm mit einbezogen, statt – wie empfohlen – zunächst mit den Jüngsten anzufangen, was günstiger für das Gelingen ist: Wenn Schüler neu an eine Schule kommen, sind sie für Neues noch besonders offen und negative Interaktionsmuster sind noch nicht so festgefahren. Je früher Schüler Regeln kennen lernen und Konsequenzen erfahren, desto selbstverständlicher akzeptieren sie diese und desto eher können sie soziale Kompetenzen erlernen. Der für Lehrer notwendige Kraft- und Energieaufwand zahlt sich dann auch umso länger aus und stellt u. a. auch eine Burnout-Prophylaxe für sie selbst dar.

Professionalität in der Ausführung des Programms

Alle geschilderten Unzulänglichkeiten in der Durchführung tragen zu einem Qualitätsverlust der Wirksamkeit der Methode bei, was fälschlicherweise der Methode angelastet werden kann und nicht der mangelhaften Realisierung und Umsetzung. Entscheidend ist die Professionalität in der Ausführung des Programms, mit ihr steht und fällt die Bereitschaft der Schüler, ihr Störverhalten im Unterricht zu ändern, Regeln und Vereinbarungen zu beachten und prosoziales Verhalten zu zeigen.

Damit letzteres geschieht, kann nicht genug auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, Schülern Anerkennung für positives Verhalten zu geben, denn nichts stärkt und motiviert mehr als Lob, Würdigung und Wertschätzung. Das Verhalten dieser Schüler wird gar zu oft mit Selbstverständlichkeit hingenommen, ohne dass ihnen Zuwendung geschenkt wird, auf die im Grunde alle hoffen. Dies ist ein Gesichtspunkt, der bei der Durchführung der Trainingsraum-Methode vielleicht zu wenig beachtet wird. Bislang werden durch den Frageprozess im Unterricht und das intensive Trainingsraumgespräch mit

störenden Schüler diese in der Tat sehr stark in den Mittelpunkt gerückt und die nicht störenden Schüler zu wenig für ihr prosoziales und verantwortungsbewusstes Verhalten gelobt. Da störende Schüler die Aufmerksamkeit ihrer Lehrer auf Kosten der nicht störenden absorbieren, muss es einen Weg aus diesem Dilemma geben.

Anerkennung für positives Verhalten

Es wäre ein weiterführender Aspekt des Programms, diejenigen Schüler, die sich regelgerecht verhalten, mehr in den Mittelpunkt zu rücken und ihnen mehr Anerkennung und Wertschätzung als bisher zu geben. Wie Grüner/ Hilt (2004) zu Recht schreiben, sollte im Unterricht nicht um die besten Leistungen konkurriert werden, sondern um das beste Sozialverhalten. Prosoziales Verhalten sollte nicht nur anerkannt und wertgeschätzt, sondern auch belohnt werden. Schüler müssen wissen, dass ihr soziales Verhalten, ob negativ oder positiv, nicht unbemerkt bleibt und in jedem Fall registriert und kommentiert wird. Wenn in der Trainingsraum-Methode Regelüberschreitungen Konsequenzen haben, so müssten diese auch auf regelkonformes Verhalten erfolgen. Lehrer sollten viel mehr als bisher loben, unterstützen, wertschätzen. Gerade die Koppelung von negativen und positiven Konsequenzen sollte im Trainingsraumprogramm gestärkt werden, damit nicht nur die störenden Schüler Aufmerksamkeit und Zuwendung bekommen, sondern auch diejenigen, die sich an die Regeln halten – und auch besonders diejenigen, die es nach einem oder mehreren Trainingsraumbesuchen schaffen, sich an ihre Pläne zu halten und prosoziales Verhalten zeigen.

Trainingsraum-Methode als Versuch einer Werteerziehung

Die Trainingsraum-Methode stellt – um dies abschließend zu betonen – den Versuch einer Werteerziehung im Sinne des Respekts, der Rücksichtnahme und der Höflichkeit im Umgang miteinander dar. Sie zielt auf ein langfristig zu veränderndes Verhalten von Schülern ab. Wenn Schulleitung, Beratungslehrer, Sozialpädagogen oder auch interessierte Lehrer das Konzept an ihr Kollegium herantragen, sollten sie stets über umfangreiche Kenntnisse des praktischen Ablaufs und der organisatorischen Voraussetzungen verfügen und sich diese Informationen aus der einschlägigen Literatur (Bründel/ Simon 2003, 2004a,b,c, 2005a,b) holen sowie Kontakt mit Schulen aufnehmen, die das Programm schon eingeführt haben. Lehrer sowie Eltern sollten ihr Unterrichts- und Erziehungsverhalten ebenfalls einer kritischen Reflexion unterziehen und daran denken, dass es auf die persönliche Zuwendung und Wertschätzung im Schul- und Familienalltag ankommt. Damit könnte eine gleichgewichtige Veränderungsbereitschaft aller an Schule beteiligten Personen geschaffen werden. Lehrer und Eltern sind im Leben von Schülern wichtige Bezugspersonen, und Reformen können nur dann mit Erfolg umgesetzt werden, wenn sie bei den Personen ansetzen und nicht nur bei den Strukturen. Der Anspruch an Lehrer und Eltern, als Vorbild zu fungieren, sich respektvoll und gerecht zu verhalten, kann daher nicht hoch genug gesetzt werden, denn Werte können nicht gelehrt, sondern müssen von ihnen gelebt werden.

Literatur

Balke, S. (1998): Disziplinprogramm und Konfliktbewältigung. Eigenverantwortliches Denken in der Schule. In: Neue deutsche Schule 4,15-17

Balke, S./ Hogenkamp, A. (2000): Drei Regeln reichen aus. Soziales Verhalten kann trainiert werden. Friedrich Jahresheft 2000, 82-85.

Balke, S. (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraumprogramm. 2. Aufl. Bielefeld: Karol-Verlag.

Balz, H.-J. (2004): Evaluation des Trainingsraumprogramms an nordrhein-westfälischen Schulen (Sek. I). Ev. Fachhochschule RWL Bochum.

Brandstädter, J. (2001): Entwicklung – Intentionalität – Handeln. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Bründel, H. (2004): Eigenverantwortung: Schüler stark machen! Über den Sinn der Werteeziehung an unseren Schulen. In: RABS, Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen. 04/04, Papenbusch Verlag, Menden, 4-5.

Bründel, H./ Simon, E. (2003): Die Trainingsraummethode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Bründel, H./Simon, E. (2004a): Unterrichtsstörungen. In: Pädagogik, 56. Jg., Heft 6, 40-44.

Bründel, H./Simon, E. (2004b): Auf dem Weg zur Eigenverantwortung und zum stressfreien Unterrichten. In: Schulverwaltung NRW, Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur, 15. Jg., Nr. 2, 49-50.

Bründel, H./Simon, E. (2004c): Ein Programm-zwei Ziele. Stärkung der sozialen Kompetenz und Reduzierung von Unterrichtsstörungen. In: Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht. Oldenburg Schulbuchverlag. München, 9-12.

Bründel, H./Simon, E. (2005a): Jeder hat das Recht auf einen störungsfreien Unterricht. In: Praxis Schule 5-10, Heft 4, August, Westermann Verlag, 60 –63.

Bründel, H./Simon, E. (2005b): Mehr Zufriedenheit in der Schule durch Trainingsraum-Methode. In: report psychologie,10, 416 – 426.

Carey, T.A. & Carey, M. (2001): RTP Intervention Processes. Queensland: Andrew Thomson Publishing.

Druwe, U., Plümper, Th. & Kunz, V. (2000)

(Hrsg.): Jahrbuch für Handlungs- und Entscheidungstheorie. Opladen: Leske & Budrich.

Durach, B., Gründer, Th. & Napast, N. (2002): Das mach ich wieder gut. Mediation. Täter-Opfer-Ausgleich. Regellernen. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen. Lichtenau: AOL-Verlag.

Ford, E.E. (1997, 1999): Discipline for Home and School. Book I and II, Brandt Publishing, Scottsdale.

Gruner, Th. & Hilt, F. (2004): Bei Stopp ist Schluss. Werte und Regeln vermitteln. Lichtenau: AOL-Verlag.

Jürgens, B. (2000): Schwierige Schüler? Disziplin Konflikte in der Schule. Hohengehren.

Kliebisch, U.E. (1998): Wenn Appelle nicht mehr helfen ... Tipps zur Veränderung von Schülerverhalten. Dortmund: Verband Bildung und Erziehung.

Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meidinger, H. (2000): Stärke durch Offenheit. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meidinger, H. & Riedesser, Ch. (2003): Das Programm des eigenverantwortlichen Denkens in der Schule. Schulverwaltung BY, Nr. 7/8/, 265-273.

Powers, W.T. (1998): Making Sense of Behavior. The Meaning of Control. New Canaan: Benchmark Publication.

Singer, K. (1998) Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir sie verändern können. Reinbek b. Hamburg: rororo.

*Dr. Heidrun Bründel
Diplom-Psychologin und Psychotherapeutin
Bildungs- und Schulberatung des Kreises
Gütersloh
E-Mail: Heidrun.Bruendel@gt-net.de
Website: www.trainingsraum-methode.de*

Erfahrungen mit der Trainingsraum-Methode an der Fritz-Köhne-Schule in Hamburg

Im Rahmen eines Schulprojektes wurden verschiedene Nöte mit Störungen im Unterricht benannt und dabei entstand die Idee, ein eigenes Trainingsraum-Konzept zu entwickeln. Innerhalb der Schule wurde eine Kollegin mit Funktionsstunden versorgt, um Informationen zu beschaffen und vorzubereiten. Dies mündete in eine Schulveranstaltung, die den Film zum Trainingsraum (TR) von Frau Bründel zeigte, und auf der das Kollegium mit großer Mehrheit für einen eigenen Trainingsraum stimmte. Allerdings wurde von vornherein beschlossen, ein abgewandeltes Konzept durchzuführen (z. B. verblieben vereinfachte Verhaltenspläne im Trainingsraum), das den „Hauch der Strenge“ aus dem Programm nahm und stark auf die Mitarbeit der Schüler an der eigenen Verhaltensänderung setzte.

Eine Projektgruppe (Schulleitung, ca. fünf Kollegen, eine zukünftige Trainingsraumbetreuerin, eine externe Beratung) plante alle vorbereitenden Schritte. Der schwierigste Schritt in dieser Planungsphase war die Beschaffung von Spendengeldern, denn die Behörde lehnte eine finanzielle Unterstützung ab. Mit viel Engagement und kreativem Einsatz gelang es tatsächlich auf verschiedenen Wegen genügend Mittel einzuwerben, um das Projekt für ein Jahr zu sichern.

Im Vorwege gab es viele Zweifel an der Machbarkeit: „Was ist, wenn die Schüler sich weigern aus der Klasse zu gehen?“, „Wie gehen wir damit um, wenn sehr viele auf einmal zum Trainingsraum sollen?“, „Was ist, wenn die Eltern die Methode nicht unterstützen?“. Deshalb wurde beschlossen, zunächst nur mit den fünften Klassen zu starten.

Zwei Sozialpädagogen mit ausgebildeter Beratungskompetenz wurden für die Betreuung im Trainingsraum gewonnen. Auf Empfehlung wurden alle Kollegen der Schule in einem Seminar auf die Rituale im Trainingsraum vorbereitet. Alle Formulare, Rituale und Verhaltensweisen waren speziell auf den Bedarf der Schule zugeschnitten worden und die wesentlichen Gesichtspunkte für ein erfolgreiches Gelingen der Trainingsraummethode wurden gründlich besprochen. Jeder Kollege der Schule erhielt alle Basisunterlagen zum Trainingsraum. Die Beratungslehrerin konnte gewonnen werden und sagte ihre Unterstützung für das Projekt zu.

Alle Eltern und alle beteiligten Klassen wurden informiert. Die Schüler wurden

gründlich vorbereitet und von den zukünftigen Trainingsraumbetreuern in der Klasse besucht.

Die Trainingsraumbetreuer hatten Gelegenheit, mit externer Unterstützung ein Konzept für die Betreuung zu erarbeiten. Es wurden Rückkehrpläne (für die Rückkehr der Schüler aus dem Trainingsraum in die Klasse) entworfen und kopiert, Übergabeprotokolle angefertigt, ein System für die Entwicklungsberichte angelegt und ein Ordner für die statistische Erfassung der Besuche im Trainingsraum angelegt.

Mit viel Liebe wurde der Raum gemütlich eingerichtet und dann konnte es losgehen: Ein gespanntes Warten auf die ersten Schüler begann. Als diese in den Trainingsraum kamen, war alles ganz anders als erwartet und befürchtet: Die Schüler kamen sehr aufgeschlossen und interessiert. Engagiert arbeiteten sie in den Gesprächen mit und zeigten hohes Interesse daran, wie das wohl geht, das eigene Verhalten zu ändern.

Für die Startphase war beschlossen, den Schülern keinen Laufzettel vom Lehrer mitzugeben, sondern die Kinder selbst berichten zu lassen, warum sie kommen. Auch ein Rückkehrplan wurde nicht mitgegeben, sondern im Trainingsraum zur Protokollierung der Veränderungen abgelegt. Dies hat sich sehr bewährt! Die Ausweitung zum Laufzettel und Rückkehrplan sollte stufenweise im Begleitprogramm mit der externen Beratung umgesetzt werden. Auch deshalb sollten die Lehrer und Trainingsraumbetreuer sich über die Inhalte der Gespräche im Trainingsraum zunächst nicht austauschen, um den Aufbau von Missverständnissen durch Gespräche zwischen Tür und Angel zu vermeiden. Stattdessen sollten ruhige und geplante Gesprächstermine wahrgenommen werden.

Die Schüler kamen also vertrauensvoll und neugierig in den Trainingsraum. Sie baten sogar darum, auch „ohne Vorfall“ vorbeikommen zu dürfen. Die kompetent geführten Konfliktgespräche zeigten für die Schüler einen hohen und unterstützenden Wirkungsgrad.

Ziel der Gespräche mit den Schülern war in erster Linie die Selbstwahrnehmung und die Übernahme von Verantwortung für störendes Verhalten im Unterricht. Zu Beginn der Arbeit im TR rechtfertigten die Schüler ihr Verhalten mit der Störung durch andere Schüler. Zunächst war gar kein Bewusstsein dafür vorhanden, dass sie selbst überhaupt gestört

haben. Dies hat sich im Verlauf des TR-Projektes deutlich spürbar und auch lesbar verändert. Hierzu folgend einige Zitate von Schülern, die den Vereinbarungen mit den TR-Betreuern entnommen sind:

A. Klasse 5 zu Beginn der Arbeit:

„Ich habe mich zu ... umgedreht, weil sie was zu mir gesagt hat.“

6 Monate später:

„Alles was ich mache ist meine Entscheidung und hängt nicht von den anderen ab.“

B. Klasse 5 zu Beginn:

„Ich passe jetzt immer im Unterricht auf.“

6 Monate später:

„Ich werde Foscher und beobachte den B-Vogel wenn er spricht.“

C. Klasse 5 zu Beginn:

„Wenn ich nicht aufpasse erinnern mich die Nachbarn.“

6 Monate später:

„Ich muss mich entscheiden, bevor ich was tue und das geht so: Wenn ich spiele, muss ich denken und aufpassen.“

8 Monate später:

„Ich habe mich entschieden mit zu machen und ich bin nicht wegen die anderen kinder hier runter gekommen ich entscheide mich bevor ich etwas tue.“

Nach wenigen Wochen wurden die vierten Klassen in das Konzept einbezogen und nach weiterer kurzer Zeit wurden die siebte und achte Hauptschulklasse mit aufgenommen. Dennoch entstand Leerlauf im Trainingsraum, obwohl es im Unterricht durchaus Anlass und Gelegenheit gegeben hätte, mehr Schüler zu senden. Es hätte dafür des regelmäßigen und intensiven Austauschs zwischen Lehrern und Trainingsraumbetreuern bedurft.

Völlig andere Schwierigkeiten, als die erwarteten zeigten sich also. Die ursprünglich befürchtete Weigerung von Schülern, in den TR zu gehen, kam nicht vor. Im Gegenteil: es gab freiwillige Besuche. Statt der erwarteten zeigten sich folgende Probleme:

Es wurden trotz entsprechender Vorkommnisse im Unterricht viel weniger Schüler geschickt, als möglich und angemessen gewesen wäre. Obwohl als Grundbedingung für die Wirksamkeit kommuniziert und in seiner Form abgesprochen, wurde das Ritual von den Kollegen unterschiedlich praktiziert. Statt es konstruktiv anzuwenden, kam es zu Abweichungen bis zum kritischen Rauswurf aus der Klasse. Die Schüler beschwerten sich im Trainingsraum darüber, weil sie damit nicht zurechtkamen.

Den Kollegen, deren Klassen ein paar Wochen später aufgenommen wurden, waren

die Rituale trotz der gemeinsamen Schulung nicht mehr präsent und sie hatten die während der Schulung ausgehändigten TR-Unterlagen zum Teil nicht mehr: „Wir dachten, die brauchen wir nicht mehr!“

Zu den vereinbarten Terminen, die für den Austausch zwischen den beteiligten Kollegen, Trainingsraumbetreuer und externen Beraterinnen über das Geschehen im Trainingsraum geplant wurden, kamen nicht alle beteiligten Kollegen. Es gab deutlich Unmut über diese Termine. Das Interesse an den Schülerthemen im Trainingsraum war wesentlich höher als die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit einem angemessenen Konfliktverhalten auf der Seite der Lehrer und der Bedeutung der Rituale. Dies birgt die Gefahr einer reinen Neugierbefriedigung: „Was passiert eigentlich im Trainingsraum?“ anstelle eines beiderseitigen Lernprozesses: „Welche Bedeutung haben die Themen im Trainingsraum – nicht nur für eine Veränderung des Schülerverhaltens, sondern auch für eine Veränderung des Lehrerverhaltens?“ Werden die Inhalte aus dem TR in der Klasse auf ungeeignete Weise aufgegriffen, können die Konflikte in der Klasse noch verstärkt statt reduziert werden. Hier das geeignete Problembewusstsein zu erzielen, scheint ein wesentlicher Erfolgsfaktoren für den Trainingsraum zu sein. Teil einer professionellen Konfliktlösungskompetenz ist auch die professionelle Einschätzung, welche Bedingungen, welche Lösungen und welcher Umgang mit Konflikten geeignet sind. Hier ist es wichtig, dass die Kollegen dem Urteil der internen oder externen Beratungskräfte vertrauen.

Die Auswertungen der beiden verwirklichten Gesprächstermine zeigte, dass diejenigen Kollegen den Trainingsraum als wirksamer einschätzten, denen es gelungen war, ihn im Sinne der Regeln und Vereinbarungen zu nutzen. Ein weiterführender Klärungspunkt konnte vereinbart werden: Die Trainingsraumbetreuer kommen in den großen Pausen in das Lehrerzimmer, um kleine Austauschmöglichkeiten über Schüler im Trainingsraum zu bieten.

Das Projekt konnte nach einem Jahr aus finanziellen Gründen leider nicht fortgeführt werden. Trotz der geschilderten Probleme wurden mit der Arbeit nach der Trainingsraum-Methode wirksame Erfolge erzielt.

Ein Resümee

- Der Trainingsraum wirkt!
- Wesentlich ist, dass sich sowohl Lehrer wie Schüler an die TR-Rituale halten (keine Ausnahmen, kein Anschreien, kein respektloser Umgang)!

- Die Schüler müssen sich auf die Regeln verlassen können, damit klar wird, welches Verhalten welche Konsequenz zur Folge hat.
- Verzicht auf Tür-und-Angel-Gespräche zwischen Trainingsraumbetreuern und Kollegen, um vorschnelle gegenseitige Zuschreibungen (wie: „Das haben Sie dem Schüler doch wohl nicht geglaubt?“ oder „Da müssen Sie mal ein anderes Verhalten im Unterricht entwickeln!“) zu vermeiden.
- Eine Vernetzung mit den Beratungsangeboten der Schule ist wichtig: Informationsaustausch, Zusammenarbeit zwischen Trainingsraumbetreuern, Beratungslehrer, u. U. Schulpsychologe, REBUS wäre ausgesprochen sinnvoll.
- Ein Rahmen für regelmäßigen Austausch zwischen den Trainingsraumbetreuern und den Lehrern ist ebenfalls wichtig. Die konsequente Umsetzung muss häufiger besprochen werden, bis sie eingeübt ist und auch für Fachlehrer ablaufen kann.
- Ohne Rückmeldestruktur besteht die Gefahr, dass Schüler sich durchmogeln, weil die korrigierende Sichtweise der Lehrer fehlt (z. B. wenn Schüler unwahre oder „halbe“ Geschichten erzählen).
- Bei den Kollegen kann ohne Austausch ein Misstrauen oder ein Konkurrenzgefühl entstehen, weil befürchtet wird, hinter ihrem Rücken würde im TR schlecht über sie gesprochen – ohne Möglichkeit zur Korrektur.
- Wichtig ist weiterhin, dass ein Supervisionsrahmen für die beteiligten Lehrer geschaffen wird, in den auch die Informationen der TR-Betreuern einfließen. Häufen sich beispielsweise im TR von verschiedenen Schülern Beschwerden über das Verhalten eines bestimmten Lehrers, so besteht deutlicher Klärungs- und Handlungsbedarf, für den ein Rahmen zur Rückmeldung geschaffen werden muss.
- Die ausschließliche Bearbeitung der „Defizite“ der Schüler ist nicht sinnvoll! Zwar sollten Schüler auch lernen, mit Menschen umzugehen, von denen sie sich nicht wertschätzend behandelt fühlen. Eine grundsätzliche Verbesserung des Lern-/Lehrklimas setzt aber eine Einbeziehung der Lehrer in den Veränderungsprozess voraus (möglich sind Supervision, Hospitationen, Unterrichtsbegleitung).
- Neben dem formal geregelten Austausch von Lehrern und TR-Betreuern, ist die Möglichkeit des informellen Austausches notwendig. Denkbar wären dafür z. B. feste Sprechzeiten der TR-Betreuern oder eine Präsenz der TR-Betreuern im Lehrerzimmer während der großen Pausen.
- Das Trainingsraumkonzept bietet sich sowohl für jüngere wie ältere Schülern an. Die TR-Betreuer sollten in diesem Zusammenhang im Umgang mit verschiedenen Arbeitsmethoden geschult sein bzw. werden.
- Zum Training der Selbstwahrnehmung/Selbstkontrolle bei Schülern bis ca. zur Klasse 5 erweisen sich spielerische Techniken (Elemente aus dem Psychodrama/Rollenspiele/ malen) als besonders sinnvoll. Die Kinder möchten außerdem gerne etwas „mitnehmen“, das sie direkt umsetzen können („ein Punkt auf dem Tisch, der mich daran erinnert, dass...“, „eine Strichliste, in der ich eintrage, wenn...“).
- Bei Schülern höherer Jahrgänge geht es vermehrt auch um eine kognitive Herangehensweise. Altersadäquat sollte hier insbesondere die Perspektivübernahme trainiert werden („Wie wirke ich auf jemanden, wenn ich ... mache? Was könnte das bei meinem Gegenüber auslösen?“). Hier erweisen sich insbesondere Spiegeltechniken als sinnvoll!
- Als ergänzende Angebote für die Schüler wären einfache Entspannungstechniken (z. B. progressive Muskelentspannung) und Lerntechnik-Übungen („Lernen lernen“) sinnvoll.

Fazit: Die Trainingsraummethode hat seinen Preis – der Erfolg des TR hängt maßgeblich ab von der Verständigung innerhalb der Schule über die Gesamtkonzeption des TR. Dies ist verbunden mit der Bereitschaft der Kollegen, persönlich ein Zeitbudget aufzuwenden für den möglichen Gewinn: mehr Unterrichtsruhe.

*Heike Bobie
Manage Balance, Winsen
E-Mail: heikebobie@aol.com*

Umgang mit Mobbing unter Schülern

1. Mobbing findet immer in der Gruppe statt

Eine Prügelei unter Jugendlichen, verbale Gewalt zwischen zwei Mädchen, ein heftiger Streit zwischen zwei Grundschulern – diese Ereignisse sind ernstzunehmende Signale für Problemlagen an Schulen. Zu Mobbing werden diese Fälle jedoch erst dann, wenn die ganze Klasse direkt oder indirekt beteiligt ist.

Eine Prügelei unter Jugendlichen kann die Folge einer wochenlangen Erpressung sein – oder einfach der Versuch, die Kräfte zu messen.

Verbale Gewalt zwischen zwei Mädchen kann die Folge einer dauerhaften „Lästerkampagne“ sein – oder einfach nur „Gezicke“. Und ein heftiger Streit zwischen Grundschulern kann die Folge ständiger Attacken sein – oder der Versuch, die körperliche Schwäche des anderen Schülers auszunutzen.

Eine Prügelei, verbale Gewalt und ein heftiger Streit zwischen Mitschülern sind alltägliche Gewaltvorkommnisse – schlimm ist es, wenn sich das Opfer zudem von der gesamten Klasse verraten fühlt – bedrohlich ist es, wenn alle anderen zuschauen oder sogar mitmachen – gefährlich wird es, wenn das Opfer niemanden hat, an den es sich wenden kann.

Vereinfacht gesagt sind es „die leeren Gesichter der anderen“, in die das Opfer blickt, wenn es Unterstützung erwartet, und die fehlende Zivilcourage, die die aggressiven Handlungen zu Mobbing werden lassen.

Deshalb werden wir zunächst aufzeigen, welche sozialpsychologischen Grundlagen den Nährboden für Mobbing-Prozesse bilden und uns im Anschluss mit der Bearbeitung von Mobbingfällen befassen.

Mobbing in Abhängigkeit von Gruppenentwicklungsphasen in Schulklassen

Eine konstruktive Beziehungsstruktur bildet eine wichtige Voraussetzung, um effektiv miteinander lernen und arbeiten zu können. Deshalb sollte insbesondere die Gruppenentwicklung in einer Klasse gefördert werden, so dass die Schüler eine sozialintegrativ wirkende Beziehungsstruktur aufbauen können. Wird diese Beziehungsstruktur gestört, wirkt sich das auch auf die Arbeitsleistungen der

Schülerinnen und Schüler aus.

Die Entwicklung einer Gruppe vollzieht sich nach Lipnack & Stamps (1998) in fünf Phasen:

Orientierungsphase (forming)¹

Die Schüler kommen in eine neu zusammengesetzte Klasse, lernen sich gegenseitig, die Lehrkräfte und die neue Umgebung kennen. Es herrscht zunächst noch Unsicherheit im Verhalten.

Konfliktphase (storming)

Die Schüler kämpfen um die verschiedenen Positionen und die damit verbundene Anerkennung innerhalb der Gruppe.

Konsolidierungsphase (norming)

Die Schüler entwickeln eine sozialintegrativ wirkende Beziehungsstruktur. Sie können sich aufeinander verlassen, unterstützen sich gegenseitig und können sich deshalb ungeteilt auf das Lernen konzentrieren.

Durchführungsphase (performing)

Die Schüler lernen, effektiv und arbeitsteilig in eigener Verantwortung zusammenzuarbeiten.

Phase der Auflösung (adjourning)

Die Schüler verlassen die Klasse/Schule und können das erworbene Wissen in neuen Gruppen anwenden.

Die Konfliktphase ist oftmals die anstrengendste für Schüler und Lehrkräfte. In dieser Phase kommt es sehr häufig zu Konflikten, weil die Schüler hier u. a. eine Rangordnung innerhalb ihrer Klasse entwickeln. Werden nun die in diesem Zusammenhang vorhandenen Konflikte nicht geklärt, können sie sich verfestigen und es kann deshalb in der Folge Mobbing entstehen. Die größte Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Mobbing besteht deshalb in dieser Phase. Eine Klasse, in der es zwischen Schülern ein Mobbingproblem gibt, ist erfahrungsgemäß nicht in der Lage, konstruktiv und effektiv zu lernen und zu arbeiten; eine solche Klasse ist keine produktive Arbeitsgemeinschaft. Erst nachdem ein vorhandenes Mobbingproblem gelöst werden konnte, hat die Klasse die Chance, produktiv zusammenarbeiten zu können.

Um der Ausbreitung von Mobbing in Schulklassen wirkungsvoll und präventiv zu begegnen, hat Christina Großmann von der Beratungsstelle für Gewaltprävention eine Handreichung zum Umgang mit Mobbing unter Schülern entwickelt. In dem folgenden Artikel fasst die Autorin wesentliche Aussagen zu diesem Thema zusammen, die besonders für Beratungslehrkräfte eine Orientierung bieten können, wenn an sie das Anliegen herangetragen wird, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern bei der Prävention und Aufdeckung von Mobbing sowie bei der Intervention zu beraten.

¹ Benennung der Phasen nach Lipnack & Stamps, 1998

Eine Ausnahme bilden Klassen, die trotz massiven Mobbing eine scheinbar geordnete Arbeitsruhe haben. Diese Ruhe wird jedoch nicht durch ein konstruktives Arbeitsklima, sondern durch Angst von Repressalien bewirkt. Diese Form ist für Lehrkräfte besonders schwer aufzudecken.

Aufgrund dieses Zusammenhangs zwischen Mobbing und dem Verhalten der Gesamtgruppe kann eine Mobbingintervention nicht nur aus Gesprächen mit Tätern und Opfern bestehen.

Die beste Mobbing-Prävention ist gegeben, wenn ein konstruktives Arbeitsklima und eine sozialintegrativ wirkende Beziehungsstruktur innerhalb der Schulklasse vorhanden sind.

2. Was ist Mobbing? ²

„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über einen längeren Zeitraum den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist.“ (Olweus, 2002)

Merkmale von Mobbing

Konflikte und Meinungsverschiedenheiten, auch Hänseleien gehören zum alltäglichen Miteinander. In der Praxis hat es sich bewährt von Mobbing zu sprechen, wenn die folgenden fünf Merkmale festzustellen sind:

- Ein Konflikt hat sich zwischen zwei oder mehr Personen verfestigt.
- Eine Konfliktpartei ist unterlegen.
- Die unterlegene Person wird häufig und über längere Zeit angegriffen (mit feindlichen Handlungen attackiert, Anm. d. Verf.).
- Die unterlegene Person kann die Situation nicht allein auflösen. (Vgl. Kasper, 2000)

Die Merkmale „Häufigkeit und Dauer“ der Angriffe sollen hier konkretisiert werden:

Eine Person wird häufig angegriffen, wenn sie „täglich, nahezu täglich oder etwa einmal wöchentlich“ attackiert wird und zwar über einen Zeitraum von „mehr als einem halben Jahr“ (Kasper, 2001). Aus unserer Sicht ist ein Eingreifen bei Mobbing angesagt, wenn ein Schüler über einen Zeitraum von vier Wochen mehrmals wöchentlich Attacken ausgesetzt ist.

Angriffe oder feindliche Handlungen sind zum Beispiel:

1. Worte, z. B.: drohen, spotten, beschimpfen, ungerechtfertigte Anschuldigungen, Gerüchte verbreiten.

2. Körperkontakt, z. B.: schlagen, stoßen, treten, kneifen, spucken oder jemanden festhalten.
3. andere Formen, z. B.: Erpressen von Schutzgeldern, Beschädigen, Stehlen von Kleidungsstücken und Schulmaterialien, sexuelle Diffamierungen, Anspielungen und Provokationen, sexuelle Übergriffe als Mittel der Demütigung.
4. ohne Worte oder Körperkontakt, z. B.: Fratzenschneiden, schmutzige Gesten, Ausschluss aus einer Gruppe/isolierende Ausgrenzung; Weigerung, den Wünschen eines anderen entgegenzukommen, Informationen zurückhalten.

Verhaltensweisen der Kategorie 1.-3. werden auch als direktes Mobbing bezeichnet, die der 4. Kategorie als indirektes Mobbing (Vgl. Olweus, 2002).

3. Die Beteiligten

Opfer

Jeder kann zu einem Mobbingopfer werden. Jedoch können soziale Unsicherheit und ein damit verbundenes ungeschicktes Verhalten gegenüber den Gleichaltrigen sowie ein geringes Selbstwertgefühl die Wahrscheinlichkeit erhöhen, zum Mobbingopfer zu werden.

Es lassen sich zwei Opfertypen unterscheiden (Olweus, 1995):

1. passiver und untergebener Opfertyp (körperlich schwach, ängstlich, ruhig und passiv)
2. provozierender Opfertyp (aggressive und ängstliche Verhaltensweisen)

Nach Olweus kommt der provozierende Opfertyp seltener vor als der passive Opfertyp. Nach unserer Praxis-Erfahrung kommt jedoch der provozierende Opfertyp häufiger vor. Er wird allerdings häufiger verkannt, weil bei ihm selten Mobbing angenommen wird, sondern davon ausgegangen wird, dass er als Opfer stark genug und für die Reaktionen seiner Mitschüler selbst verantwortlich ist, gerade weil er seine Mitschüler provoziert.

Warum provoziert das Opfer seine Mitschüler und warum wird das Opfer nicht geschützt?

Das Verhaltensmotiv des provozierenden Opfertyps ist die soziale Unsicherheit (Petermann, 2005), die sich z. B. durch betont aggressives Verhalten und Provokationen gegenüber den Mitschülern äußert. Denn das Opfer befürchtet per se von den Mitschülern feindliche Handlungen und attackiert aus

² Der Begriff Mobbing stammt aus dem Englischen; mob bedeutet Pöbel, Mob, Horde und to mob bedeutet sich stürzen auf, anpöbeln.

diesem Grund bereits diese Mitschüler, noch bevor irgendetwas geschehen ist. Das Opfer will mit diesem Verhalten die eigene Stärke demonstrieren.

Obwohl das Opfer einerseits seine Stärke durch Provokationen demonstriert und damit aus Selbstschutz eine Distanz zu den Mitschülern aufbaut, wünscht es sich andererseits nichts sehnlicher, als zu der Gruppe dazu zu gehören, eine emotionale Nähe zu den Mitschülern zu haben und von ihnen angenommen und gemocht zu werden. Dieses bedeutet aber, sich den Mitschülern gegenüber zu öffnen und Informationen über die eigene Person preiszugeben. Das kann das Opfer aufgrund der sozialen Unsicherheit nicht und kann deshalb auch nicht das Dilemma zwischen Nähe und Distanz zu den Mitschülern allein auflösen. Das provozierende Opfer reagiert aggressiv, weil es sich auf diese Weise selbst schützt und weil es sich (aufgrund der nachvollziehbaren Gegenwehr der Mitschüler) abgelehnt fühlt.

Dieser Opfertyp wird von den Lehrkräften und den Schülern aufgrund des provozierenden Verhaltens eher als Täter wahrgenommen und dementsprechend behandelt.

Täter, Mitläufer und Dulder

Der typische Mobber ist seinem Opfer überlegen und genießt in der Gruppe der Gleichaltrigen zumeist eine Führungsposition. Nach

Olweus (1995) ist der typische Mobber mit gelernten aggressiven Reaktionsmustern ausgestattet, einem gesunden Bewusstsein eigener Kraft, Stärke und Durchsetzungsfähigkeit und damit einer gewissen „Grenzenlosigkeit“ gegenüber anderen. Der Mobber kann aufgrund seiner Überlegenheit anderen Schülern schaden oder sie beschützen.

Im Sinne des Modelllernens kann davon ausgegangen werden, dass das aggressive Verhalten des Mobbers von einigen Mitschülern imitiert und übernommen wird. Aus eher passiven Voyeuren können so aktive Mitläufer werden.

Als eine weitere Gruppe werden in diesem Zusammenhang die Dulder bedeutsam: Sie beobachten das Mobbing ohne einzugreifen. Zumeist haben diese Schüler Angst, selbst ein Mobbing-Opfer zu werden und verhalten sich deshalb passiv.

Zusammengefasst gehören zu den „Mobbing-Tätern“ drei Personengruppen:

1. die Haupttäter,
2. die Mitläufer,
3. die Dulder.

Bei Mobbing in der Klasse haben alle Beteiligten die Möglichkeit einzugreifen. Wichtig ist, dass die Lehrkräfte gegen das Mobbing intervenieren und dabei insbesondere die Situation des Opfers berücksichtigen (siehe Abschnitt: Handlungsmöglichkeiten).

4. Der Mobbing-Prozess

Entwicklung von Mobbing innerhalb einer Schulklasse

Die Entwicklung von Mobbing-Prozessen geschieht in den meisten Fällen langsam und

unbemerkt von den Lehrkräften. Je stärker die Schüler das Gefühl der Schutzlosigkeit haben, desto mehr besteht die Gefahr einer Eskalation. Diese Entwicklung lässt sich in fünf Eskalationsstufen (I-V) darstellen:

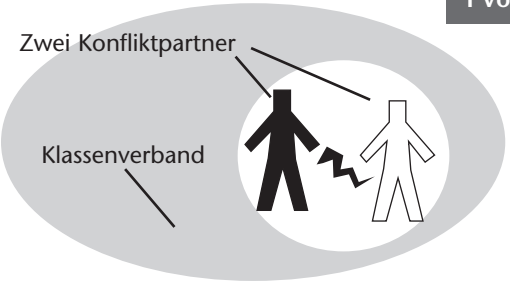
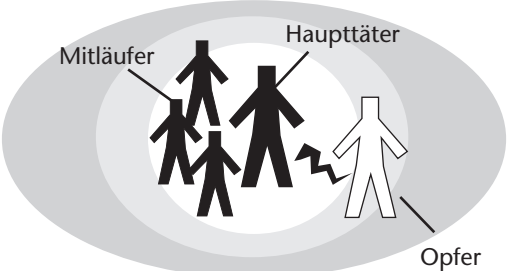
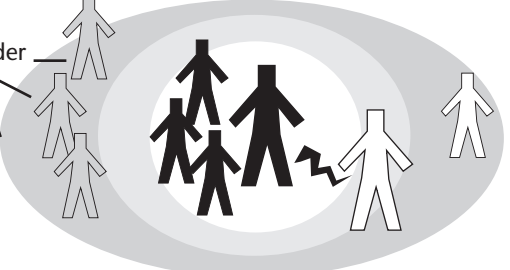
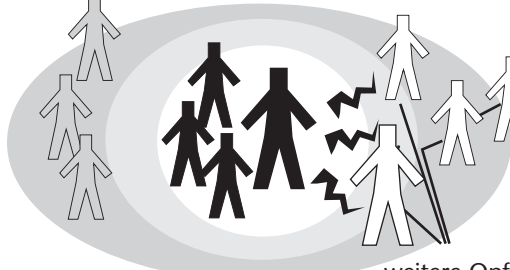
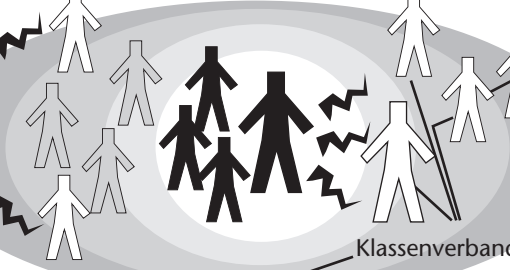
Eskalationsstufe	Konfliktbeteiligte	Zentrales Motiv des Mobbers
	<p>Zwei Konfliktpartner Zwei Personen geraten in einen Konflikt. Eine Person ist schwächer.</p> <p>Diese Stufe ist noch kein Mobbing, weil Auseinandersetzungen, auch solche mit Machtungleichgewicht, zum Alltag gehören. Erst wenn dies regelhaft geschieht, entsteht Mobbing.</p>	<p>Kräfte messen, Stärke zeigen.</p>
	<p>Klasse Die Haupttäterin bzw. der Haupttäter befindet sich im Zentrum einer Gruppe von Mitläufern (Clique). Das Opfer ist außerhalb der Gruppe.</p>	<p>Einfluss und Macht in der Gruppe aufbauen.</p>
	<p>Klasse Das Verhalten des Haupttäters und der Mitläufer wird von außen geduldet und kann sich deshalb verfestigen. Der Machtbereich der Clique wird weiter ausgedehnt.</p>	<p>Macht absichern, Machtbereich ausdehnen.</p>
	<p>Schule Die Clique verbreitet ein Klima von Angst in der Klassenstufe und schließlich auch in der Schule.</p> <p>Weitere Opfer sind betroffen. Andere sind froh, nicht zu den Opfern zu gehören.</p>	<p>Lustgewinn durch Machtausübung.</p>
	<p>Stadtteil Die Clique verletzt Strafnormen bzw. begeht Straftaten im Stadtteil.</p>	<p>Den eigenen Vorteil auf Kosten schwächerer Menschen suchen; ständige Grenzverletzungen und Regelüberschreitungen.</p>

Tabelle 1: Übersicht: Eskalationsstufen und Eskalationsmuster von Mobbing

Im Folgenden wird die Entwicklung von Mobbing in einer Schulklasse anhand der Eskalationsstufen erläutert.

**Eskalationsstufe I: Vorstufe von Mobbing:
Ein alltäglicher Vorgang – Kräfte messen,
Stärke zeigen**

Aus einem harmlosen Streit zwischen zwei Schülern ist ein Konflikt entstanden, der sich verfestigt, weil er nicht besprochen und bearbeitet wird. Der eine Schüler ist dem anderen unterlegen und kann sich nicht aus eigener Kraft aus der Situation befreien. Die Lehrkraft traut den Schülern zu, diesen Streit allein klären zu können.

Eskalationsstufe II: Macht wird aufgebaut

Eine Gruppe von Schülern erkennt den Mobber, der den unterlegenen Schüler mit feindlichen Handlungen attackiert, als Anführer an. Sie wollen es ihm recht machen, um dauerhaft ein Mitglied der funktionalisierten Schülergruppe bleiben zu können. Die Mitglieder genießen die klare Gruppenstruktur. Sie müssen nicht um eine Position kämpfen, sondern sie sind die rechte Hand des Chefs. Um dem Gruppenführer zu gefallen, machen die Mitglieder es ihm gleich und lassen ihren Ärger an dem unterlegenen Opfer aus. Das Opfer wird regelmäßig mit feindlichen Handlungen konfrontiert, wird beleidigt, geschubst, gedemütigt und manchmal auch geschlagen.

Eskalationsstufe III: Absicherung und Ausdehnung des Machtbereichs

1. Alarmsignal: Die Macht wird abgesichert.

Einige Mitschüler haben die meisten Übergriffe auf das Opfer mitbekommen, aber nichts dagegen getan. Es ist einfach zu gefährlich etwas zu sagen oder dem Opfer beizustehen. Man wäre selbst zum Opfer geworden. Innerhalb eines halben Jahres kann das Opfer zu einer Art „Schlechte-Laune-Puffer“ für die Schüler seiner Klasse werden.

Die Lehrkräfte haben nichts mitbekommen, weil die Übergriffe außerhalb des Unterrichts, in unstrukturierten Situationen wie zumeist den Pausen, stattgefunden haben und sich keiner mehr bei ihnen beschwert hat. Das Mobbingopfer steht innerhalb der Klasse dem Haupttäter, den Mitläufern und den Duldern gegenüber. Der Haupttäter befindet sich im Zentrum einer Gruppe von Mitläufern. Das Opfer kann das Mobbing nicht mehr allein auflösen.

2. Alarmsignal: Der Machtbereich wird ausgedehnt.

Die Schutzgemeinschaft (Täter und Mitläufer) bildet mittlerweile eine Clique, der es zunehmend Spaß bereitet, Macht über einzelne Mitschüler auszuüben, indem sie einzelne Schüler schikanieren, bedrohen oder beleidigen und dabei beobachten, wie diese Schüler vor der Clique kuschen. Je mehr die Mitschü-

ler kuschen, desto größer wird der Einfluss dieser Clique. Schnell hat sich die Clique in der eigenen Klassenstufe den Ruf erworben, sehr aggressiv und angriffslustig zu sein. Mit der Clique sollte man sich lieber nicht anlegen ...

**Eskalationsstufe IV: Schwere Krise -
Lustgewinn durch Machtausübung**

Die Mitglieder der Clique probieren ihren Einfluss weiter aus. Wie weit kann eine Clique gegenüber Mitschülern gehen? Was lassen sich die Mitschüler von der Clique gefallen? Alle beteiligten Schüler (Opfer, Täter, Mitläufer und Dulder) haben die Angst vor der Clique wahrgenommen und dass niemand – auch nicht die Erwachsenen – einen Schutz vor den Übergriffen der Clique gewährleistet. Das provoziert die Clique, weitere Grenzüberschreitungen zu begehen. Sicher spielt dabei auch eine Rolle, dass die Mitglieder der Clique sich gegenseitig ihre Stärke und „Kreativität“ an Gemeinheiten beweisen wollen, denn das stärkt auch ihren Zusammenhalt. So kann es z.B. vorkommen, dass eine solche Clique einem Schüler Geld abnimmt für den Schutz durch die Clique vor Übergriffen anderer. Damit ist die Erpressung von Schutzgeld vollzogen und eine Straftat begangen. Auch die so genannten Abziehdelikte (besser: Raub) sind in dieser Eskalationsstufe relativ häufig zu beobachten.

Im Unterricht selbst ist eine solche Clique zumeist nicht mehr tragbar. Es hängt von der Tagesform, der Lust und Laune dieser Clique ab, ob die Lehrkräfte die Klasse unterrichten können oder nicht. Die Clique entscheidet über die Arbeitsruhe und die Mitarbeit im Unterricht und nicht mehr die Lehrkräfte. Sie gestaltet den Schulalltag. Die Clique verbreitet in der Schule ein Klima von Angst durch Gewaltanwendung und nutzt den Einfluss auf die Mitschüler, um einen eigenen Vorteil zu erreichen.

Eskalationsstufe V: Den eigenen Vorteil auf Kosten Schwächerer suchen; ständige Grenzverletzungen und Regelüberschreitungen

Nicht selten trifft sich die Clique auch in der Freizeit. Dort probieren die Mitglieder das in der Schule angewendete „erfolgreiche“ Verhalten weiter aus, denn längst ist es für die Clique zur Gewohnheit geworden, auf dem Schulhof und im Unterricht das Sagen zu haben.

Häufig lernen die Mitglieder einer solchen Clique Gleichaltrige kennen, die ähnlichen „Freizeitbeschäftigungen“ nachgehen. Aus einer „Schulclique“ kann auf diesem Weg eine Clique im Stadtteil entstehen, die dort ihren Vorteil auf Kosten schwächerer Menschen sucht. Die Einschaltung der Polizei und Strafanträge können so vorprogrammiert sein.

5. Handlungsmöglichkeiten bei Mobbing unter Schülern

Die Handlungsmöglichkeiten bei Mobbing unter Schülern sind vielfältig. Zur besseren

Übersicht werden die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten den Eskalationsstufen von Mobbing zugeordnet. Sie werden weiter unten genauer erläutert.

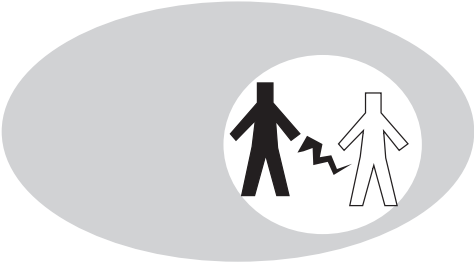
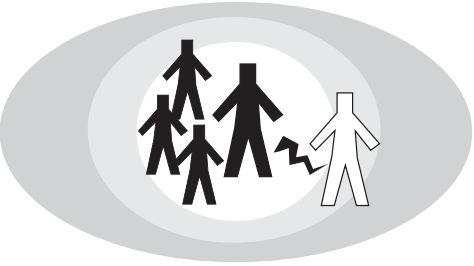
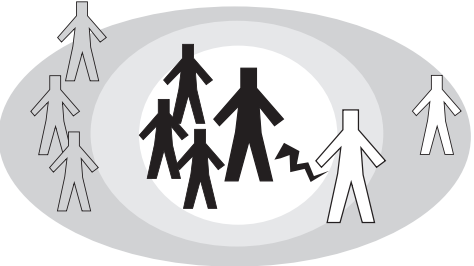
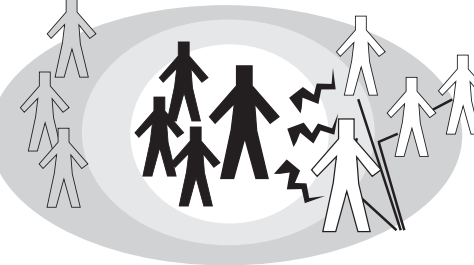
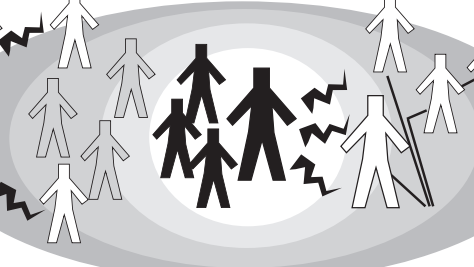
Eskalationsstufe	Angebote/Maßnahmen
	<p>Eskalationsstufe I: Vorstufe von Mobbing</p> <ul style="list-style-type: none"> • Smob-Fragebogen einsetzen (Diagnose) • Schlichtungsgespräch (Konfliktklärung) • Normenverdeutlichung (Grenzsetzung und Konsequenzen aufzeigen) • Ggf. Sicherheitsgarantie vom Täter für das Opfer • Strukturierung der Unterrichtspausen (z. B. Spielregeln erarbeiten, Schiedsrichter, Spiele-Kiste, Gespräche über Pausenaktivitäten) • Fördernde Beratung, Betreuung oder Hilfestellung, z. B. durch die Beratungslehrkraft
	<p>Eskalationsstufe II: Macht wird aufgebaut</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung eines aktuellen Vorfalls und Eingriff • Gespräch mit dem Opfer über den Vorfall • Differenzierte Befragung und Schutz des Opfers • Information der Schulleitung, der Eltern, der Lehrkräfte und der Klasse • Umsetzung einer Erziehungsmaßnahme bei Haupttätern und Dokumentation (Einzelgespräche: Normenverdeutlichung, Wiedergutmachung) • Gespräche mit der Klasse • Im Wiederholungsfall: Ordnungsmaßnahmen und fördernde Beratung, Betreuung oder Hilfestellung, z. B. durch die Beratungslehrkraft
	<p>Eskalationsstufe III: Absicherung und Ausdehnung des Machtbereichs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einschaltung der zuständigen REBUS-Stelle oder/und der Beratungsstelle Gewaltprävention • Weitere Angebote/Maßnahmen im Wesentlichen wie bei Eskalationsstufe II
	<p>Eskalationsstufe IV: Schwere Krise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einschaltung der Beratungsstelle Gewaltprävention • ggf. Einschaltung der Polizei (z. B. Cop4U) • Sofortmaßnahmen • Einschalten wichtiger Institutionen • Pädagogische Maßnahmen • Entscheidungen und Rückkehr in den Alltag
	<p>Eskalationsstufe V: Ständige Grenzverletzungen und Regelüberschreitungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einschaltung der Polizei • Einschaltung der Beratungsstelle Gewaltprävention • Runder Tisch mit anderen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe usw.

Tabelle 2: Handlungsmöglichkeiten bei Mobbing unter Schülern

Im Folgenden werden die Interventionen für die Eskalationsstufen I-II näher erläutert:

Intervention für die Eskalationsstufe I – Vorstufe von Mobbing

Manchmal fehlen harte Fakten, um Mobbing belegen zu können. Das Klassenklima „fühlt“ sich dann für die Pädagogen „irgendwie komisch“ an, so als ob „der Wurm“ drin ist. In einem solchen Fall empfiehlt es sich genauer hinzuschauen.

Hilfreich für eine „Mobbing-Diagnose“ ist:

- ein Gespräch mit den Kollegen über den Umgang der Schüler untereinander. (Haben die Kollegen feindliche Handlungen wahrgenommen?)
- eine „vorsichtige“ Befragung der Eltern vermuteter Opfer (Was berichten die Schüler im Elternhaus über den Umgang miteinander in der Klasse?)
- der Einsatz des Smob-Fragebogens (Kasper, Horst, 2000).

Der Smob-Fragebogen (Schülermobbingfragebogen) wird von jedem Schüler einer Klasse ausgefüllt. Die Auswertung des Bogens ist relativ unkompliziert. Trotzdem wird deutlich, ob und in welcher Qualität das Phänomen Mobbing in der Klasse vorhanden ist.

Wenn zwei Schüler in einen Konflikt geraten sind, sollte umgehend ein Schlichtungsgespräch durchgeführt werden, damit sich der Konflikt nicht verfestigen kann. Im Schlichtungsgespräch können die Schüler dann ihre Standpunkte vortragen, Lösungen suchen und eine Verständigung finden.

Konkrete Beispiele für Lösungsvorschläge:

- Dem Täter wird verboten, das Opfer nochmals zu attackieren und er wird aufgefordert, gegenüber dem Opfer eine Sicherheitsgarantie abzugeben; D. h., der Mobber muss seinem Opfer gegenüber u. U. auch schriftlich garantieren, dass es vor ihm sicher ist.
- Konsequenzen werden besprochen und durchgesetzt, falls der Täter das Opfer weiterhin angreift.
- Mit den Schülerinnen und Schülern der Klasse werden Regeln für unstrukturierte Situationen (z. B. Fußballspielen auf dem Pausenhof) erarbeitet.
 - Z. B. wird das Fußballspiel in den Pausen eine Zeitlang durch einen Schiedsrichter geleitet.
- Die Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, die Schiedsrichterfunktion im Rotationsprinzip zu übernehmen.
- Weitere Aktivitäten für die Pausen werden entwickelt und ermöglicht (z. B. Spielekiste).
- Regelmäßig wird mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Pausenaktivitäten gesprochen, dabei aufgetretene Konflikte werden mit ihnen geklärt.

Sollte trotzdem keine Änderung im Miteinander der Schüler eintreten, so ist zu überlegen, welche anderen Erziehungsmaßnahmen getroffen werden können oder ob für einzelne Schüler „die fördernde Beratung, Betreuung und Hilfestellung durch die Beratungslehrerin oder den Beratungslehrer, den Schulberatungsdienst oder die Schulsozialbetreuung zu veranlassen (HmbSG § 49 Absatz 1 Satz 6) ist.

Intervention auf der Eskalationsstufe II: Macht wird aufgebaut

Wenn es Hinweise darauf gibt, dass ein Schüler von mehreren Schülern aus seiner Klasse gemobbt wird, sollten folgende Interventionen erfolgen:

A) Beobachtung eines aktuellen Vorfalls und Eingriff

Ein Schüler wird beispielsweise von zwei Mitschülern auf dem Schulhof heftig geschubst. Eine Lehrkraft beobachtet den Vorfall und greift ein, indem sie die Konfliktpartner voneinander trennt.

B) Gespräch mit dem Opfer über den aktuellen Vorfall

Das Opfer erhält (wie auch bei anderen Vorfällen üblich) schnellst möglich und ausreichend Gelegenheit, über den aktuellen Vorfall zu sprechen. Bei diesem Gespräch erkundigt sich die Lehrkraft, ob es auch schon in der Vergangenheit zu feindlichen Handlungen gekommen ist. Durch diese Nachfrage werden häufig weitere Übergriffe offenbar und Mobbing kann deshalb überhaupt entdeckt werden.

C) Differenzierte Befragung des Opfers

Noch am selben Tag des Entdeckens von Mobbing sollte möglichst eine differenzierte Befragung des Opfers erfolgen. Es ist wichtig, dass das Opfer seine Befindlichkeit mitteilt. Insbesondere ist zu klären, wie weit ihm ein Schaden zugefügt wurde.

Was ist dem Opfer geschehen (z. B. Gesichtsverlust, finanzielle Einbußen, Eingriff in die Privatsphäre, körperliche Verletzungen)? Wer hat ihm etwas angetan (Haupttäter, Mitläufer)? Wo geschahen diese Übergriffe? Wann und wie häufig geschahen diese Übergriffe? Gibt es Zeugen?

Diese differenzierte Befragung kann durch die Lehrkraft oder eine andere Fachkraft durchgeführt werden (z. B. Beratungslehrkraft, Sozialpädagoge). Die erhaltenen Informationen sollten dokumentiert werden.

D) Schutz des Opfers

Erfahrungsgemäß kommt ein nachhaltiger Schutz des Opfers zustande, wenn die Mitschüler davon Kenntnis erhalten, dass das Opfer jederzeit die Möglichkeit hat, eine Lehrkraft oder die Schulleitung telefonisch zu erreichen, um ggf. dort neue feindliche Hand-

lungen melden zu können.

Das Opfer muss ebenso darauf hingewiesen werden, dass sich die Mitschüler bei der Klassenleitung melden können, falls diese vom Opfer provoziert werden. Dieser Hinweis ist besonders für provozierende Opfer wichtig.

Daneben ist es wichtig, das Opfer von einer Schuld an den feindlichen Gewalthandlungen zu entlasten. (Kein noch so ungeschicktes Verhalten rechtfertigt gewaltvolle Übergriffe!)

Mit dem Opfer ist das weitere Vorgehen zu klären, denn es sollte sich aktiv an der Bearbeitung der Gewaltvorfälle beteiligen und auf diese Weise seine passive Rolle des Opfers überwinden können.

Schutz des Opfers, z. B. durch:

- Begleitung auf dem Heimweg durch Mitschüler,
- gemeinsame Pausen mit anderen Schülern,
- jederzeitige Meldemöglichkeit neuer Vorfälle bei der Klassenleitung oder Schulleitung,
- Entlastung von Schuld an den feindlichen Gewalthandlungen,
- Klärung des weiteren Vorgehens (z. B. Information der Eltern).

E) Information der Schulleitung, der Eltern, der Lehrkräfte und der Klasse

Die Schulleitung und die betroffenen Eltern werden sofort über die Ergebnisse der differenzierten Befragung des Opfers informiert. Die Schulleitung erhält umgehend die entsprechende Dokumentation.

Zur Information der Opfereltern

Zumeist haben sich die Opfereltern bereits mehrfach an die Klassenleitung gewendet und um Unterstützung ihres Kindes gebeten. Verständlicher Weise reagieren Opfereltern umso empörter, je länger ein Eingreifen und damit die Unterbindung von Mobbing dauert.

Es ist wichtig, die Opfereltern als Kooperationspartner zu gewinnen, denn möglicherweise benötigt das Opfer nach Bearbeitung des akuten Mobbings gezielte pädagogische oder therapeutische Unterstützung. Beispielsweise hat ein provozierender oder passiver, besonders ängstlicher Schüler kaum eine Chance, die soziale Angst allein aufzulösen und die daran geknüpften Verhaltensweisen zu verändern.

Zur Information der Tätereltern

Die Tätereltern reagieren zumeist sehr vehement auf die Information über das Fehlverhalten des eigenen Kindes, wenn diese einen Vorwurf der Erziehungsuntauglichkeit enthält.

Es ist wichtig, bei der Information der Tätereltern auf Bewertungen des Verhaltens des Kindes zu verzichten, sondern nur den reinen Sachverhalt zu schildern.

Die Eltern sollten gebeten werden, sich an der Aufklärung des Vorfalls zu beteiligen, indem sie mit ihrem Kind in aller Ruhe sprechen und es ermutigen, sich gegenüber

der Klassenleitung zu offenbaren.

Nach einer Aufklärung des Vorfalls sollte mit den Tätereltern überlegt werden, wie das Kind darin unterstützt werden kann, aus der gesamten Situation lernen zu können. Neben einer Grenzsetzung für das Kind ist zu fragen, was das Kind braucht, um zukünftig friedvoll mit seinen Mitschülern zurechtkommen zu können.

Tätereltern sind eher bereit, auch schwerwiegende Konsequenzen für ihr Kind und ggf. für sich selbst zu akzeptieren (z. B. therapeutische Hilfen, Erziehungsberatungsstelle, Ordnungsmaßnahmen nach HmbSG § 49), wenn sie beteiligt werden und wenn ihnen deutlich ist, dass das Kind durch die getroffene Konsequenz wohlwollend in seinem Entwicklungsprozess unterstützt wird.

Information der Lehrkräfte

Alle in einer Klasse unterrichtenden Lehrkräfte müssen auf einen einheitlichen Informationsstand gebracht werden. Eine Verständigung über das Phänomen Mobbing ist deshalb erforderlich, damit klare Absprachen für das Vorgehen bei erneuten feindlichen Handlungen getroffen und umgesetzt werden können.

Ein einheitliches Vorgehen auf Seiten der Lehrkräfte schafft Orientierung auf Seiten der Schüler.

Information der Klasse

Der Klasse wird mitgeteilt, dass alle in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte sowie die Schulleitung und Eltern informiert wurden, dass ab sofort niemand feindliche Handlungen gegenüber dem Opfer zum Ausdruck bringen darf und andernfalls mit einer sofortigen Suspendierung zu rechnen ist (Vgl. HmbSG § 49 Absatz 7 Satz 1).

Das Opfer kann bei erneuten Übergriffen sofort die Schulleitung oder eine Lehrkraft der Klasse einschalten. Gegen den oder die Täter wird dann sehr hart durchgegriffen.

Die Schüler der Klasse können sich bei Provokationen durch das Opfer an die Klassenleitung wenden und erhalten dort Unterstützung. Zuvor muss das Opfer vor der Klassenleitung garantieren, dass es die Sicherheit der Schüler nicht gefährdet (Sicherheitsgarantie).

F) Gespräch mit den Mobbern (Grenzziehung)

Jeder Haupttäter (Mobber) muss sein Handeln selbst verantworten. Aus diesem Grund gibt es kein Gruppengespräch, auch wenn mehrere Haupttäter festgestellt wurden.

Einzelgespräche sind eine Erziehungsmaßnahme, die von Lehrkräften verhängt werden kann (vgl. HmbSG § 49 Absatz 1 Satz 5).

Die Erziehungsmaßnahme besteht aus einer

- Normenverdeutlichung,
- einer Grenzsetzung sowie
- einer Wiedergutmachung.

Die Normenverdeutlichung beinhaltet das

Aufzeigen des fehlerhaften Verhaltens und die daran geknüpften Konsequenzen. Das fehlerhafte Verhalten berührt oft Strafrechtsnormen, die den Mobbern erklärt werden (z. B. Schläge = Körperverletzung; beschädigte Kleidung oder Gegenstände wie Uhr, Handy o. ä. = Sachbeschädigung; Benutzung von Schimpfwörtern = Beleidigung; Verbreitung von Gerüchten mit unwahrem Inhalt, üble Nachrede = Verleumdung; jemanden einsperren = Freiheitsberaubung).

Ferner wird darüber informiert, dass die Verletzung von Strafrechtsnormen bzw. die Begehung von Straftaten (siehe beistehende Kästchen) strafrechtliche und zivilrechtliche Konsequenzen mit sich bringen können.

Kinder und Jugendliche sind oftmals sehr überrascht, wenn sie erfahren, dass bei einer Anzeige eine weitere Konsequenz darin bestehen kann, dass die Polizei eine Gefährdungslage feststellt und das Kind oder den Jugendlichen deshalb dem Familieninterventionsteam (FIT) der Behörde für Familie und Soziales meldet. Das FIT ist mit den Rechten und Pflichten eines Jugendamtes ausgestattet und kann seinerseits (ggf. auch gegen den Willen der Sorgeberechtigten) eine Kindeswohlgefährdung durch geeignete Angebote oder per richterlichen Beschluss abwenden.

Nach der Normenverdeutlichung folgt die Grenzsetzung. Sie besteht in einem vom Pädagogen ausgesprochenen Verbot zu mobben. Dieses Verbot wirkt umso besser, je unmissverständlicher es ausgesprochen wurde (z. B.: „Es ist für dich ab sofort verboten, David zu schubsen oder zu schlagen!“).

Im Anschluss an die Grenzsetzung erfolgt die Wiedergutmachung. Diese kann allerdings nur dann durchgeführt werden, wenn das Opfer damit einverstanden ist. Sie besteht zumeist darin, dass sich die Mobber für ihr Verhalten beim Opfer aufrichtig entschuldigen und das Opfer davon überzeugen müssen, dass es keine Angst mehr vor ihnen zu haben braucht.

Erst wenn das Opfer die Entschuldigung annehmen kann und den Mobbern glaubt, dass diese keine feindlichen Handlungen mehr ausüben werden, ist die Wiedergutmachung erfüllt.

Ein Mobber kann auch in Begleitung seiner Eltern einen Besuch beim Opfer zwecks Entschuldigung und Sicherheitsgarantie (keine weiteren Übergriffe) durchführen. Allerdings sind für diesen Fall Vorgespräche mit den Eltern des Opfers und des Mobbers erforderlich und deren Einverständnis einzuholen. Neben einer Entschuldigung sollten beschädigte Sachen, z.B. zerrissene Kleidung, ersetzt werden. Der Mobber benötigt hierfür ggf. die Unterstützung durch seine Eltern.

Die Erziehungsmaßnahme sollte in der Schülerakte dokumentiert werden (vgl. HmbSG § 49 Absatz 1 Satz 5).

G) Gespräche mit der Klasse

Voraussetzung: Die Schüler sind bereits informiert worden, dass in der Klasse Unrecht

geschehen ist.

Ruhige Arbeitsatmosphäre herstellen

Die Auseinandersetzung mit Verletzungen, Ängsten und Schamgefühlen erfordert eine offene, aber schützende Atmosphäre. Störungen sind deshalb konsequent zu unterbinden.

Gleicher Sachstand für alle

Erfahrungsgemäß kommt es dann zu einer Verständigung, wenn zunächst in der Klasse bekannt gegeben wird, dass es zu Gewaltvorfällen gegenüber einem Schüler der Klasse gekommen ist, an denen mehrere Schüler der Klasse ursächlich beteiligt waren. Deshalb hat es Gespräche mit den Beteiligten gegeben. Eine Wiedergutmachung ist erfolgt. Die Schüler sollten nun erfahren, dass es in ihrer Klasse das Phänomen Mobbing gibt und darüber aufgeklärt werden, was Mobbing ist.

Aufarbeitung und Entschuldigungen

Einige Schüler entwickeln Schuldgefühle gegenüber dem Opfer, weil sie nicht eingegriffen haben (Dulder), andere versuchen ihre Beteiligung am Mobbing zu rechtfertigen (Mitläufer); wiederum einige Schüler haben bis dato kaum etwas mitbekommen. Die Dulder und Mitläufer werden nach ihren momentanen Gefühlen gegenüber dem Opfer befragt. Wenn es ihnen leid tut, können sie sich auf der Stelle beim Hauptopfer, aber auch bei anderen Betroffenen entschuldigen.

Grenzziehung

Anschließend müssen die Schüler darüber in Kenntnis gesetzt werden, dass das Mobben in der Klasse strikt verboten ist (Stoppsignal setzen, Grenzsetzung). Niemandem darf in der Schule/Klasse Gewalt angetan werden. Derjenige, der sich gewalttätig verhält, muss mit ernsthaften Konsequenzen rechnen. Ein solcher Hinweis an die Schüler ist auch deshalb wichtig, um sie davon zu entlasten, bei Mitschülern Schutz suchen und finden zu müssen. Den Schutz der Personen haben die Lehrkräfte zu gewährleisten.

Sicherheitsvertrag

Die Schüler sollten wissen, welche Konsequenzen einsetzen, wenn sie weiter mobben. Zu diesem Zweck sind Absprachen zwischen den Lehrkräften zwingend erforderlich, damit z. B. die Schüler einer Klasse (eines Jahrgangs, einer Schule) im Fall von Mobbing mit Konsequenzen konfrontiert werden, die ihnen Orientierung geben und den Eindruck vermitteln, dass Lehrkräfte in ihrem diesbezüglichen Handeln sicher und gerecht sind.

Im Fall der Wiederholung bzw. Fortführung von Mobbing sollte neben der Erteilung von Ordnungsmaßnahmen eine fördernde Beratung einsetzen.

Geeignete Interventionen für die Eskalationsstufen III-V sind in der Handreichung „Mobbing“ der Beratungsstelle Gewaltprävention nachzulesen (erscheint 2006).

Kinder

bis zu einem Alter von 14 Jahren sind strafunmündig und können deshalb für Straftaten nicht zur Verantwortung gezogen werden (§ 19 StGB). Kinder können jedoch Strafrechtsnormen verletzen. Wird ein Kind für sein Verhalten bei der Polizei angezeigt, hat dies keine strafrechtlichen, möglicherweise aber zivilrechtliche Konsequenzen (z.B. Schadensersatz, Schmerzensgeldansprüche).

Jugendliche

ab 14 Jahren sind strafmündig und können deshalb für Straftaten verantwortlich gemacht werden. Für Jugendliche (14 bis unter 18 Jahren) und Heranwachsende (18 bis unter 21 Jahre) gelten die Bestimmungen des Jugendgerichtsgesetzes (JGG).

Literatur

- Antons, Klaus (1976): Praxis der Gruppendynamik, Göttingen
- Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Hamburg e.V. (2003): Mobbing unter Kindern und Jugendlichen in der Schule, Hamburg (Broschüre)
- Bandura, A. (1979): Aggression. Eine soziallerntheoretische Analyse. Stuttgart
- Hrsg.: Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg: Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), geändert am 27. Juni 2003 (HmbGVBl. S. 177, 228)
- Coser, L. A. (1972): Theorie sozialer Konflikte, Neuwied/Berlin. In: Antons, Klaus (1976): Praxis der Gruppendynamik, Göttingen
- Hrsg.: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule, Hamburger Straße 31, 22083 Hamburg, (Beratungsstelle Gewaltprävention) (2002): Gewalt in der Schule – was ist zu tun?
- Großmann, Christina (1996): Projekt Soziales Lernen, Verlag an der Ruhr
- Großmann, Christina (2002): Soziales Lernen und Gruppendynamik, Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., Göttingen. Das Buch ist dort vergriffen. Wenden Sie sich an die Beratungsstelle Gewaltprävention, Tel.: 428 896-100.
- Kaeding, Peer; Leiß, Margit (2001): „Peer-Mediations-Training für Schülerinnen und Schüler“, in: Walker, Jamie (2001): Mediation in der Schule, Cornelsen Scriptor
- Kasper, Horst (2000): Schülermobbing – tun wir was dagegen! AOL Verlag (Der Smob-Fragebogen kann auch als Klassensatz beim AOL-Verlag bestellt werden. Best.-Nr. A719, Kosten für 30 Bögen 6,90.)
- Kasper, Horst (2001): Streber, Petzer, Sündenböcke, AOL Verlag
- Lowy, Bernstein (1969): Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit, Lambertus Verlag (Vgl. auch Langmaacke, Braune-Krickau (1995): Wie die Gruppe laufen lernt, Weinheim)
- Mischo, Christopf (2004): Fördert Gruppendiskussion die Perspektiven-Koordination? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Praxis, Hogrefe-Verlag, 36 (1)
- Petermann, U. (2005): Training mit aggressiven Kindern, Weinheim, Basel
- Olweus, D. (2002): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können, (3. Auflage), Göttingen
- Olweus, D. (1995): Gewalt in der Schule, Bern
- Schäfer, Mechthild und Korn, Stefan (2004): Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role“-Ansatzes. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Hogrefe-Verlag, 36 (1)
- Scheithauer, H. u.a. (2003): Bullying unter Schülern, Hogrefe Verlag
- Walker, Jamie (2001): Mediation in der Schule, Cornelsen Scriptor

*Christina Großmann
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung,
Beratungsstelle Gewaltprävention
www.li-hamburg.de/bsg*

Gewaltprävention durch Einführung von Schulregeln

Wir beobachten seit ca. zwei Jahren zunehmende Nachfragen von Schulen, die Unterstützung bei der Erneuerung schulischer Regelwerke erbitten. Die Ursachen für dieses gestiegene Interesse sind durchaus unterschiedlich: mal möchte ein Kollegium, ange-regt durch viele neue Kollegen, das beste-hende Regelwerk aktualisieren, ein anderes Mal sorgt ein unglücklich verlaufener Gewalt-vorfall für den Wunsch nach einheitlicheren Handlungsstrukturen oder es wird nach Möglichkeiten gesucht, den verbalen Entglei-sungen einiger Schüler geordnet zu begegnen.

Schulen, die sich mit der Vereinheitlichung von Regeln beschäftigen, klären in einem Beratungsprozess ihre Zielsetzung. Zunächst geht es darum, die Regelebenen zu definieren. Geht es z. B. um übergeordnete Ziele der Schule (Friedliche Schule, Europa-Schule, Umweltschule, naturwissenschaftliche Schule, usw.), die einem Leitstern gleich als Navigationshilfe dienen (Schulethos)? Oder geht es um definierte, wenige Regeln, deren Übertritt so gravierend ist, dass sofortige Konsequenzen von allen Lehrkräften immer durchgesetzt werden (Verhaltenregeln)?

Oft werden Beratungslehrerinnen oder außerschulische Berater angefragt, wenn Lehrer mit den Regelverstößen einzelner Schüler oder auch Schulklassen nicht mehr zurecht kommen. Viele kleine oder auch größere Konflikte im Schulalltag ließen sich jedoch vermeiden, bzw. würden weniger kräfteraubend geregelt werden können, wenn die Schulen einheitliche und eindeutige Regeln für alle Schüler und Lehrer hätten. Dieser Artikel soll anregen, das Regelwerk in der Schule auf seine präventiven Aspekte hin zu überprüfen. Die Autoren Eyke Greve und Kai Preußner sind in der Beratungsstelle für Gewaltprävention tätig und haben schon viele Kollegien beim Prozess des Erstellens von Regelwerken für die Schule beraten und begleitet.

Der folgende Überblick versucht, die unterschiedlichen Ebenen von Schulregeln differenziert darzustellen:

Regelebene	Wirkungsfeld
- Schulethos (genau genommen ist das Schulethos keine „Regel“. Es wird hier aufgeführt, weil es häufig im Zusammenhang mit schulischen Regeln genannt wird.	Allgemeine Leitziele und Selbstverständnis der Schule im Wesentlichen abgeleitet aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag mit dessen Konkretisierung im Schulprogramm (Schwerpunktbildung der Schule in Gebieten wie z. B. Demokratie lernen, Soziales Miteinander, Integration, Stadtteilschule usw.) (z. B.: Schulprogramm, Schautafel im Schulgebäude)
- Pädagogischer Konsens	schulweit geltende Verhaltensvereinbarungen, die für alle gültig sind aus dem Leitbild konkretisierte Formulierung von gewünschtem Schüler/innen- Verhalten, auf das sich alle in Schule Handelnden in einem offenen Diskussionsprozess einigen, dienen als Grundlage für Klassenregeln, „weiche“ Regeln, bei Verstoß wird schwerpunktmäßig mit erzieherischen Maßnahmen reagiert. (z. B. Schulvertrag)
- Verhaltensregeln	schulweit geltende „Gesetze“ für alle Schülerinnen und Schüler, deren Überschreitung in jedem Fall Konsequenzen hat. wenige, konkrete (harte) Regeln, die „Schutzfaktoren“ für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft sind (Gewalt gegen Personen und Sachen, Suchtmittelkonsum ...). (z. B. schriftliche Vereinbarungen; klare Maßnahmen bei Verstoß sind allen bekannt und werden eingehalten; Stopp-Regel)
- Hausordnung	Verhaltensrichtlinien für die Räume und Orte der Schule Rechtliche, bautechnische, die Gebäude und die technische Sicherheit betreffende Gesetze, Richtlinien und Dienstanweisungen; Fachraumordnungen. (z. B. schriftliche Mitteilung an Schüler/innen)
- Klassenregeln	Regeln, die in einer Klasse gemeinsam mit Schüler/innen erarbeitet werden. Gelten für alle Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte der Klasse, konkrete Vereinbarungen, die z. B. in der Klasse aufgehängt werden. (z. B. Klassenverträge, Plakate)

Wesentliche Grundlage für ein funktionierendes Regelwerk ist, dass es eine Selbstverpflichtung aller in Schule Handelnder zur Einhaltung und Durchsetzung der vereinbarten Sanktionen bei Regelverstoß gibt. Diese Selbstverpflichtung wird erreicht, wenn einerseits ein offener Diskussionsprozess zu den einheitlichen schulweit geltenden Regeln geführt hat und andererseits die Gültigkeit für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft (also auch für die Lehrer/innen) bei der Erstellung mitbedacht werden. Die Regeln können z. B. nicht mit einer „demokratischen“ Kampf Abstimmung beschlossen werden, sondern beschreiben jeweils den momentanen größtmöglichen Konsens zwischen Lehrkräften, Schüler/innen und Eltern.

Wesentliche Grundlage für ein funktionierendes Regelwerk ist, dass es eine Selbstverpflichtung aller in Schule Handelnder zur Einhaltung und Durchsetzung der vereinbarten Sanktionen bei Regelverstoß gibt. Diese Selbstverpflichtung wird erreicht, wenn einerseits ein offener Diskussionsprozess zu den einheitlichen schulweit geltenden Regeln geführt hat und andererseits die Gültigkeit für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft (also auch für die Lehrer/innen) bei der Erstellung mitbedacht werden. Die Regeln können z. B. nicht mit einer „demokratischen“ Kampf Abstimmung beschlossen werden, sondern beschreiben jeweils den momentanen größtmöglichen Konsens zwischen Lehrkräften, Schüler/innen und Eltern.

Schulweite Verhaltensregeln

Zu dem oben genannten dritten gewaltpräventiven Aspekt, den Regeln und ihrer Einführung, haben wir in der Beratungsstelle Gewaltprävention ein Konzept entwickelt, das sich exemplarisch auf die schulweiten Verhaltensregeln bezieht.

Regeln in der Schule bzw. in den Klassen haben eine gewaltpräventive Wirkung, wenn sie vereinheitlicht und mit eindeutigen Konsequenzen verbunden sind. Oft ist es in den Schulen jedoch üblich, dass ein Kollege Vorfälle ahndet, die ein anderer vielleicht als „normale Schülerstreitigkeiten“ abhakt, während ein Dritter aus Selbstschutz oder Zeitmangel weg sieht.

Dunkelfeldstudien (Selbstberichte) Hamburger 9. Klässler zeigen, dass nach ihrer Wahrnehmung Lehrer/innen Vorfälle von Aggression oder Gewalt zum Teil ignorieren (Wetzels et al., 1999). Durch Transparenz (alle wissen Bescheid), Klarheit (weniger ist mehr) und Einigkeit in der Durchsetzung (Schlupflöcher werden geschlossen) kann Sicherheit entstehen:

- Die „Opfer“ von Aggression und Gewalt handeln können sich sicher sein, dass sie angehört werden.

- Die „Täter“ können sich sicher sein, dass ihr Verhalten nicht geduldet wird.
- Die Kolleg/innen erhalten Sicherheit bezüglich ihrer Interventionen, weil alle nach dem gleichen Maßstab handeln.
- Die Eltern erfahren, dass ihren und anderen Kindern gegenüber mit gleichem Maßstab gemessen wird.

Die Erfahrung zeigt, dass die Erarbeitung und nachhaltige Einführung von schulweiten Verhaltensregeln ein langwieriger Prozess ist.

Verhaltensregeln diskutieren und verabschieden

Viele Schulen haben das Bedürfnis, die Verhaltensregeln, die für die ganze Schule gelten, zu überarbeiten und den Umgang mit ihnen zu verbessern. Man kann davon ausgehen, dass nicht jede bereits existierende Regel von allen Lehrkräften oder Schüler/innen gleichermaßen ernst genommen wird, bzw. jede/r findet andere Regeln wichtig und kämpft um deren Durchsetzung. Um gewaltpräventiv zu wirken, sollte aber zu einem einheitlichen Umgang gefunden werden.

An dem Prozess der Vereinheitlichung müssen alle an Schule beteiligten Gruppen (Lehrerkollegium, Elternschaft, Schüler/innen und nicht pädagogisches Personal) beteiligt sein. Unerlässlich ist dabei, dass in allen schulischen Gremien nicht nur Einigkeit über die vereinbarten Regeln herrscht, sondern darüber hinaus ebenso über die Art der Überprüfung und die bei Regelverletzungen einzuleitenden Interventionen. Nur wenn es diese Art Selbstverpflichtung aller gibt, kann das Regelwerk den Schulalltag lebendig verbessern.

Einige wenige Regeln mit entsprechenden Interventionsketten, die unnötige Reibungsverluste, endlose Diskussionen und viele Ermahnungen minimieren, stehen am vorläufigen Ende dieses gemeinsamen Prozesses.

Regelentwicklungsprozesse sind nie beendet. Außerschulische und schulische Realitäten entwickeln sich, die Personen, die an Schule beteiligt sind, wechseln und moralische Wertvorstellungen verändern sich. Daher ist in regelmäßigen Abständen die Tauglichkeitsüberprüfung des vereinbarten Regelwerkes notwendig.

Sinnvolle Schritte bei der Regelerarbeitung:

1. Inventarisierung (Bestandsaufnahme)
2. Tauglichkeitsprüfung
3. Bewertung der Tauglichkeit
4. Erarbeitung einer Verbesserung
5. Beratung und Entscheidung der schulischen Gremien
6. Inkraftsetzung, Veröffentlichung und Verankerung
7. Evaluation und Aktualisierung

Erläuterungen zu den einzelnen Punkten

1. Inventarisierung

Hierbei geht es um die Bestandsaufnahme vorhandener geschriebener und ungeschriebener Regeln und Vereinbarungen von Maßnahmen bei Regelverletzungen. Dies kann z. B. durch eine kleine Gruppe erfolgen, in der die verschiedenen Gruppen der Schule vertreten sind.

2. Tauglichkeitsprüfung

Nach dieser Bestandsaufnahme erfolgt eine Tauglichkeitsprüfung des vorhandenen Regelwerkes durch Erkundung seines Bekanntheitsgrades und seiner Akzeptanz bei Lehrkräften, Schüler/innen und Eltern. Durch verschiedene Arten der Befragung (Umfragen ausgewählter Personenkreise, Klassenstufen, Abteilungen; schulweite Fragebogen oder auch indirekt durch das Erstellen so genannter Konfliktlandkarten) wird die Bekanntheit der geltenden geschriebenen Regeln und die Existenz „ungeschriebener Gesetze“ ermittelt und vervollständigt. Als Schwierigkeit in der Startphase der Regelentwicklung hat sich oft gezeigt, dass viele Kollegen/innen der Meinung sind: Dieses Thema müssen wir nicht bearbeiten, wir haben doch Regeln. Erst in dem Prozess, in den Gesprächen und zum Teil nach schriftlichen Abfragen wird deutlich, dass die Kollegin in der Nachbarklasse die Regeln vielleicht ganz anders auslegt und dass selbst das offizielle Regelwerk der Schule nicht allen bekannt ist.

3. Bewertung der Tauglichkeit

Die Ergebnisse werden als Grundlage genommen, um die Tauglichkeit des vorhandenen Regelwerkes zu bewerten und Erkenntnisse über Lücken, Unklarheiten aber auch unnötige Regelungen zu erlangen.

4. Erarbeitung einer Verbesserung

Daraus folgt die Erarbeitung einer Beschlussvorlage für die schulischen Gremien zur Bestätigung oder Verbesserung des schulischen Regelwerkes. Sinnvoll ist es wiederum, eine kleine schulweite Gruppe Vorschläge erarbeiten zu lassen, die in einem internen Diskussionsprozess auf Durchsetzbarkeit und Zustimmung hinterfragt werden.

5. Beratung und Entscheidung

Bei der Beratung und letztlich Entscheidung der schulischen Gremien über die Beschlussvorlage ist ein angemessener Zeitraum einzuplanen, damit alle Beteiligten ihre Bedenken und Verbesserungsvorschläge ausführlich diskutieren und einbringen können. Nur bei einer breiten Akzeptanz durch die Mitglieder der Schulgemeinschaft haben vereinbarte Regelwerke die Chance auf Umsetzung.

6. Inkraftsetzen

Inkraftsetzen, Veröffentlichen und Verankern des schulischen Regelwerkes sind wichtige

Schritte in der Startphase neuer Vereinbarungen. Hier bietet sich z. B. eine schulweite Veranstaltung, ein Projekttag, das Aufhängen von Plakaten oder eine Elternveranstaltung an.

7. Evaluation und Aktualisierung

Wie oben bereits erwähnt ist der Schritt der regelmäßigen Evaluation und Aktualisierung des Regelwerkes nach einem verabredeten Erprobungszeitraum für ein lebendiges Schulleben unerlässlich. (Z. B. erfordern neue technische Möglichkeiten (Foto, Videohandy) evtl. neue Regelungen, andere werden überflüssig).

Auf diese Weise in den Alltag der Schule integrierte Regeln bieten auch neuen Schülerinnen und Schülern, die während des Schuljahres wechseln (z. B. durch Umzug oder auch durch Umsetzung nach § 49) eine notwendige Verhaltenssicherheit. Genaue Festlegungen der Schule über die notwendigen Informationen, Ansprechpartner und Begleitung in den ersten Tagen und Wochen können hilfreich sein, einen guten Start zu gewährleisten oder einen erneuten Kreislauf von Gewalt zu unterbrechen.

Neue Klassen der Schule (z. B. 5. Jahrgang) könnten z.B. in Projektwochen zu den gültigen Regeln und Konsequenzen arbeiten, so dass immer von einem gemeinsamen Informationsstand ausgegangen werden kann.

Konsens und Konsequenzen

Kollegien, die in diesen Prozess einsteigen wollen, sollten sich darüber klar sein, dass diese Regelerarbeitung nur im Konsens aller an Schule Beteiligten erfolgen kann. Aber nicht nur über die Gültigkeit der Regeln muss Einigkeit herrschen, sondern ebenfalls über die Maßnahmen, die nach einem Verstoß der Regel notwendigerweise eingeleitet werden. Für jede Regel wird eine Interventionskette festgelegt: Was passiert beim ersten Verstoß, was beim zweiten und was beim dritten Verstoß. Wer ist für diese Maßnahmen zuständig und welche unterstützenden Angebote gibt es auf jeder Ebene für den Schüler oder die Schülerin.

Dieser Punkt ist besonders wichtig, denn Schule hat nicht ohne Grund einen Erziehungsauftrag. Kinder und Jugendliche „testen“ Grenzen, daher muss eine Verhaltenssicherheit darüber herrschen, was bei Grenzüberschreitung passiert. Für die Schülerinnen und Schüler innen und Eltern muss Transparenz und „Gleichbehandlung“ gewährleistet sein. Für die Lehrkräfte bietet eine klare Regelvereinbarung mit Maßnahmenleiter nicht nur Verhaltenssicherheit sondern auch eine Arbeitsentlastung. Erst wenn ich als Aufsichtsführender weiß, welche Aufgabe ich genau habe, wenn ich z. B. in der Pausenhalle eine Regelverletzung beobachte und vor allem auch, wann meine Verantwortung

endet und die des Klassenlehrers oder der Abteilungsleiterin beginnt, bin ich bereit hinzuschauen. Zu jeder Konsequenz, die eine Regelverletzung nach sich zieht, gehört eine unterstützende Maßnahme für die Schülerinnen und Schüler, damit Wiederholungen der Vergehen möglichst ausgeschlossen werden.

Diese Regelerarbeitung wird von Schule zu Schule unterschiedlich verlaufen, abhängig von Vorarbeit, Schülerschaft, Schulform und Schwerpunktsetzung des Kollegiums.

Beispiel für eine Regel mit Interventionsleitfaden aus einer Zirkusschule:

Schülerinnen und Schüler tragen im Unterricht eine rote Clownsnase

Zu welchem Zeitpunkt leitet wer welche Maßnahme ein und was bieten Sie als Unterstützung.

Literatur

Wetzels, P., Enzmann, D., Pfeiffer, C. (1999). Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht von Jugendlichen in Hamburg. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen

Zeitpunkt	Wer	Was	Unterstützung
1. Verstoß	KL / FL	schlagen die Hände über dem Kopf zusammen	erinnern Schüler/in an die fehlende Nase
2. Verstoß	KL / FL	Ermahnung und Eintrag ins Clownsbuch	Ausleihe einer Nase beim Hausmeister gegen Gebühr
3. Verstoß	KL / FL	Information <ul style="list-style-type: none"> • des KL • der Eltern • der Abteilungsltg. 	Recherche: <ul style="list-style-type: none"> • Nase kaputt? • Geldprobleme? • Nase zu klein?

Die Beratungsstelle Gewaltprävention des Landesinstituts bietet Begleitung in dem Prozess der Regelerarbeitung an. Wir unterstützen Beratungslehrkräfte oder Vorbereitungsgruppen an den Schulen, moderieren Konferenzen und begleiten den Prozess mit Beratung und Evaluation.

*Eyke Greve
Kai Preußner
Landesinstitut für Lehrbildung und Schulentwicklung, Beratungsstelle Gewaltprävention
www.li-hamburg.de/bsg*

„Es war Spaß ... Was soll ich machen?“

Die Vernetzung schulischer Beratungsarbeit am Beispiel eines Gewalttäters

Hintergrund

Als Khalil¹ vor sechs Jahren mit seinen Eltern und seiner älteren Schwester aus dem Krisengebiet Afghanistan nach Deutschland kommt, trägt jeder einzelne von ihnen ein Ausmaß an innerlichem und äußerlichem Gewalterleben in sich, welches wir nur ansatzweise erahnen können. Bis heute lebt die Familie ohne gesicherten Aufenthaltsstatus in Hamburg. Der Vater arbeitet hin und wieder in einem Gelegenheitsjob.

Beginn einer problematischen Schullaufbahn

Khalil beginnt nach anderthalb Jahren multikultureller Vorbereitungsklasse das fünfte Schuljahr. In seinen Zeugnissen aus seiner Anfangszeit wird er als mittelmäßiger und eher unauffälliger Schüler beschrieben. Er übernimmt in seiner neuen Klasse wenig Verantwortung für sein Lernen. Häufig sind seine Schulmaterialien unvollständig und er hat keine Hausaufgaben dabei. Die Klassenlehrerin schafft es durch wiederholte Einzelgespräche, Khalil immer wieder kurzzeitig aus seinem Lerntief herauszuholen und zu aktivieren. Die Eltern, die sie mehrfach schriftlich und telefonisch kontaktiert, kommen nur einmal einer Einladung zu einem persönlichen Gespräch nach. Im Laufe des sechsten Schuljahres fällt Khalil verstärkt durch Ruhestörungen und unflätige Äußerungen gegenüber Lehrern im Fachunterricht auf. Immer häufiger gerät er in Streitigkeiten und körperliche Auseinandersetzungen mit anderen Schülern.

Im Frühjahr 2004 meldet die Klassenlehrerin Khalil dem Beratungsdienst an seiner Schule. Sechs Wochen später beginnt er mit fünf anderen Schülern ein Konfliktlösungstraining. In einem Erstgespräch, das der Beratungsdienst mit allen Schülern vorab einzeln führte, wirkt Khalil freundlich, aber eher verschlossen. Seine Zielformulierungen für das Training hält er sehr allgemein. Er betont jedoch, dass er auf jeden Fall mitmachen möchte. Kurz nach Beginn des Trainings muss sich Khalil im Krankenhaus einer Operation unterziehen und fehlt über einen längeren Zeitraum in der Schule, so dass er nur drei Mal bei dem Treffen dabei war. In diesen Treffen genießt er offensichtlich den spielerischen Anteil. In der Findung alternativer Konfliktstrategien hält er sich sehr zurück und agiert noch auf der Spruchebene.

Zum Schuljahr 2004/2005 wechselt er in die siebte Hauptschulklasse über. Die Auseinandersetzungen und Konflikte um Khalil häufen sich. Alle Mitteilungen über diese Vorfälle kennzeichnen die Mutter und der Vater schriftlich gegen, doch sie ignorieren jede Einladung zu einem persönlichen Gespräch. Bei Hausbesuchen steht der Klassenlehrer vor verschlossener Tür. Einmal erscheint der Vater auf Einladung der Schulleitung zu einem Gespräch, in dem er verspricht, seinen Sohn in seiner schulischen Entwicklung zu unterstützen und an einer Verhaltensänderung mitzuarbeiten.

Beratung erreicht die Eltern nicht

Erneut meldet der neue Klassenlehrer Khalil im Frühjahr 2005 dem Beratungsdienst und bittet um Unterstützung. In dem Erstgespräch wird deutlich, dass der Klassenlehrer in erster Linie die mangelnde erzieherische und schulische Fürsorge der Eltern als Grund für die Auffälligkeiten sieht. Aus den Gesprächen heraus, die er mit Khalil geführt hat, vermutet er, dass die Familie durch ihre Kriegserlebnisse traumatisiert ist. Der Beratungsdienst bietet ihm an, gemeinsam mit ihm die Eltern zu einem Gespräch einzuladen, in welchem ihnen die Unterstützung verschiedener Institutionen vorgeschlagen wird, die mit Flüchtlingen aus Krisengebieten arbeiten. Die Eltern werden dreimal schriftlich und telefonisch zu Beratungsgesprächen eingeladen. Obwohl die Eltern die Treffen jedes Mal bestätigen, bleiben sie unentschuldig fern. Auf Nachfragen hin, äußern sie sich ausweichend. Ihnen wäre der genaue Termin nicht deutlich gewesen, die Mutter wäre erkrankt, der Vater hätte unerwartet arbeiten müssen.

Erneut muss Khalil im Krankenhaus operiert werden und fehlt über einen langen Zeitraum in der Schule. Als er wiederkommt, nähert sich das Schuljahr dem Ende. Er ist in seinen schulischen Leistungen so weit gesunken, dass er das siebte Schuljahr wiederholen muss.

Eskalation

Vier Wochen nach Beginn des neuen Schuljahres erhebt sich Khalil in einer kleinen Pause mit einem dicken Bleistift von seinem Platz und rammt ihn ohne Vorwarnung mit großer Wucht gezielt in den Genitalbereich einer Mitschülerin, die an ihrem Platz sitzt

Im folgenden Artikel berichtet die Autorin Claudia Ludwigshausen, Beratungslehrerin an einer Hamburger Schule, über das Vorgehen des Beratungsdienstes bei der Beratung und Unterstützung der Beteiligten im Fall einer eskalierten Gewalthandlung eines Schülers. Der Artikel zeigt die Bedeutung der Kooperation mit außerschulischen Unterstützungseinrichtungen und die Rolle des Beratungsdienstes bei der Vernetzung der Maßnahmen.

¹ Name geändert

und sich mit ihrer Freundin unterhält. Das Opfer Hatice¹ verspürt einen stechenden Schmerz und hält ihre Hände schützend über den Unterleib. Die Wucht des Auftreffens wird insoweit durch ihre Jeanshose abgefangen, dass sie Tage danach noch einen Druckschmerz empfindet, aber glücklicherweise körperlich nicht ernsthaft verletzt wird. Ihre Freundin, die den Angriff unmittelbar aus nächster Nähe mitbekommt, schreit aus Leibeskräften auf. Auch sie ist von dem Vorfall schwer geschockt.

Völlig verstört begeben sich beide Mädchen auf den Weg zur Sporthalle. Auf dem Weg dorthin wird die Freundin des Opfers von Khalil von hinten gestoßen.

Er möchte von ihr wissen, ob bereits jemand der Klassenlehrerin von dem Vorfall berichtet habe. Die Freundin sagt, dass sie das nicht wisse. Daraufhin begibt sich Khalil zu Hatice und teilt ihr mit, dass sie, falls sie sich gegenüber der Klassenlehrerin schon zu dem Angriff geäußert habe, sofort alles zurücknehmen und sagen soll, sie hätte gelogen. Sollte irgendetwas von dieser Tat an die Klassenlehrerin gelangen, würde er sie nach der Schule zusammenschlagen. Die Klassenlehrerin versucht vergeblich telefonisch die Eltern von Khalil zu erreichen und hinterlässt eine Nachricht auf dem Anrufbeantworter, der, wie sich später herausstellt, auf das Mobiltelefon von Khalil umgeleitet ist. Somit erreichen die Eltern viele Informationen nicht.

Sofortmaßnahmen

Am nächsten Tag führt die Klassenlehrerin mit Hatice und ihren Eltern ein persönliches Gespräch. Die Schulleitung wird über den Gewaltvorfall informiert. Die Kollegin bittet den Beratungsdienst um Unterstützung.

Am kommenden Tag findet ein Erstgespräch im Beratungsdienst statt, an dem auch der COP 4U teilnimmt. Dieser hat bereits mit dem Opfer und dessen Freundin Einzelgespräche geführt. Das Opfer hat eine Strafanzeige wegen gefährlicher Körperverletzung erstattet. Auch die Klasse wird in einem weiteren Gespräch über diesen Gewaltvorfall durch den COP 4U betreut.

Gemeinsam mit der Lehrerin und dem COP 4U werden die weiteren Handlungsschritte beraten. Da Khalil bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht wieder in der Schule erschienen ist und seine Eltern sich auch noch nicht gemeldet haben, soll am kommenden Tag in Anwesenheit der Schulleitung, des COP 4Us, der Klassenlehrerin und des Beratungsdienstes ein normenverdeutlichendes Gespräch mit Khalil und seinen Eltern stattfinden. Gleichzeitig soll dieser Fall der Beratungsstelle Gewaltprävention und der zuständigen REBU-Stelle gemeldet werden. Hatice und ihrer Freundin soll ein Beratungsangebot zur Aufarbeitung der Tat gemacht werden.

Als der Beratungsdienst eine Stunde später

telefonisch versucht, Khalils Eltern zu dem Gesprächstermin einzuladen, erreicht er nur Khalil. Der Beratungsdienst teilt ihm den Termin mit und kündigt an, dass im Laufe des Tages wiederholt versucht wird, seine Eltern persönlich zu sprechen und weiter überprüft wird, ob sie von dem Anruf erfahren hätten.

Morddrohung

Eine halbe Stunde nach diesem Telefonat erscheint Khalil in der Schule. Die Klassenlehrerin teilt ihm mit, dass er bis zum morgigen Gesprächstermin nicht am Unterricht teilnehmen darf. In dem Gespräch würde er über das weitere Vorgehen zu seiner Tat informiert werden. Kurz danach beginnt die große Pause. Khalil geht zu Hatice und droht ihr, sie nach der Schule zu töten, wenn sie die Anschuldigungen gegen ihn nicht sofort zurücknehmen würde. Hatice informiert die Klassenlehrerin, die die Morddrohung an den COP 4U, die Eltern des Opfers, die Schulleitung und den Beratungsdienst weitergibt.

Vernetzung zwischen schulischem Beratungsdienst und anderen Institutionen

Kurz darauf treffen Zivilfahnder der Polizei in der Klasse des Opfers ein. Sie sprechen mit Hatice und der Klasse. Hatice wird kurz darauf von ihrem älteren Bruder aus der Schule abgeholt und nach Hause begleitet.

Der Beratungsdienst schließt sich in der Zwischenzeit mit der Beratungsstelle Gewaltprävention kurz, um weitere Handlungsschritte zu besprechen. Da bei Khalil ein möglicher Haftgrund wegen Verdunkelungsgefahr besteht, muss das weitere Vorgehen der Polizei abgewartet werden.

Der vom COP 4U informierte Jugendschutz versucht fast zeitgleich Khalil in der elterlichen Wohnung aufzusuchen. Dort treffen sie jedoch nur zwei Verwandte aus der Familie an. Nach weiteren erfolglosen Versuchen erreichen sie Vater und Sohn um 20.00 Uhr. Sie klären Khalil deutlich über seine begangene Straftat und die möglichen Folgen auf. Er räumt die Drohung ein, will aber den Bleistift nicht so heftig zwischen die Beine gerammt haben.

Khalil muss sich in Gegenwart seiner Eltern und der Eltern des Opfers bei Hatice entschuldigen. Dies fällt ihm sehr schwer und gelingt ihm nur halbherzig. Er wird vom Jugendschutz aufgefordert, Hatice zu versichern, dass sie keine Angst vor weiteren Bedrohungen von ihm haben müsse.

Am kommenden Morgen stehen der COP 4U und ein Zivilfahnder vor dem Schulgelände. Sie wollen Khalil abfangen und Hatice schützen, falls dieser vor dem angesetzten Gesprächstermin um 12.00 Uhr in der Schule erscheint.

Der Beratungsdienst informiert die Beratungsstelle Gewaltprävention über den Stand der Dinge. Der zuständige Kollege Herr Kaeding organisiert für die Gesprächsrunde eine Dolmetscherin, damit der Vater, der

recht gut Deutsch spricht, sich nicht auf Verständnisschwierigkeiten zurückzieht. Inzwischen sind auch der zuständige Jugendbeauftragte der Polizei und das Familieninterventionsteam (FIT) informiert, so dass das Netz der Zusammenarbeit immer dichter wird.

Konfrontation mit der Tat und weitere Maßnahmen

Khalil benennt in der Gesprächsrunde sein Opfer als „dieses Mädchen da“ und „weiß nicht mehr so genau“, ob er „einen Kugelschreiber oder einen Bleistift da reingesteckt“ hat. „Es war Spaß ... Was soll ich machen?“ Er bagatellisiert seine Gewalttat und will sich an viele Dinge nicht mehr erinnern. Nur durch eine immer wiederkehrende Konfrontation benennt er das Opfer bei seinem Namen und schildert den Tathergang. Auf seine ausgesprochene Morddrohung hin äußert er sich lapidar: „Ja, ich habe gesagt, ich werde sie töten. Und?“ An keiner Stelle des Gesprächs entwickelt er Mitgefühl für das Opfer oder zeigt, dass er seine Tat bereut und sein Verhalten ändern wird. Ebenfalls benennt er nicht im Ansatz eine Idee für eine Wiedergutmachung für das Opfer. Khalil werden die Konsequenzen aufgezeigt, die aus seiner Tat für seine Schul- und Berufslaufbahn entstanden sind.

In einem anschließenden Gespräch mit dem Vater, das in Abwesenheit von Khalil stattfindet, wird deutlich, dass er Khalils auffälligem Verhalten und seiner Gewalttat hilflos gegenübersteht. Er zeigt sich nicht in der Lage, seinen Sohn in seiner schulischen und verhaltensbedingten Entwicklung positiv zu unterstützen.

Dem Vater wird angekündigt, dass die Schule einen Maßnahmenkatalog für seinen Sohn entwickelt, über den er zwei Tage später gemeinsam mit Khalil bei der Schulleitung unterrichtet wird und den er gegenzeichnen muss. Gleichzeitig erhält er die Auflage, sich innerhalb einer Woche im Beratungsdienst zu melden, um sich Unterstützung einzuholen.

Beiden Auflagen kommt der Vater trotz wiederholender Anmahnungen nicht nach.

Er erscheint erst sechs Wochen später auf Khalils Klassenkonferenz, auf der nach §49 des Hamburgischen Schulgesetzes ein Antrag an die Lehrerkonferenz beschlossen wird, Khalil auf eine Schulform mit gleichem Bildungsabschluss umzuschulen, da keine Möglichkeit der Zusammenarbeit mehr mit dem Elternhaus mehr gesehen wird, die eine positive Entwicklung von Khalil unterstützt, und befürchtet werden muss, dass es weitere Opfer durch Khalil geben könnte. Außerdem werden der Vater und Khalil über den schulischen Maßnahmenkatalog unterrichtet, den beide unterschreiben.

Der Beratungsdienst lädt Hatice und ihre Freundin zu einem gemeinsamen Beratungsgespräch ein, um zu hören, wie sie die Tat verarbeitet haben und sie weiteren Unterstüt-

zungsbedarf haben. Sie berichten, dass sie sich durch die eingeleiteten Maßnahmen in ihrer Bedrohung ernst genommen und gut geschützt gefühlt haben. Sie kommen inzwischen wieder mit einem sicheren Gefühl zur Schule.

Ein weiteres Opfer

Khalil war bis zur Klassenkonferenz nicht in der Schule erschienen. Für REBUS, FIT und die Schule blieb die Familie durch Anrufe und Hausbesuche unerreichbar.

Khalil ist nur zwei Tage in der Schule, als er einer Viertklässlerin den Eintritt in das Schulgebäude verweigert. Er fragt sie, ob sie die Schwester von Mehmet, dem Fettsack wäre? Als sie die Frage bejaht und Khalil auffordert, ihn durchzulassen, tritt er ihr in den Bauch und spuckt ihr ins Gesicht. Das Mädchen behält die Gewalttat zunächst für sich.

Als sie sich einen Tag später nach der Schule mit ihrer Freundin auf dem Weg zum Hort befindet, trifft sie erneut auf Khalil. Wieder stellt er sich dem Mädchen in den Weg. Immer wieder bittet sie Khalil, sie weiter gehen zu lassen. Er spuckt ihr noch einmal ins Gesicht und geht dann zur Seite.

Am nächsten Tag vertraut sie sich einer türkischen Lehrerin an und sagt, dass sie Angst hätte, nach der Schule zum Hort zu gehen. Die Kollegin informiert den Beratungsdienst umgehend über den Vorfall. Dieser verständigt den COP 4U. Das Opfer wurde vom Beratungsdienst und dem COP 4U aus der Klasse abgeholt und es wurde ein Gespräch mit ihm geführt. Mit der Zusage, dass der COP 4U nach der Schule am Ausgang auf sie wartet und sie persönlich zum Hort begleitet, kann sie beruhigt in den Unterricht zurückkehren.

Als versucht wurde, Khalil zu einem Gespräch zu holen, hat er die Schule bereits unentschuldig verlassen. Der COP 4U informiert umgehend die Mutter des Opfers, Khalils Eltern und den Jugendschutz (dieser sucht einige Tage später noch einmal das Opfer zu Hause auf). Der Beratungsdienst verständigt die Schulleitung, die Beratungsstelle Gewaltprävention, REBUS und FIT. Auch die Oberschulrätin erhält ein Protokoll von dem Gewaltvorfall.

Täter – Opfer – Gespräch

Am kommenden Tag entdeckt eine Kollegin des Beratungsdienstes Khalil vor Schulbeginn auf dem Schulhof und fordert ihn auf, zur kommenden Stunde zu einem Gespräch in das Beratungszimmer zu kommen. Wütend entgegnet er ihr, dass die Polizei wieder gestern bei ihm gewesen wäre und er jetzt ganz viel Ärger hätte. „Ich soll da irgend so ein Mädchen geschlagen haben. Ich weiß gar nicht, wen die meinen. Ich habe das nicht gemacht.“ Die Kollegin sagt ihm, dass sie mit dem Opfer sprechen und es fragen werde, ob es bereit wäre, an dem Gespräch teilzunehmen.

Khalil kommt zu dem Termin. Auch das Opfer ist bereit, an dem Gespräch teilzunehmen. Als das Opfer noch einmal schluchzend von der Gewalttat und der Angst berichtet, die es ausgestanden hat, beginnt sich bei Khalil Mitgefühl zu regen. Er schaut immer wieder betroffen auf den Boden und kaut auf seinen Lippen. An keiner Stelle unterbricht er die Schilderungen des Opfers. Als er gefragt wird, ob die Darstellung der Wahrheit entspräche, bejaht er dies. Er soll sich noch einmal in das Opfer hineinversetzen und benennen, wie es ihm während der Gewalttaten und danach ergangen ist. Am Ende entschuldigt er sich ohne Aufforderung bei dem Mädchen. Das Mädchen wünscht sich ein festes Versprechen von Khalil, dass er sie nie wieder bedrohen werde. Dieses Versprechen wird schriftlich in einem Vertrag festgehalten und eine Verabredung zu einem Kontrolltermin nach den Ferien getroffen. Dann führt der Beratungsdienst mit Khalil allein ein Gespräch.

Ein erster Schritt

Anders als in den Gesprächen, die der Beratungsdienst vorab mit ihm allein oder im Beisein anderer geführt hat, zeigt Khalil Reue über seine Tat und Verzweiflung über die Situation, in der er nun schulisch und strafrechtlich steht. „Ich stecke so in der Scheiße.“ Es wird versucht, ihm deutlich zu machen, dass er für dieses Dilemma selbst verantwortlich ist, man aber durchaus zum ersten Mal bei ihm eine Erkenntnis darüber entdecke und hört, dass er mit dieser Situation unzufrieden ist. Dies ist ein erster Schritt.

Der Beratungsdienst bietet an, sich zu erkundigen, ob der Termin für seinen Schulwechsel schon sicher ist. Wenn der Wechsel noch dauern würde, könnte man in einem weiteren Gespräch gemeinsam versuchen, Vorhaben für seinen Neubeginn an der anderen Schule zu finden. Khalil stimmt diesem Vorschlag zu.

Rückblick

Rückblickend wird an dieser Stelle noch einmal stichpunktartig die Beratungsarbeit in diesem Fall zusammengefasst:

- Diagnose
Straftaten (sexueller Übergriff, Körperverletzungen, Bedrohungen);
Täter ist gefährdet (Wiederholungstäter);
Eltern des Täters sind mit ihrem Sohn überfordert und entziehen sich der Beratungsarbeit;
Opferschutz, schnelles Handeln ist erforderlich.
- Maßnahmen
Täter-Opfer-Gespräche;
Opfergespräche;
normverdeutlichende Gespräche mit Täter und Vater des Täters;
vernetztes Arbeit mit folgenden Institutio-

nen: Beratungsstelle Gewaltprävention, REBUS, FIT, COP 4U, Jugendschutz, Zivilfahndung, Schulbehörde.

- Stand der Dinge
dieser Bericht entstand unmittelbar nach Khalils letzter Gewalttat. Der Termin für seine Umschulung ist noch unklar. Somit wird sich der Beratungsdienst nach den Ferien noch einmal mit ihm und dem Opfer und Khalil allein treffen. FIT hat begonnen, Unterstützungsmaßnahmen für die Familie zu erarbeiten.

Ausblick

Aus einer Beratungsrunde mit REBUS heraus wurde angeregt, dass für Khalil die Traumaambulanz im Universitätskrankenhaus in Eppendorf ein guter Ort ist, an dem er seine Kriegserlebnisse aufarbeiten und sein gewalttätiges Verhalten ändern könnte. Es ist zu hoffen, dass Khalil diese für ihn dringend notwendige Unterstützung erhält und damit vielleicht der beeindruckenden Lebensmaxime des Gründers der Glen Mills Schools (siehe Kasten) Dr. C.D. Ferrainola: „There are no bad boys, they may have done bad things!“ folgt.

Dieses optimistische Menschenbild fordert Kollegen in ihrer Beratungsarbeit mit gewalttätigen Schülern und Schülerinnen immer wieder auf, Täterarbeit im Hinblick auf Verhaltensänderungen ernst zu nehmen. Wir sollten uns auch vor Augen halten, dass Täterarbeit gleichzeitig Opferschutz bedeutet. Im Fall Khalil haben wir von Schulseite aus erkennen müssen, dass diese Täterarbeit nicht in dem Rahmen geleistet wurde oder geleistet werden konnte, die ein weiteres Opfer verhindert hätte. Oft ist auch der Weg zu unterstützenden Erziehungsmaßnahmen zu lang, bis er Schüler wie Khalil erreicht.

Deshalb plant die Schule an dieser Stelle die Einführung eines Coolness-Trainings für mehrfach gewalttätige Schüler. So haben jedoch alle Beteiligten durch das gemeinschaftliche Handeln erkannt, dass gewalttätiges Verhalten an dieser Schule verachtet wird und Opfer geschützt werden. Dieses deutliche Signal ist letztlich ein Ergebnis aus der engen Zusammenarbeit mit allen an diesem Fall beteiligten Institutionen. Ein großes Dankeschön für diese Unterstützung.

Glen Mills ist die älteste, heute noch bestehende „juvenile correctional facility“ der Vereinigten Staaten. Sie versteht sich als Dienstleistungsanbieter für derzeit über 980 gerichtsüberwiesene, gewaltbereite, gruppenorientierte, männliche jugendliche Gewalttäter. Die Jugendlichen leben hier in einer Form einer offenen Einrichtung (nonsecure facility) (aus: H. Colla, C. Scholz, J. Weidner; Konfrontative Pädagogik – Das Glen Mills Experiment, Forum Verlag Godesberg GmbH, Mönchengladbach 2001)

„Keep-Cool“-Projekt¹ in der Schule

Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe

Einleitung

Die Beratungsstelle Gewaltprävention hat im Schuljahr 2004/2005 eine Projektidee mit Mitteln des Innovationsfonds (BBS) und der Landesunfallkasse (LUK) umsetzen können, in deren Mittelpunkt die Unterstützung, Betreuung und Beschulung gewaltbereiter Schüler stand. Das Modell wollte Lernförderung Einzelner, die Adaptation eines Präventionskonzeptes der Jugendhilfe und praxisnahe Schulbegleitung verbinden.

Empirische Untersuchungen, polizeiliche Kriminalstatistiken, aber auch individuelle Erfahrungen von Lehrkräften und Schulleitungen Hamburger Schulen weisen auf die wachsende Herausforderung hin, sich der Aggressivität und Gewaltbereitschaft von Schülerinnen und Schülern zu widmen. Ursachen und Hintergründe liegen häufig in den Feldern Erziehungsverhalten in der Familie, Erfahrungen in der Gruppe der Gleichaltrigen und schulisches Leistungsvermögen; Faktoren, die allein durch Schule nicht zu verändern sind. Aus diesem Grund steht die Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Zentrum der fachlichen Auseinandersetzung mit Gewalt im Kinder- und Jugendbereich.

Hintergründe

Im Rahmen von Sanktionsmaßnahmen nach Regelverstößen (§ 49 HmbSG) obliegt es den Klassenkonferenzen, auch pädagogische bzw. erzieherische Maßnahmen auszusprechen. Die Wirkungsweise einer formalen Ordnungsmaßnahme (Unterrichtsausschluss, Versetzung in die Parallelklasse oder die Um- bzw. Abschlussschulung) ist im Hinblick auf eine aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Taten begrenzt; eine Veränderung des Verhaltens kann sich in der Regel nur durch eine intensive Begleitung des Jugendlichen ergeben. Eine gelungene Täterarbeit ist der wirksamste Opferschutz. Die schulischen Ressourcen und Kompetenzen in den Bereichen „Gewaltprävention“, „konfrontativer Pädagogik“ und „Gruppenarbeit“ sind aber ebenfalls begrenzt, sodass innovative Modelle gefragt sind.

Das aggressive Verhalten Jugendlicher hängt häufig mit dem Erziehungsstil der El-

tern zusammen. Autoritäre Strukturen (Gewalt in der Familie, Misshandlungen), intransparente Bestrafungssysteme, aber auch mangelnde Konsequenzen und fehlende Grenzen können in einer Vielzahl von Einzelfällen identifiziert werden. Schule kann Erwartungshaltungen transportieren und Empfehlungen geben, deren Umsetzung ist aber nicht garantiert. Ein Trainingsprogramm für aggressive und/oder gewaltbereite Kinder und Jugendliche spricht die Eltern gezielt an, um die Unterstützung aller Beteiligten abzusichern. Dabei müssen unterschiedliche ethnische Hintergründe einbezogen werden.

Eine weitere, bedeutende Rolle spielen häufig die schulischen Leistungen der Schüler. Fehlen ihnen durch permanente Misserfolge im Leistungsbereich Anerkennung und Aufmerksamkeit, werden diese Bedürfnisse durch „auffälliges“ Verhalten eingefordert. Die Förderung der schulischen Leistungen stellt eine wichtige Begleitmaßnahme bei der Verhaltensänderung gewaltbereiter Jugendlicher dar. Die Förderung erfolgt begleitend zur Regelbeschulung, um den Verbleib in der Klassengemeinschaft als Ziel der Jugendlichen zu erhalten. Eine Reduzierung des Regelunterrichts zur Förderung im Kontext einer Kleingruppe ermöglicht die Aufarbeitung von Leistungsdefiziten, hält aber die Integration im Klassenverband aufrecht. Eine Ergänzung um sportliche und freizeitpädagogische Maßnahmen ist optional geplant.

Trainingskonzept

Ziel des Trainings war die Integration der Schüler in ihren Stammschulen unter der Bedingung der Verhaltensänderung. Dabei sollte aber der Blick nicht nur auf die Jugendlichen gelenkt werden, sondern auch auf ihre „Klasse“ auf ihre „Schule als System“ und ihre „Familien“.

Das Training mit gewaltbereiten Jugendlichen beinhaltet die Methodik der „konfrontativen Pädagogik“. Klare Grenzziehung bei spezifischem Fehlverhalten, bei gleichzeitiger Anerkennung der Persönlichkeit. Zur Vermeidung einer Stigmatisierung erfolgt ein Training einerseits schulstandortfern, andererseits setzt es aber auch bei den Rahmen-

Im Schuljahr 2004/2005 wurde ein „Keep-Cool-Projekt“ für gewaltauffällige Jugendliche im Bereich Eidelstedt gestartet. Anlass war die Feststellung, dass auffälliges Gewaltverhalten und schwache Lernleistungen häufig gemeinsam auftreten und sich negativ verstärken. Ein Keep-Cool-Training wurde verbunden mit einer speziellen Lernförderung. Der Leiter der Beratungsstelle Gewaltprävention, Dr. Christian Böhm, beschreibt im ersten Artikel die konzeptionellen Überlegungen des Projekts und die Erfahrungen in der Praxis. In einem zweiten Beitrag gibt Reinhold Ewald Hinweise, welche Punkte im Rahmen der Lernförderung zu beachten sind.

¹ Der Name „Keep-Cool“-Projekt wird in Anlehnung an das Konzept der Eylardus-Schule in Bad Bentheim genutzt.

bedingungen der Stammschule explizit an. Die eigene Verantwortungsübernahme und Motivation der Jungen ist Voraussetzung für das Gelingen des Projekts. Das Einüben gewaltfreier Konfliktlösungsstrategien steht im Mittelpunkt der Keep-Cool-Gruppe. Dies soll die Schüler befähigen, ihr Sozialverhalten dahingehend zu verändern, dass eine langfristige Integration in ihren Klassenverband möglich wird.

Umsetzung

Es wurden vier Gesamtschulen gefunden, die sich beteiligten: GS Stellingen, GS Eidelstedt, Julius-Leber-Gesamtschule, Ida-Ehre-Gesamtschule. Für die Erprobung des Modells wurden nur eine Schulform und ein Dezernat ausgewählt, um Abstimmungsfragen schnell klären zu können. REBUS Eimsbüttel und REBUS Stellingen erklärten sich parallel bereit, diesen Schülern eine spezifische Leistungsförderung (z.B. Deutsch, Mathematik, Englisch) anzubieten. Der Unterricht dieser Schüler in den Schulen wurde mit Einwilligung der Eltern verkürzt. Diese Maßnahme dient einerseits der Entlastung der Klasse und Schule, soll aber auch die Motivation der betroffenen Jugendlichen fördern, am Programm teilzunehmen. Somit wurde die Regelbeschulung erhalten, die REBUS-Förderung umfasste ca. 10 Unterrichtsstunden pro Woche (Laufzeit ca. 20 Wochen). Unterstützt wurde REBUS durch eine von den Schulen abgeordnete Lehrkraft (1/4 Stelle) – abgestimmt zwischen den Schulleitungen und der Schulaufsicht.

Der Jugendhilfeträger Nordlicht e.V. (Coolnesstraining, Anti-Aggressivitätstraining) führte montags ein Keep-Cool-Training durch, dienstags bis donnerstags konnte die Lernförderung umgesetzt werden. Die Arbeit begann jeweils um 12.00 Uhr und zog sich bis ca. 15.00 bzw. 15.30 Uhr hin. Morgens hatten alle Schüler Unterricht in ihren Klassen.

Als Standort konnte das Haus der Jugend Eidelstedt („Ackerpoolco“) gewonnen werden. Somit waren neben den vier Schulen, zwei REBU-Stellen, der Beratungsstelle Gewaltprävention auch zwei Jugendhilfeeinrichtungen beteiligt: HdJ Eidelstedt und Nordlicht e.V.

Jede Einrichtung stellte eine verantwortliche Fachkraft dem Projekt als Ansprechpartner zur Verfügung – aus den Gesamtschulen war es jeweils ein Mitglied des Beratungsdienstes.

Ergebnisse

Das Projekt hat leider nur wenige Ergebnisse gebracht, die als erfreulich darzustellen sind, hat aber viele Probleme im Verlauf der Durchführung aufgezeigt, so dass das Konzept dieser Maßnahme kritisch zu bewerten ist.

Die Zusammenarbeit zwischen allen In-

stitutionen verlief außerordentlich positiv. Fachlichkeit, Wertschätzung und Kooperation standen im Mittelpunkt.

Das Keep-Cool-Training konnte mit zwölf Schülern begonnen und mit sieben Jugendlichen beendet werden, das schulische Verhalten einzelner verbesserte sich. Nur ein Schüler musste seitens der Fachkräfte ausgeschlossen werden. Die übrigen Abbrüche waren nachvollziehbar und in der Zusammensetzung der Gesamtgruppe begründet.

Die Lernförderung musste von der anfänglichen Gruppenarbeit individualisiert und konzeptionell umgestellt werden. Die Erwartung, Lernfortschritte zu erzielen, musste aufgrund der erheblichen Leistungsdefizite auf eine Bearbeitung basaler Lernfelder reduziert werden.

Die Einzelbetreuung der Jugendlichen in ihren Gesamtproblemlagen kann aufgrund der zeitlichen Ressourcen zu kurz, die Auseinandersetzung zwischen den Keep-Cool-Jugendlichen und ihren Klassen wurde über die Beauftragungsdienste und Tutoren bearbeitet.

Die Verknüpfung zwischen Unterricht in den Stammschulen und Keep-Cool-Training kann positiv bewertet werden, die Verbindung des Keep-Cool-Trainings mit der Lernförderung hat nicht funktioniert. Die Motivation der Schüler, Lernzuwächse zu erreichen, muss als sehr begrenzt beschrieben werden.

Ableitungen

Das Projekt kann aufgrund der hohen Ressourcen nicht fortgesetzt bzw. mit veränderten Rahmenbedingungen wiederholt werden. Die schulische Meldung (Schule, REBUS, BSG) einzelner Schüler an Jugendhilfeträger, die Coolnesstrainings anbieten, sollte intensiviert und evtl. als erzieherische Auflage in Klassenkonferenzbeschlüsse eingearbeitet werden (unter Einwilligung des Betroffenen und seiner Eltern). Die Androhung einer Umschulung könnte mit erheblichen Auflagen verbunden werden, sofern den Jugendlichen etwas am Verbleib an der jeweiligen Schule liegt.

Die Weiterentwicklung der schulischen Keep-Cool-Gruppen sollte die folgenden Aspekte berücksichtigen:

- schulübergreifende Keep-Cool-Trainings auf „neutralem“ Boden (Regionalisierung der Angebote, z. B. auf Dezernats- bzw. Schulkreisebene, in REBU-Stellen),
- Trennung einer Lernförderung und des Verhaltenstrainings: die derzeitige REBUS-Einzelhilfe kann eindeutig als erfolgreicher gewertet werden als die hier umgesetzte Gruppenförderung in Kombination mit dem Training,
- Weiterentwicklung diagnostischer Verfahren, um Aggressionspotentiale, Prognosen, Förderschwerpunkte und Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und

Jugendliche besser einschätzen zu können, auch hilfreich zur Indikation bzgl. Keep-Cool-Trainings,

- Die Fortbildung einzelner Fachkräfte (Beratungslehrkräfte, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte im Beratungsdienst, REBUS-Mitarbeiter/-innen, BSG-Kollegen) zur Konfrontativen Pädagogik und zur Unterstützung von Keep-Cool-Trainings sollte intensiviert werden,
- Verbundprojekte benötigen eine klare Federführung auf allen Hierarchieebenen.

Ausblick

Die Beratungsstelle Gewaltprävention hat im Schuljahr 2005/2006 eine Multiplikatoren-ausbildung zur „Keep-Cool-Lehrkraft“ umgesetzt (Oktober bis Dezember 2005, ca. 60-stündig), die es den sieben beteiligten Schulen erlaubt, eigene Projektideen in Begleitung der BSG und Nordlicht e.V. mit Leben zu füllen: z. B. Keep-Cool-Gruppen, Trainingsraum-Konzepte, Aktive Pausen, Sanktionskataloge zum Umgang mit Regelverstößen, usw. Diese Ausbildung wird im Schuljahr 2006/2007 erneut angeboten.

Generell bietet es sich an, im Beratungskonzept einer Schule die spezifischen Problemlagen bzw. Problemgruppen zu benennen und entsprechende Angebote und Leistungen des Beratungsdienstes bzw. der Beratungslehrkraft zu formulieren – in Abstimmung mit Schulleitung und Kollegium.

Schulen sollten konzeptionell bei der Beschäftigung mit dem Orientierungsrahmen Schulqualität, den PISA-Risikoschülern und der Umsetzung der Ganztagsbetreuung verstärkt institutionelle Angebote für Problemschüler/innen andenken, aber auch die eigene Fortbildungsplanung in Bezug auf aggressive und gewaltbereite Schülerinnen und Schüler abstimmen (Konfrontative Pädagogik, Deeskalation, usw.).

Die enge Kooperation zwischen Schulleitung, Beratungslehrkraft und Fortbildungsplanung innerhalb einer Schule ist notwendige Voraussetzung für das „Prädikat: Keep-Cool-Schule“.

*Dr. Christian Böhm, Landesinstitut für
Lehrerbildung und Schulentwicklung,
Beratungsstelle für Gewaltprävention
www.li-hamburg.de/bsg*

Lernförderung im „Keep-Cool“-Projekt

Einige Anmerkungen aus der Praxis des Projekts

Der Leiter des „Keep-Cool“-Projekts, Dr. Christian Böhm hat in seinem Artikel die Probleme der Lernförderung im Projekt treffend charakterisiert: „Die Motivation der Schüler, Lernzuwächse zu erreichen, muss als sehr begrenzt beschrieben werden.“

Dem ist voll zuzustimmen, zumindest wenn man den Teil der Lernförderung des Projekts betrachtet, der in der „Großgruppe“ (maximal 8 Teilnehmer im Alter von 14 – 15 Jahren) bzw. in Untergruppen im Haus der Jugend (HDJ) Eidelstedt parallel und ergänzend zum Coolness-Training (max. 12 Teilnehmer) stattfand. Das Lernförderungsteam bestand aus einer Kollegin von REBUS Stellingen, einem Kollegen von REBUS Eimsbüttel, einem Lehrer und zeitweise einer Praktikantin, von denen in der Regel zwei Personen anwesend waren.

Die Angebote, den Schülern individuell oder in Kleinstgruppen Lernunterstützung zu geben, wurden nur in geringem Maße angenommen. Teilweise fehlten elementare Kenntnisse, so dass Versuche zur Herstellung des Anschlusses an das Klassenniveau von vornherein zum Scheitern verurteilt waren. Auch die Angebote zur Unterstützung bei der Erledigung von Hausaufgaben oder bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten trafen kaum auf Interesse. Wie nicht anders zu erwarten, waren die Phasen der Konzentration auf Lerninhalte sehr kurz und die Anstrengungsbereitschaft in dieser Richtung nur gering ausgeprägt.

Die Aufgabe, der Lernfördergruppe ihr jeweiliges Heimatland zu präsentieren, führte bei einigen der Jungen zu relativ guten schriftlichen Ergebnissen in Plakatform und mündlichen Vorträgen. Ein Anknüpfungspunkt für Motivation zu weiteren Leistungen ergab sich daraus leider nicht.

Ein weiterer Ansatzpunkt in der Lernförderung, den Jungen Schreibenanlässe und Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit Themen aus ihrer Lebensumwelt in der deutschen Sprache zu bieten, war unser Angebot, mit Unterstützung durch einen Kollegen von „Nordlicht e.V.“ selbst geschriebene Texte als Rap zu vertonen, vorzutragen und aufzunehmen. An diesem Punkt wurden nicht nur erstaunliche Talente sichtbar, sondern es wurde auch deutlich, dass die Jungen Energie und Ausdauer aufbringen können, wenn Angebote sich mit ihren Interessen decken.

Die Gruppe der Jungen war aus verschiedenen Schulen zusammengesetzt. Dieses führte zu monatelang anhaltenden Gruppenfindungsprozessen und Hierarchieabklärungen (Hahnenkämpfe...), die zu einem erheblichen

Teil in der Lernförderung stattfanden und einer Auseinandersetzung mit Lerndefiziten u.ä. im Wege standen bzw. sie zeitweise ganz verhinderten.

Für die Jungen von großem Interesse war dagegen unser Mittagessen-Angebot und die Möglichkeit, Einrichtungen des HdJ zu nutzen, wie z.B. den Billard-Tisch, die kleine Bolz-Halle, Kicker-Tische usw. Den Stellenwert von Pizza, Döner & Co. haben wir erst richtig einzuschätzen gelernt, als wir mit Beendigung des Projekts drohten und von den Jungen hörten, was für sie von Bedeutung war: Das Mittagessen und die Gruppe! Sie wollten am Projekt bis zum Ende teilnehmen und nannten als Gründe neben dem Essen, dass sie sich von den Trainern und Lehrkräften ernst genommen fühlten und dass ihnen das Coolness-Training etwas bringen würde.

Der Begriff Gruppe bezog sich aber in diesem Zusammenhang primär auf die Interaktion der Jungen untereinander und das Coolness-Training und weniger auf die Lernförderungsgruppe.

Differenzierter ist die Phase der Fortsetzung der Lernförderung mit drei bis vier Schülern der GS Eidelstedt an dieser Schule nach dem offiziellen Ende des Projekts zu sehen. In diesem Rahmen war durchaus bei einzelnen der Jungen - zwar nicht durchgängig - aber immerhin zu bestimmten Zeiten und in verschiedenen Bereichen Motivation und eigener Antrieb vorhanden, ihre schulischen Leistungen und Zensuren zu verbessern. Der Grund liegt möglicherweise in der engeren räumlichen und personellen Anbindung an ihre Schule, Klasse und Lehrer.

Fazit

Lernförderungsmaßnahmen sollten grundsätzlich an den Schulen stattfinden, die die Schüler besuchen, oder in Form von Einzelförderung durch REBUS. Schulübergreifende Lernfördergruppen bieten den teilnehmenden Schülern ein Forum für vielfältige Interaktion; für eine erfolgreiche Lernförderung sind sie nach den Erfahrungen des Keep-Cool-Projekts kontraproduktiv.

Coolnesstrainings dagegen können für diese Zielgruppe generell und auch schulübergreifend sinnvoll sein, da in einer einzelnen Schule und Altersgruppe in der Regel nicht eine genügend große Zahl von Jugendlichen für ein Coolness-Training zusammenkommen würde. Das Störpotenzial ist hier natürlich auch vorhanden, kann aber in den Trainingseinheiten angemessen thematisiert werden. Schülerstreitschlichter, Konfliktlotsen, Kon-

fliktschlichter, so werden Schüler genannt, die im Konfliktfall zwischen Mitschülern vermitteln. Diese Art der Konfliktbearbeitung hält seit Ende der 90er Jahre in immer mehr Schulen Einzug. Dabei stellt die Mediation zwischen Schülern häufig den Kern der Projekte dar.

Reinhold Ewald
Gesamtschule Eidelstedt

Buchbesprechungen

„Mediation an Schule verankern“

Kaeding, P., Richter, J., Siebel, A., Vogt, S. (2005), Beltz-Verlag, Weinheim

Wie aber kann Streitschlichtung, kann Schulmediation wirklich gelingen? Das Amt für Schule in Hamburg hat drei Jahre lang ein spezielles Projekt unterstützt, an dem insgesamt 24 Schulen aller Schulformen beteiligt waren. In der Reflexion dessen ist dieses Buch entstanden. Es soll Beteiligten Wege der Verankerung aufzeigen. Ein Team von Autoren beleuchtet verschiedene Schwerpunkte, ausgehend von der Vorbereitung bzw. den Einstieg in das Projekt, über die eigentlichen Schritte der Verankerung bis hin zur Sicherung und Evaluation.

Inhalt

Ausgehend von einem Praxisbeispiel werden im ersten Teil bewährte Modelle des Einstiegs und der Vorbereitung dargestellt. Es werden Rahmenbedingungen aufgeführt und Wege über Stolpersteine gezeigt. Hier widmen sich die Autoren sehr ausführlich der Notwendigkeit und den Möglichkeiten der Akzeptanzsicherung aller Beteiligten. Dies sind neben den Schülern, die dann zwar die eigentlichen Akteure sind, vornehmlich die Kollegien aber auch Eltern.

Im zweiten Teil „Schritte zur Verankerung“ wird eine Checkliste mit Zeitplan für die einzelnen Schritte und der Einbindung der Verantwortlichen dargestellt. Diese kann als Planungsraster für die Projektgruppe dienen. Über eine Klärung der Rollen der einzelnen Beteiligten wird die systemische Dimension von Schulmediation deutlich. Als ebenfalls wesentlich wird die Finanzierung des Pro-

jektes und einzelner Aktionen behandelt.

Eine Konzeption für Lehrefortbildung mit ausführlichen Beschreibungen, Anmerkungen und Leitfragendefinitionen leitet zur Notwendigkeit externer Berater hin.

Abgerundet wird der zweite Teil mit einer Darstellung von Möglichkeiten der Betreuung der Streitschlichter.

Der dritte Teil widmet sich sehr ausführlich der Evaluation durch die Projektverantwortlichen. Es werden Fragebögen mit entsprechenden Anmerkungen zur Verfügung gestellt.

Fazit

Das vorliegende Buch stellt die Etablierung von Schülerstreitschlichtung als Prozess der inneren Schulentwicklung und somit als langfristiges Modell der Verbesserung der Konfliktkultur an Schulen dar.

Den Autoren gelingt die Darstellung einer Vielfalt von Betrachtungen als ein Ganzes. Auf Grund des enormen Erfahrungshintergrundes, der klaren Sprache und der zusammenfassenden Betrachtungen wichtiger Aspekte ist der Band für die Initiatoren solcher Projekte unentbehrlich.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Rollen der Beteiligten in dem Prozess der Etablierung von Schülerstreitschlichtung wird spätestens hier dem Leser die Dimension des Projektes klar. Dies macht jedoch auch deutlich, dass trotz umfangreicher Erörterung der Verankerungsschritte eine professionelle externe Beratung nicht ersetzbar ist.

„Autorität ohne Gewalt“

Haim Omer, Arist von Schlippe (2004), Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen)

Verlagsinformation

Zunehmend verlieren Eltern in ihrer Familie die Autorität. Sie werden an den Rand der Familie gedrückt und fürchten sich vor ihren Kindern. Die Kinder haben in der Familie das Heft in die Hand genommen – sei es durch renitentes Verhalten, durch eine körperliche Symptomatik, durch Suiziddrohungen, durch destruktives Verhalten oder offene Gewalt. In diesem Buch wird ein Vorgehen für Eltern vorgestellt, das auf den Gedanken Gandhis über den gewaltlosen Widerstand basiert: Schrittweise stellen die Eltern ihre elterliche Präsenz wieder her und sorgen gleichzeitig dafür, dass die Punkte, an denen es gewohnheitsmäßig zu Eskalationen kam, entschärft werden. Das Buch beruht auf der erfolgreichen Arbeit von Haim Omer mit hunderten von Familien, in denen die Häufigkeit gewalt-

tätiger Interaktionen dadurch deutlich zurückgegangen ist.

Die Autoren

Haim Omer ist Professor für Psychologie an der Universität von Tel Aviv, PD Dr. phil. Arist von Schlippe, Dipl.-Psych., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück und Lehrtherapeut am Institut für Familientherapie in Weinheim. Er ist Vorsitzender der Systemischen Gesellschaft

Rezension

In dem Buch wird ein Konzept vorgestellt für den Umgang mit dem Phänomen, dass Kinder und Jugendliche ihren eigenen Eltern gegenüber in eine totale Oppositionshaltung treten und für deren Erziehungsmaßnahmen

unerreichbar oder sogar gegen sie gewalttätig werden, wodurch die Eltern sich handlungsunfähig fühlen.

Die Autoren beschreiben ungewöhnliche Verfahrensweisen, mit denen Eltern ihre Autorität wiedererlangen können und bei ihren Kindern wieder präsent sind. „Präsenz“ ist hier wörtlich gemeint als räumliche und körperliche Präsenz. Vorgeschlagen werden so genannte „Sit-Ins“, in denen die Eltern gegen den Wunsch der Kinder/Jugendlichen, sich dem Einfluss der Eltern zu entziehen, im Sinne von Mahatma Gandhi gewaltlosen Widerstand leisten und in ihr Territorium, konkret in ihrem Zimmer einfach anwesend sind.

Es geht dabei nicht darum, mit den Kindern über die Konflikte zu diskutieren. Sinn des „Sit-ins“, das ein bis zwei Stunden dauern kann, soll sein, von dem Kind/dem Jugendlichen Vorschläge zu erhalten, wie es in Zukunft sein unakzeptables Verhalten vermeiden möchte. Nicht die Eltern machen Verhaltensvorschriften, sondern sie fordern durch ihre Anwesenheit von ihrem Kind den Entwurf eigener Verhaltensalternativen.

In Beispielen wird veranschaulicht, wie hilflose, blockierte Eltern durch diese Methode wieder handlungsfähig werden, ihr Selbstvertrauen und ihre Stimme wieder finden können.

Eigene Erfahrungen als Beraterin im Kontext Schule zeigen, dass dieses Buch Anregungen bieten kann für Gespräche mit Eltern von „unerreichbaren“ oder gewalttätigen Schülern, die dem Berater ihre eigene Hilflosigkeit gegenüber ihren Kindern offenbaren und vom ihm Hinweise darauf erwarten, was sie anders machen könnten.

Sicher können Schulberater nicht selbst nach dem vorgeschlagenen therapeutischen Konzept von Omer und v. Schlippe mit den Eltern arbeiten. Aber für aufgeschlossene Eltern, die über eine gewisse Reflexionsfähigkeit verfügen, kann ein Hinweis auf das Buch und seinen Inhalt eine Hilfe zur Perspektivänderung und zur Wiederentdeckung der eigenen Handlungsfähigkeit sein – und auch als Motivationshilfe dienen, sich mit dem Problem an eine Erziehungsberatungsstelle oder einen systemisch arbeitenden Familientherapeuten zu wenden.

Anhang

Arbeitshilfen zum Aufbau eines Konfliktmanagementssystems (zum Artikel von Kaeding/Böhm)

Arbeitshilfe 1:

Maßnahmenkatalog, differenziert nach Schweregrad

Schweregrad	Verantwortlich	Maßnahmen (Beispiele)
Einfache Streitigkeiten und Konflikte	<ul style="list-style-type: none">• Pausenaufsicht• Fachlehrkraft	<ul style="list-style-type: none">• Kontrahenten trennen• Ansprachen, Ermahnungsgespräche, Streitschlichtung, Klassenrat• Mitteilung an Klassenlehrkraft
Mittelschwere Konflikte und leichte körperliche Gewalt; klare Grenzüberschreitungen	<ul style="list-style-type: none">• Klassenlehrkraft	Siehe oben. Außerdem: <ul style="list-style-type: none">• Ruhiges Gespräch• Verträge; Pausenführerschein• Gespräche mit den Eltern• Ordnungsmaßnahmen• „Gelbe und Rote Karten“
Wiederholte schwere Konflikte (z.B. Bedrohungen) oder Gewalthandlungen	<ul style="list-style-type: none">• Klassenlehrkraft• Beratungslehrer/-dienst in Kooperation mit außerschulischen Stellen	Siehe oben. Außerdem: <ul style="list-style-type: none">• Normenverdeutlichungsgespräch• Einschalten des Beratungsdienstes• Täter-Opfer-Gespräche• Schulpsychologische Hilfeleistungen einschalten• z.B. Trainingsraummethode
Schwere Straftaten	<ul style="list-style-type: none">• Schulleitung in Kooperation mit außerschulischen Stellen	Siehe oben. Außerdem: <ul style="list-style-type: none">• Polizeiliche Anzeige• Ministerielle Ansprechpartner• Jugendamt einschalten• Ggf. Familiengericht
Schulische Krisen (Explosion, Verletzung, Tod)	<ul style="list-style-type: none">• Schulleitung• Alle	<ul style="list-style-type: none">• 110 oder 112 anrufen• Einschaltung von Notdiensten• Kontaktaufnahme zu Kirchen, Moscheen

Checklisten zum Vorgehen bei Gewaltvorfällen

Arbeitshilfen 2 und 3:

Die meisten Auseinandersetzungen im Schulalltag beginnen mit Wortgefechten, Beleidigungen und Bedrohungen. Sie gehen erst, wenn niemand eingreift, im Laufe einer Eskalation in Tötlichkeiten über. In Schulen, in denen solche Konflikte im Vorfeld durch beherztes Einschreiten unterbunden werden, werden wesentlich weniger Gewalttaten von den Jugendlichen wahrgenommen (Wetzels, Enzinann & Pfeiffer, 1999; Wilmers, Enzmann, Schaefer, Herbers, Greve & Wetzels, 2001). Gewalttaten durch Jugendliche, die als eindeutig strafbare Handlungen, identifiziert werden, finden wesentlich häufiger im Freizeitbereich statt als in der Schule. Trotzdem kann es passieren, dass solche Konflikte in der Schule vorkommen.

Von zentraler Bedeutung ist, dass eine Gewalttat von allen in Schule arbeitenden Fach-

kräften als gemeinsam zu lösendes Problem angesehen wird. Fatal wird eine Situation, wenn Kollegen nicht hilfreich einspringen oder sich für nicht zuständig erklären. Gewalt als Phänomen birgt die Gefahr in sich, dass die Einzeltat zwar geächtet wird, aber nicht das Bedingungsgefüge bzw. das System betrachtet wird. Jede Tat muss sanktioniert, Täter müssen konfrontativ zur Rede gestellt werden, aber gleichzeitig sollte gemeinsam geprüft werden, welche Möglichkeiten eine Schule hat, zukünftige Taten zu unterbinden.

Schulen sind in der Regel bei massiven Gewalthandlungen verunsichert, welche Schritte einzuleiten sind. Die folgenden Checklisten der Hamburger Beratungsstelle Gewaltprävention dienen als Empfehlungen, die abhängig vom Einzelfall auch außer Kraft gesetzt sein können. Es werden zentrale Sofortmaßnahmen, aber auch Kooperationspartner genannt.

Arbeitshilfe 2:

Checkliste: Massive Gewalthandlung unter Jugendlichen

Erste Sofortmaßnahmen

1. Einschreiten der Lehrkräfte, Unterbindung des Geschehens, Distanz zwischen Kontrahenten
2. Sofortige Information über Gewalthandlung an Schulleitung und Klassenführung,
3. Versorgung des Opfers sicherstellen (z. B. Erstversorgung in der Schule, Arzt oder Notruf 112)
4. Einschaltung der Polizei (zuständige Polizeiwache oder - bei Gefahr im Verzug - Tel. 110)
5. Suspendierung des Täters bzw. der Täterin

Einschaltung wichtiger Institutionen

6. Information der Sorgeberechtigten (Opfer, Täter/in)
7. Information der Schulaufsicht ("Besonderes Vorkommnis - Gewalttat")
8. Information an zuständige Beratungsstellen (Beratung über nächste Schritte)

Pädagogische und Ordnungsmaßnahmen

9. Bearbeitung des Vorfalls in der Schulgemeinschaft (Klasse, Elternbrief, usw.)
10. Opferbegleitung (z. B. telefonischer Kontakt, Hausbesuch)
11. Dokumentation des Vorfalls
12. Einleitung von schulischen Ordnungsmaßnahmen (Anhörungen, Klassenkonferenz usw.)
13. Grenzziehung durch Schulleitung gegen über Täter/in

Entscheidungen und Rückkehr in den Alltag

14. Entscheidung über Ordnungsmaßnahmen:
 - Aspekte: Reue des Täters, Angst des Opfers, Wirkung in der Schulgemeinschaft
 - Entscheidung über Ordnungsmaßnahmen (von Verweis bis Umschulung)
 - evtl. schulpsychologische Stellungnahme
 - polizeiliches Ermittlungsverfahren
15. Integration des Opfers
16. Integration und fachliche Begleitung des Täters (in alter oder neuer Schule)

Arbeitshilfe 3:

Checkliste: Massive Gewaltandrohung gegen Lehrkräfte

Erste Sofortmaßnahmen

1. Sofortige Information über Gewaltandrohung an Schulleitung und Klassenführung
2. Suspendierung der Schülerin/des Schülers,
3. Klärung, ob Kollegin/Kollege sich in der Schule bedroht fühlt (evtl. Freistellung)

Einschaltung wichtiger Institutionen

4. Information der Schulaufsicht (Gespräch über Freistellung)
5. Information der Sorgeberechtigten (Grenzziehung)
6. Information der Beratungsstelle Gewaltprävention
7. Polizeiliche Anzeige (Strafantrag durch betroffene Lehrkraft oder Strafanzeige durch Schulleitung),

Pädagogische und Ordnungsmaßnahmen

8. Grenzziehung gegenüber dem/der Schüler/in (Schulleitung, Polizei)

9. Einleitung von Ordnungsmaßnahmen (evtl. Umschulung der Schülerin/des Schülers)
10. Gespräch mit der Schülerin/dem Schüler (Abfrage von Reue, Wiedergutmachungsleistungen)
11. Gespräch mit der betroffenen Lehrkraft (Unterstützungsangebote, Hilfestellung),
12. Dokumentation des Vorfalls

Entscheidungen und Rückkehr in den Alltag

13. Entscheidung über Vorgehen:
 - klärendes Gespräch zwischen Täter und Opfer
 - polizeiliches Ermittlungsverfahren
14. Entscheidung über Ordnungsmaßnahmen (von Verweis bis Umschulung)
15. Integration und fachliche Begleitung des Täters (in alter oder neuer Schule)

Arbeitshilfe 4:

Melderaster für Gewaltvorfälle in Schulen

Name der Schule (Stempel):

Darstellung des Vorfalls (Kurzdarstellung):

Zeitpunkt des Geschehens (Datum, Uhrzeit):

Ort des Geschehens (Schulgebäude, -gelände, Schulweg)

Beteiligte Personen (Schüler/innen, schulfremde, Lehrkräfte)

Anlass, Auslöser, Hintergründe (soweit bekannt):

Verletzungen, Schäden, Folgen (erste Einschätzung):

Maßnahmen, Reaktionen der Schule (Sofortmaßnahmen, Perspektivische Maßnahmen):

Anzeige bei Polizeidienststelle:

Notarzt, Krankenhaus:

Presse- und Medienbeteiligung:

Arbeitshilfe 5:

Beratungsrunden institutionalisieren

Ziele der Beratungsrunde sollten der Austausch zwischen den Institutionen, die Klärung von Fragen auf "kurzem Wege", die Abstimmung von Maßnahmen und die Diskussion von hoch problematischen bzw. gefährdeten Einzelfällen sein.

Die Treffen finden in der Regel monatlich statt. Es sollte für ein Schulhalbjahr im Voraus eine Terminplanung erfolgen. Circa zwei Wochen vor dem Termin sollte die Schule die zu besprechenden Einzelfälle benannt haben und intern vorbereiten, die beteiligten Institutionen werden ca. eine Woche vor dem Termin über die ausgewählten Einzelfälle informiert (zur eigenen Vorbereitung).

Beteiligte Institutionen (Vorschlag): Schule, ASD/FIT, REBUS. Weitere Institutionen sollten fallabhängig angesprochen werden: Jugendgerichtshilfe, Hauses der Jugend, Suchtpräventionszentrum, Polizei, Tagesgruppe/Hort, Kindertagesheim, usw. Die Moderation obliegt der BSG.

Die beteiligten Fachkräfte sprechen in der Runde über die Einzelfälle unter Wahrung datenschutzrechtlicher Rahmenbedingungen. Die Verschwiegenheit bzgl. personenbezogener Daten gegenüber Unbeteiligten wird vereinbart.

Die Moderation achtet darauf, dass die Diskussionen sachorientiert und einzelfallbezogen verlaufen. Kritische Anmerkungen zu eingeleiteten Maßnahmen und Arbeitsansätzen sollten in einer persönlich wertschätzenden Art vermittelt werden, Vorwürfe und persönlich gefärbte Kritik wird durch die Moderation unterbunden, eventuell vorhandene oder entstehende institutionelle Kooperationsprobleme werden außerhalb der Beratungsrunden auf der Leitungsebene ange-

sprochen.

Die zu besprechenden Einzelfälle können von allen beteiligten Institutionen vorgeschlagen werden, eine Vorab-Meldung in der Schule dient der Auswahl. Alle Institutionen sollten ca. eine Woche vor dem Termin über die ausgewählten Einzelfälle informiert werden (siehe oben).

Schwerpunkt sind eher problematische Einzelfälle, bei denen die bisherigen Maßnahmen weniger erfolgreich waren - Ohnmächtigkeit der Helfer. Perspektivisch sollten gefährdete Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt stehen - Präventive Arbeit.

Die Reihenfolge der zu besprechenden Einzelfälle wird zu Beginn festgelegt, um die zeitlichen Ressourcen der Mitarbeiter effektiv zu nutzen. Pro Termin stehen zwei bis drei Kinder bzw. Jugendliche im Mittelpunkt. In "Notfällen" wird die Zeitleiste gemeinsam aufgehoben.

Die Fallpräsentation sollte klar und präzise sein, die Beschreibung der Person und der Familienverhältnisse beinhalten, konkretes Fehlverhalten und Auffälligkeiten thematisieren, bisher eingeleitete Maßnahmen und deren Erfolge bzw. Misserfolge darstellen.

Alle beteiligten Institutionen entscheiden nach einer Besprechung eines Einzelfalles eigenständig über weitere, einzuleitende Maßnahmen. Die in der Beratungsrunde vorgeschlagenen Maßnahmen (Maßnahmenprotokolle) können dabei als erste Orientierung dienen. Sinnvoll ist aber auf jeden Fall, die später getroffene Entscheidung den anderen Institutionen mitzuteilen.

Alle besprochenen Einzelfälle sollten in einem Wiedervorlage-Verfahren laufend reflektiert werden.

Arbeitshilfe 6

SGB VIII § 8a Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Werden dem Jugendamt gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt, so hat es das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte abzuschätzen. Dabei sind die Personensorgeberechtigten sowie das Kind oder der Jugendliche einzubeziehen, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird. Hält das Jugendamt zur Abwendung der Gefährdung die Gewährung von Hilfen für geeignet und notwendig, so hat es diese den Personensorgeberechtigten oder den Erziehungsberechtigten anzubieten.

(2) In Vereinbarungen mit den Trägern von Einrichtungen und Diensten, die Leistungen nach diesem Buch erbringen, ist sicherzustellen, dass deren Fachkräfte den Schutzauftrag nach Absatz 1 in entsprechender Weise wahrnehmen und bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos eine insoweit erfahrene Fachkraft hinzuziehen. Insbesondere ist die Verpflichtung aufzunehmen, dass die Fachkräfte bei den Personensorgeberechtigten oder den Erziehungsberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken, wenn sie diese für erforderlich halten, und das

Jugendamt informieren, falls die angenommenen Hilfen nicht ausreichend erscheinen, um die Gefährdung abzuwenden.

(3) Hält das Jugendamt das Tätigwerden des Familiengerichts für erforderlich, so hat es das Gericht anzurufen; dies gilt auch, wenn die Personensorgeberechtigten oder die Erziehungsberechtigten nicht bereit oder in der Lage sind, bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos mitzuwirken. Besteht eine dringende Gefahr und kann die Entscheidung des Gerichts nicht abgewartet werden, so ist das Jugendamt verpflichtet, das Kind oder den Jugendlichen in Obhut zu nehmen.

(4) Soweit zur Abwendung der Gefährdung das Tätigwerden anderer Leistungsträger, der Einrichtungen der Gesundheitshilfe oder der Polizei notwendig ist, hat das Jugendamt auf die Inanspruchnahme durch die Personensorgeberechtigten oder die Erziehungsberechtigten hinzuwirken. Ist ein sofortiges Tätigwerden erforderlich und wirken die Personensorgeberechtigten oder die Erziehungsberechtigten nicht mit, so schaltet das Jugendamt die anderen zur Abwendung der Gefährdung zuständigen Stellen selbst ein.

SGB VIII § 42 Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen

(1) Das Jugendamt ist berechtigt und verpflichtet, ein Kind oder einen Jugendlichen in seine Obhut zu nehmen, wenn

1. das Kind oder der Jugendliche um Obhut bittet oder
2. eine dringende Gefahr für das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen die Inobhutnahme erfordert und
 - a) die Personensorgeberechtigten nicht widersprechen oder
 - b) eine familiengerichtliche Entscheidung nicht rechtzeitig eingeholt werden kann oder

3. ein ausländisches Kind oder ein ausländischer Jugendlicher unbegleitet nach Deutschland kommt und sich weder Personensorge- noch Erziehungsberechtigte im Inland aufhalten.

Die Inobhutnahme umfasst die Befugnis, ein Kind oder einen Jugendlichen bei einer geeigneten Person, in einer geeigneten Einrichtung oder in einer sonstigen Wohnform vorläufig unterzubringen; im Fall von Satz 1 Nr. 2 auch ein Kind oder einen Jugendlichen von einer anderen Person wegzunehmen.

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

Redaktion: Brigitte Holstein-Hendriks (Beratungslehrerin an der Schule Sachsenweg)
Centa Kast-May (Beratungslehrerin an der Schule Chemnitzstraße)
Peer Kaeding (LI – Beratungsstelle Gewaltprävention)
Hartmut Sturm (LI – Beratungszentrum für Integration)
Dr. Katharina Melbeck-Thiemann (LI – Abteilung Fortbildung, REBUS)

Layout: Tobias Emskötter

Auflage: 2.000

Hamburg, August 2006