



Doris Kessler

Dagmar Strohmeier

Gewaltprävention an Schulen

Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen

özepes

Herausgegeben vom Österreichischen Zentrum für
Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen

Doris Kessler

Dagmar Strohmeier

Gewaltprävention an Schulen

Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen

Impressum

özepe

bm:ukk



Herausgeber

Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen
in Kooperation mit der Uni Wien

im Auftrag des

Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur
in Zusammenarbeit der Abt. I/4a und V/10

ISBN 978-3-85031-116-8

Bezugsadresse

bmukk, Abt. I/4a

E-Mail: erna.haas@bmukk.gv.at

Telefon: 01/53120/4798

PDF-Version unter

<http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at> oder www.weißefeder.at und www.özepe.at

Zu dieser Handreichung gibt es eine Zusammenfassung als Powerpoint-Präsentation unter
www.özepe.at

Koordination

Mag^a Doris Kölbl-Tschulik (bmukk)

Für den Inhalt verantwortlich/Redaktion

Mag^a Brigitte Schröder (ÖZEPE)

brigitte.schröder@oezepe.at

Grafik/Layout

Nora Swoboda, nora.swoboda@goldmaedchen.at

2. veränderte Auflage, September 2009

Inhaltsverzeichnis

- 7 Vorwort der Frau Bundesministerin
- 8 Zum Geleit von Christiane Spiel
- 10 Özepe-Leitbild
- 11 Einstimmung
- 12 Fallgeschichte

- 15 **1. Gemeinsam gegen Gewalt**

- 18 **2. Definitionen zur Gewalt**
 - 2.1 Definition von Gewalt der WHO
 - 2.2 Aggression
 - 2.3 Mobbing (englisch: Bullying)
 - 2.4 Formen von Gewalt im schulischen Kontext
 - 2.4.1 Sachbeschädigung
 - 2.4.2 Diebstahl
 - 2.4.3 Hänseleien
 - 2.4.4 Prügeleien
 - 2.4.5 Erpressung
 - 2.4.6 Happy Slapping
 - 2.4.7 Rassismus
 - 2.4.8 Sexuelle Übergriffe

- 29 **3. Häufigkeit von Gewalthandlungen**
 - 3.1 Situation in Österreich

- 32 **4. Mechanismen der Gewalt**
 - 4.1 Ursachen der Gewalt
 - 4.2 Aggressives Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler
 - 4.3 Beispiele aus dem Schulalltag
 - 4.4 Aggressives Verhalten als Beziehungsproblem bzw. als Gruppenphänomen

- 41 **5. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen**
 - 5.1 Die Lehrperson als Modell
 - 5.2 Gestaltung von Beziehungen im Lehrberuf

- 44 **6. Gemeinsam gewaltpräventiv handeln**
 - 6.1 Arten von Prävention
 - 6.2 Evidence-based practice

- 6.3 Evaluierte Gewaltpräventionsprogramme
- 6.4 Weitere Initiativen und Programme

49 7. Schulgemeinschaft gegen Gewalt

- 7.1 Gewaltprävention und Schulentwicklung
- 7.2 Schritte auf dem Weg zur Gewaltprävention
 - 7.2.1 Persönliche Annäherung an ein gemeinsames Begriffsverständnis
 - 7.2.2 Erhebungen zur Gewalt
 - 7.2.3 Handeln in der akuten Gewaltsituation
 - 7.2.4 Pausenaufsicht
 - 7.2.5 Vereinbarungen in der Klasse
- 7.3 Einbindung des Themas Gewalt in den Unterricht
- 7.4 Persönliche Weiterentwicklung
- 7.5 Motivation der Schulpartner

66 8. Ausblick

69 Glossar

81 Anhänge

- 1 Evidence-based practice
- 2 Anti-Mobbing-Programm nach Olweus
- 3 Faustlos
- 4 Friedensstifter-Training
- 5 WiSK
- 6 Peer-Mediation
- 7 Eigenständig werden
- 8 Persönliche Einstellung zur Gewalt
- 9 Erhebungen zur Gewalt
- 10 Mobbing-Fragebogen für Schüler/innen
- 11 Schüler/innen handeln bei Mobbingvorfällen
- 12 Hilfen für Mobbingopfer
- 13 Innerschulische Hindernisse
- 14 Einschätzung des Kollegiums
- 15 Sofort-Maßnahmen
- 16 Opfer und Täter/in
- 17 Sozialkompetenz
- 18 Kollegiale Beratung
- 19 Emotionale Intelligenz
- 20 Lehrer-Schüler-Beziehung
- 21 Kommunikation
- 22 Gewaltfreie Kommunikation
- 23 Sprache und Gewalt
- 24 Fallgeschichte

- 25 Petzen
 - 26 Reflexion zu Gewalt
 - 27 Persönliche Auseinandersetzung
 - 28 Gewaltfreier Umgang
 - 29 Konfliktverhalten – Eskalation – De-Eskalation
 - 30 STOPP-Regel
 - 31 Gewaltintervention
 - 32 Männlichkeit und Gewalt
 - 33 Kinder- und Jugendliteratur
-
- 131 **Literatur**
 - Verwendete Literatur und Internetseiten
 - 134 Danksagung
 - 136 Nachwort von Brigitte Schröder

Gendergerechte Schreibweise ist den Autorinnen ein Anliegen und wird überall im Text angewendet (der Lesbarkeit zuliebe häufig in der kürzeren Schreibform „Schüler/innen“ statt „Schülerinnen und Schüler“), ausgenommen sind zusammengesetzte Wörter für den besseren Lesefluss (z. B. „Lehrer-Schüler-Beziehung“). Eine weitere Ausnahme sind Zitate aus Quellen, die wörtlich wiedergegeben werden.

Liebe Kolleginnen und Kollegen!
Liebe Studierende!



© Petra Spiola

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf ein sicheres und gewaltfreies Leben. Es gibt ein klares Bekenntnis aller Bildungspartner, dass Gewalt an Schulen keinen Platz haben darf. Das Einschreiten gegen Gewalt ist ein gesellschaftspolitischer Auftrag.

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur setzt mit der Initiative „Weiße Feder – Gemeinsam gegen Gewalt“ ein Zeichen. Die Initiative soll durch die Vermittlung von Wissen über die Entstehung von Gewalt und den Einsatz von Maßnahmen zur Gewaltprävention an Schulen umgesetzt werden.

Der Umgang mit Gewalt und konstruktive Konfliktlösungsansätze können gelernt werden. Die Schule trägt durch guten Unterricht, die Förderung von Sozialkompetenzen, ein förderliches Schulklima und sensibles wie konsequentes Einschreiten in Gewaltsituationen dazu bei. Unter diesen Voraussetzungen kann die Schule zu einem Ort demokratischer Beteiligungskultur und des gewaltfreien Miteinanders werden. Erfolgreiches Lehren und Lernen wird damit einfacher.

Die vorliegende Handreichung des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) ist in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien im Rahmen der Initiativen des BMUKK entstanden. Auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse präsentiert die Handreichung einen ganzheitlichen Handlungsansatz, der Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern und Schulstrukturen einschließt.

Nach den Handreichungen „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht“ und „Förderliche Leistungsbewertung“ liefert das ÖZEPS damit einen weiteren Baustein für Schulen, der es Schüler/innen ermöglicht, ihre individuellen Stärken zu entdecken und positiv weiterzuentwickeln. Das Thema Gewaltprävention ist damit untrennbar verbunden.

Ich freue mich über die große Bereitschaft der Schulpartner aktiv mitzuarbeiten und den Weg der Gewaltprävention gemeinsam zu gehen.

Dr. Claudia Schmied
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Zum Geleit

von Christiane Spiel

„Kinder und Jugendliche sollen in Schulen so gefördert und unterstützt werden, dass sie über die gesamte Lebensspanne Interesse und Motivation für Bildung und Freude am Lernen zeigen sowie selbstverantwortlich und selbstgesteuert ihre Bildungs- und Lernprozesse gestalten können. Sie sollen Selbstvertrauen in ihre Kompetenzen sowie Selbstreflexion erwerben, um individuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen als Herausforderung und nicht als Bedrohung wahrzunehmen und mit Wandel in allen Lebensbereichen erfolgreich umzugehen zu können. Sie sollen sich für das demokratische Zusammenleben in einer multikulturellen und heterogenen Gesellschaft und die Entwicklung der Wirtschaft verantwortlich fühlen und diese Verantwortlichkeit auch aktiv wahrnehmen.“ Das ist meine Vision von Schule.

Eine Schule, die diese Vision lebt und umsetzt, ist eine Schule, die erfolgreich Gewalt und Mobbing verhindert und positive Sozialbeziehungen fördert. Denn aggressives Verhalten in der Schule, dem nicht eindeutig und erfolgreich entgegengetreten wird, hat weitgreifende negative Konsequenzen sowohl auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler als auch auf ihr Sozialverhalten. Schülerinnen und Schüler, die in einem Umfeld aufwachsen, das nichts gegen aggressives Verhalten unternimmt, gehen nicht gern in die Schule, sind weniger motiviert und haben auch schlechtere Noten. Ein positives Umfeld, das aggressives Verhalten unterbindet, wirkt dagegen motivations- und leistungsfördernd.

Derzeit sind jedoch Gewalt und Aggression nicht nur international ernst zu nehmende Probleme sondern auch an österreichischen Schulen. Dies belegen nicht nur dramatische Einzelerfahrungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern sondern auch viele wissenschaftlicher Studien. Um nachdrücklich darauf aufmerksam zu machen, hat eine Gruppe internationaler Gewaltforscherinnen und -forscher, der Dagmar Strohmeier und ich angehört haben, im Sommer 2007 die Kandersteg-Deklaration¹ verfasst, die ausgehend von einem Problemaufriss folgende Forderungen enthält:

- Wir müssen Gewalt und Mobbing verhindern und zwar ohne Zögern und überall, wo Kinder und Jugendliche leben, lernen und spielen.
- Prävention muss früh beginnen und über die ganze Kindheit und das Jugendalter reichen. Prävention muss auf wissenschaftlich gesichertem Wissen über Risiken und Schutzfaktoren aufbauen.
- Allen Erwachsenen, die Kinder betreuen, ist Zugang zu Wissen und zu Bildungsangeboten zu ermöglichen, damit sie im Stande sind, wirkungsvoll positive Sozialbeziehungen zu fördern und Gewalt und Mobbing zu verhindern.
- Es sind politische Maßnahmen zu ergreifen und wissenschaftlich abgesicherte Präventionsprogramme einzusetzen, die dem Alter, dem Geschlecht sowie der Kultur angemessen sind und Familien, Gleichaltrige, Schulen und Gemeinden mit einbeziehen.
- Präventionsprogramme sind wissenschaftlich zu begleiten und auf ihre Wirksamkeit zu prüfen.

¹ <http://www.kanderstegdeclaration.org/>

Wie steht es nun um die Situation des österreichischen Schulwesens bezogen auf diese Forderungen? Hier gibt eine Fülle von Materialien, Ansätzen, Programmen und Projekten, die sich mit der Gewaltproblematik beschäftigen. Diese sind jedoch zumeist nur singulär, kaum theoretisch fundiert und wirken nicht nachhaltig. Damit ist die derzeitige Situation der Gewaltprävention in österreichischen Schulen sowohl aus Sicht der Lehrpersonen als auch aus wissenschaftlicher Sicht unzureichend. Um hier Abhilfe zu schaffen, wurde ich 2007 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur beauftragt, eine nationale Strategie zur Gewaltprävention in Schulen und Kindergärten zu entwickeln. Ziel der gemeinsam mit Dagmar Strohmeier entwickelten nationalen Strategie „Gemeinsam gegen Gewalt“ ist es, Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen zu setzen, um umfassend und nachhaltig soziale Kompetenz zu fördern und Gewalt und Aggression zu verhindern (mehr Informationen dazu finden sich unter www.gemeinsam-gegen-gewalt.at).

Die vorliegende Handreichung stellt eine dieser Maßnahmen dar. Sie ist im Kontext der Initiativen des ÖZEPS entstanden, in welche die Inhalte eines train-the-trainer Workshops², den Dagmar Strohmeier und ich im Frühjahr 2008 für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen gehalten haben, integriert wurden. Inhaltlich gibt der Text einen Überblick über Befunde und Präventionsmaßnahmen zu Gewalt und Aggression sowie Anregungen zur Förderung sozialer Kompetenz. Doris Kessler, die aus dem Praxisfeld Schule und Lehrer/innenausbildung kommt, hat ihn in Kooperation mit Dagmar Strohmeier verfasst, die theoretische und empirische Erkenntnisse der psychologischen Forschung eingebracht hat. Die Handreichung ist primär aus Sicht der Praxis erstellt; der wissenschaftliche Input ist jedoch an vielen Stellen sichtbar. Der Prozess der Erstellung der Handreichung zeigte, dass es ein herausforderndes Anliegen ist, die Perspektiven der Praxis und der Wissenschaft zu einem für das Zielpublikum gut lesbaren Text zu vereinigen. Beiden Autorinnen ist für ihren Einsatz sehr zu danken. Ich hoffe, dass Lehrende in unterschiedlichen Institutionen die vielfältigen Informationen und Anregungen in diesem Text für ihre eigene Praxis fruchtbringend nutzen können und damit einen wichtigen Beitrag zur Gewaltprävention leisten. Damit kämen wir meiner Vision von Schule einen wichtigen Schritt näher.

Univ.Prof. Dr.Dr. Christiane Spiel
Fakultät für Psychologie, Universität Wien

² Im Rahmen der Ausbildung wurden Folien erstellt. Diese sind auf der Homepage www.gemeinsam-gegen-gewalt.at downloadbar.

Leitbild

Das „Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen“ (ÖZEPS) ist seit September 2005 eine Einrichtung am PI Salzburg auf Initiative des bmukk. Ab 1. 10. 2007 ist das ÖZEPS außerdem überregionales Zentrum an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Auftraggeberin/Ansprechpartnerin im bmukk ist MR Mag^a. Doris Kölbl-Tschulik, Abt. I/4a, Rosengasse 2-6, 1010 Wien
T +43 (0) 1 531 20 4791, doris.koelbl-tschulik@bmukk.gv.at;

Der Auftrag lautet, österreichweit in allen Bildungseinrichtungen die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz zu forcieren, Persönlichkeitsbildung zu thematisieren und ein größeres Bewusstsein für die notwendige Implementierung im System Schule zu schaffen.

Das ÖZEPS arbeitet dafür, dass Kinder und Jugendliche eine Schule vorfinden, in der sie

- gern viel lernen
- Ich-Stärke entwickeln und
- sozial kompetent werden

Das ÖZEPS steht für einen wertschätzenden, partnerschaftlichen und persönlichkeitsfördernden Umgang aller Beteiligten im System Schule.

Das ÖZEPS richtet seinen Fokus auf:

- Unterrichtsentwicklung
- Personalentwicklung und
- Organisationsentwicklung

Das ÖZEPS ist Zentrum und Drehscheibe für Multiplikator/innen im Bereich soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung.

Das ÖZEPS vertritt eine theoriegeleitete Praxis und bildet eine Brücke zwischen Wissenschaft und schulischer Realität.

Das ÖZEPS vertieft den Kontakt zwischen den Schulpartnern und zur außerschulischen Umwelt.

Das ÖZEPS ist eine lernende Organisation.

Mitarbeiter/innen – Özeps-Kernteam

in Salzburg: Drⁱⁿ. Silvia Giger, silvia.giger@phsalzburg.at

T +43(0)662-6388-2094 (APS)

Dipl.Päd. Doris Kessler, doris.kessler@phsalzburg.at

T +43(0)676-78 01 398

Mag^a. Pia Pröglhöf, pia.proegelhoef@phsalzburg.at

T +43(0)662-6388-3039 (AHS)

in Wien: Mag^a. Ingrid Salner-Gridling, ingrid.salner-gridling@oezeps.at

T +43(0)650-52 71 880 (AHS)

in Graz: DI Mag. Hanns Jörg Pongratz, hanns-joerg.pongratz@phst.at

T +43 (0)316-8067-1508 (BMHS)

Leitung: Mag^a. Brigitte Schröder, brigitte.schroeder@oezeps.at

T +43(0)664-92 84 178 (AHS, Organisationsentwicklung, Redaktion-ÖZEPS Handreichungen)

Einstimmung

Wir alle erleben Gewalt in einer ihrer vielfältigen Formen sowohl direkt in unserem Umfeld als auch indirekt über die Medien. Dies verändert unsere Wahrnehmung und kann zu unterschiedlichen Reaktionen führen. Bei manchen Personen wirkt Gewalt stimulierend und treibt die Gewaltspirale weiter an, bei anderen führt sie zu einem Gefühl der Ohnmacht. Wieder andere formieren sich und nehmen sich vor, der Gewalt mit mutigen Konzepten und Maßnahmen entgegenzutreten. Auch bei Lehrer/innen und Schüler/innen gibt es diese Formen der Reaktion auf Gewalt.

Diese Handreichung soll alle Schulleiter/innen und Lehrer/innen ermutigen, gemeinsam gegen Gewalt vorzugehen und an ihren Schulen konkrete und koordinierte Maßnahmen zu setzen. Der Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Teamfähigkeit ist Voraussetzung für ein erfolgreiches gesellschaftliches und berufliches Handeln und ist auch deshalb zentrales Lernziel für Schüler/innen und Lehrer/innen. Das Sichtbarmachen und Einüben von Möglichkeiten der gewaltfreien Konfliktaustragung bei Kindern und Jugendlichen ist eines der wichtigsten Anliegen von Gewaltpräventionsprogrammen an Schulen.

Die vorliegende Publikation bietet Material an, um die Ursachen von Gewalt besser zu verstehen, Konzepte zur Gewaltprävention und -intervention an Schulen kennenzulernen, zu adaptieren und umzusetzen und noch Unschlüssige auf dem Weg in möglichst gewaltfreie Schulen mitzunehmen. Dabei können Methoden und Materialien eingesetzt werden, die sich bereits in der Praxis bewährt haben. Das umfangreiche Literaturverzeichnis erschließt dem Leser/der Leserin weitere aktuelle Quellen. Ein gesonderter Teil ist der Kinder- und Jugendliteratur gewidmet.

Die Leser/innen, die sich mit der Frage beschäftigen, welche wirksamen Maßnahmen gegen Gewalt eingesetzt werden können, finden in den Anhängen konkrete Beispiele, die individuell oder auf Klassen- und Schulebene umgesetzt werden können.

Der erste Schritt ist schon getan: Mit der Lektüre dieser Handreichung haben Sie sich dem Thema genähert. Sie können nun weiterlesen, innehalten, nachdenken, Kolleg/innen gewinnen, Maßnahmen umsetzen und ihre Wirkung gemeinsam reflektieren.

Und Sie können immer wieder Personen motivieren, mit Ihnen den Weg einer nachhaltigen Gewaltprävention zu gehen.

Salzburg, im Februar 2009

Doris Kessler

Fallgeschichte

Fallgeschichte einer Lehrerin im O-Ton (von Dipl.Pädⁱⁿ. Christiana Pock-Rosei)

Rangelei beim Anstellen

Josef (10 Jahre) und Michael (ebenfalls 10 Jahre) sind seit längerem die besten Schulfreunde. Beim Anstellen gibt es plötzlich eine Rangelei zwischen den beiden. Die Lehrerin stoppt dies, indem sie die beiden Burschen trennt und sie auseinanderhält. Nachdem sich die beiden beruhigt haben, setzt sich die Lehrerin mit Josef und Michael auf den Boden, damit sie alle in gleicher Augenhöhe sind. Dies geschieht an einem Ort ohne Zuschauer/innen.

Die Lehrerin wendet sich zuerst an Josef, da sie ihn gesehen hat, wie er Michael gestoßen hat.

Lehrerin: Josef, was hast du getan, was nicht in Ordnung ist?

Josef: Der Michael hat...

Lehrerin unterbricht Josef und fragt nochmals: Was hast du getan, was nicht in Ordnung ist? ICH ist ein gutes Wort, um zu beginnen.

Josef: Ich habe Michael weggestoßen, weil er zu mir „Arschloch“ gesagt hat.

Lehrerin: Ich kann gut verstehen, dass du nicht „Arschloch“ genannt werden möchtest. Das mag niemand. Das tut weh. – Und du weißt, dass du nicht das Recht hast, einen anderen zu stoßen oder zu schlagen, weil er etwas getan oder gesagt hat, was nicht in Ordnung ist. – Was löst es denn in dir für ein Gefühl aus, wenn jemand „Arschloch“ zu dir sagt?

Josef: Ich werde wütend – und es macht mich traurig.

In der Zwischenzeit hat Michael auf Aufforderung der Lehrerin hin nur zugehört, sozusagen auf „Empfänger“ geschaltet. Er weiß, dass er später genauso das Recht hat, seine Sicht der Dinge zu vermitteln. Nun wendet sich die Lehrerin Michael zu. Michael schaltet nun sozusagen auf „Senden“ und Josef schaltet auf „Empfänger“.

Lehrerin: Michael, was hast du getan, was nicht in Ordnung ist?

Michael: Ich habe zu Josef „Arschloch“ gesagt.

Lehrerin: Du weißt, dass wir hier nicht so miteinander umgehen. – Welches Problem wolltest du denn damit lösen?

Michael: Der Josef hat gesagt: „Nein, ich geh nicht mit Michaela.“ Dabei weiß er ganz genau, dass ich es nicht mag, dass er zu mir Michaela sagt.

Lehrerin: Ja, ich kann mir gut vorstellen, dass du es nicht magst, wenn dein Name veräppelt wird. Welches Gefühl hast du denn, wenn der Josef „Michaela“ zu dir sagt?

Michael: Wut – und eigentlich bin ich auch ein bisschen traurig.

Lehrerin: Du bist traurig, wenn einer deiner besten Freunde deinen Namen veräppelt?

Michael: Ja.

Josef hat bis jetzt zugehört. Nun wendet sich die Lehrerin an ihn.

Lehrerin: Du weißt, dass Michael es nicht mag, wenn du Michaela zu ihm sagst. Du magst es sicher auch nicht, wenn jemand deinen Namen veräppelt und vielleicht zu dir „Josefine“ sagt. – Welches Problem wolltest du denn lösen, als du zu Michael „Michaela“ gesagt hast?

Josef: Wie ich mich anstellen wollte, hat sich der Michael weggedreht und hat mich ausgelacht.

Michael (fällt ein): Ich hab dich nicht ausgelacht!

Josef: Doch, das hast du! Ich hab es ja gesehen.

Lehrerin fragt nun Michael: Michael, hast du Josef ausgelacht?

Michael: Nein, habe ich nicht. Ich habe mit Joachim über einen Witz gelacht.

Lehrerin zu Michael: Sag das bitte noch einmal dem Josef. Er sitzt vor dir.

Und zu Josef gewandt sagt die Lehrerin: Hör bitte genau hin!

Michael: Ich habe dich nicht ausgelacht. Ich habe mit Joachim über einen Witz gelacht.

Lehrerin achtet darauf, dass Michael sich an Josef wendet und mit ihm direkt spricht.

Lehrerin zu Josef: Josef, was hast du gehört?

Josef: Dass er mich nicht ausgelacht hat, dass er mit Joachim über einen Witz gelacht hat.

Lehrerin: Glaubst du Michael?

Josef: Ja.

Josef streckt Michael spontan die Hand entgegen und sagt aufrichtig: Entschuldigung! Michael nimmt die Versöhnungsgeste an und entschuldigt sich ebenfalls.

Lehrerin: Michael, brauchst du noch etwas von Josef, damit zwischen euch beiden wieder alles in Ordnung ist?

Michael: Nein

Lehrerin: Josef, brauchst du noch etwas von Michael, damit zwischen euch beiden wieder alles in Ordnung ist?

Josef: Nein.

Die beiden gehen miteinander scherzend ihrer Wege.

Diese **Fallgeschichte** wird im **Anhang 24** erläutert und zeigt einen erfolgreichen Gesprächsverlauf auf.


S.108

Hinweise zur Lektüre:
Grün gedruckte Texte verweisen
auf den jeweiligen Anhang.

1. Gemeinsam gegen Gewalt

Wer sorgt für die politischen Rahmenbedingungen und die Umsetzung von öffentlichen Maßnahmen?

Durch Gesetze und Erlässe ist in Österreich klar geregelt, was Gewalt ist und dass Gewaltanwendung nicht erlaubt ist und geahndet wird. Auch wenn nicht jede Gewalttat strafrechtlich verfolgt wird, reglementiert der Staat die eindeutige Ablehnung von Gewalt. „Gewaltprävention ist somit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die mit der Umsetzung grundlegender Werte in einer Gesellschaft aufs Engste verknüpft ist und das Bildungswesen in besonderem Maße betrifft. Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, Gewaltprävention als eine Kernaufgabe von Bildungseinrichtungen zu begreifen. Insbesondere Schulen stellen jene gesellschaftlichen Institutionen dar, an denen grundlegende Werte nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt werden sollten.“ (Strohmeier / Spiel 2009, S. 269)¹

Deshalb wird an österreichischen Schulen an verschiedene Aspekten der Gewaltprävention gearbeitet:

- primäre Prävention: das beinhaltet Maßnahmen und Programme zur Vorbeugung gegen Gewalt, die von allen Schulpartnern getragen werden
- Sekundärprävention (Intervention): Training der Lehrer/innen im Umgang mit gefährdeten Schüler/innen und in aktuellen Gewalt- und Konfliktsituationen; Erstellung von Notfallplänen
- Tertiärprävention: Maßnahmen zur Stabilisierung und Resozialisierung von deutlich aggressiven und gewaltbereiten Schülern und Schülerinnen.

Im Rahmen einer umfassenden Gewaltprävention muss nicht nur das schulische sondern das gesamte Umfeld von Täter/innen berücksichtigt werden (im Kap. 4 näher ausgeführt). Die schulische Gewaltprävention setzt jedoch bei den Einflussfaktoren an, die im Bereich der Schule zu verändern sind (siehe auch Kap. 4.1).

An der Schule wird Gewaltprävention dann langfristig erfolgreich sein, wenn die ganze Schulgemeinschaft für einen gewaltfreien Umgang miteinander Verantwortung übernimmt, sich Wissen zum Thema aneignet, ein gemeinsames Gewaltverständnis entwickelt, Strategien und Maßnahmen für Prävention und Intervention ausarbeitet, diese an alle Schulpartner kommuniziert und in Form einer gemeinsamen Vorgehensweise umsetzt und sich auch bei Bedarf professionelle Unterstützung von außen holt. Erfolgreiche Gewaltprävention wird unter dem Motto „Gemeinsam gegen Gewalt“ an der Schule gelebt.

„Gemeinsam gegen Gewalt“ ist auch der Titel der im Auftrag des bmukk entwickelten nationalen Generalstrategie zur Gewaltprävention (Spiel / Strohmeier, 2007, download unter: www.gemeinsam-gegen-gewalt.at), die im Folgenden kurz dargestellt wird.

¹Strohmeier, Dagmar / Spiel, Christiane (2009) im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2, S. 269–285. Herausgegeben von Werner Specht. Graz: Leykam Verlag.
Download unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/nbb.xml>

Nationale Generalstrategie „Gemeinsam gegen Gewalt“

Für die Umsetzung dieses Strategieplans sind drei Perspektiven zentral:

1. Zusammenarbeit und Integration aller Gruppen, die einen Beitrag zur Gewaltprävention in der Schule und im Kindergarten leisten können; sie werden im Rahmen des Strategieplans als Partner bezeichnet
2. Lernen aus der Erfahrung anderer Länder, die eine nationale Generalstrategie zur Prävention von Gewalt in der Schule bereits erfolgreich umgesetzt haben (z. B. Norwegen, U.K.)
3. Anwendung von theoretisch basierten und wissenschaftlich evaluierten Präventionsprogrammen

Der nationale Strategieplan verfolgt drei zentrale Ziele:

Förderung von Sensibilität und Wissen über die verschiedenen Formen von Gewalt	„Ich weiß!“, „Wir wissen!“
Förderung von sozialen Kompetenzen sowie von Kompetenzen und Strategien mit Gewalt umzugehen	„Ich kann!“, „Wir können!“
Förderung von Verantwortlichkeit und Zivilcourage	„Ich handle!“, „Wir handeln!“

Der Strategieplan enthält eine Darstellung der Inhalte, eine Beschreibung der Partner/ Partnerinnen und ihrer Verantwortlichkeiten, ein Konzept für den zeitlichen Ablauf der verschiedenen Maßnahmen sowie eine Darstellung der konkreten Programme, die für Schulen und Kindergärten empfohlen werden.

1. Strategieplan – Inhalte

Die Inhalte des Strategieplans sind in fünf verschiedene Aktivitätsbereiche gegliedert:

1. Information und Öffentlichkeitsarbeit
2. Vernetzung und Kooperation
3. Wissensaustausch / Aus- und Weiterbildung
4. Prävention und Intervention in Kindergärten und Schulen
5. Forschung und Evaluation

Für jeden Aktivitätsbereich wurden spezifische Ziele definiert und für diese konkrete Maßnahmen abgeleitet. Zusätzlich wurden für jede Maßnahme (soweit dies möglich war) die verantwortlichen Partner/innen bzw. Institutionen angeführt (Details dazu siehe Spiel / Strohmeier, 2007).

2. Strategieplan – Partner/innen

Die Generalstrategie kann nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn sich eine große Gruppe von Partnern/Partnerinnen daran beteiligt. Für die Erstellung des Strategieplans wurden jeweils mit mindestens einem zentralen Vertreter/einer zentralen Vertreterin der Partner/innen telefonische Leitfadeninterviews geführt. Die Partnergruppen wurden gemeinsam mit der Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zu Beginn des Projekts festgelegt. Für alle Partner/innen wurden auf Basis der Interviews und unter Heranziehung der diesbezüglichen internationalen Erfahrungen Aufgaben identifiziert, die für eine erfolgreiche Umsetzung der Generalstrategie sehr wichtig sind. Diese Aufgaben lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Es gibt allgemeine Aufgaben, die für alle Partner/innen in gleicher Weise gelten sowie konkrete Aufgaben, die jeweils bestimmte Partnergruppen übernehmen können.

3. Strategieplan – Ablauf

Die zentralen Maßnahmen wurden in einen zeitlichen Ablauf gebracht. Als erste Umsetzungsschritte wurde eine nationale Homepage zum Thema „Gemeinsam gegen Gewalt“ errichtet (www.gemeinsam-gegen-gewalt.at) und es wurden Maßnahmen im Bereich Wissensaustausch/Aus- und Weiterbildung gesetzt.

4. Strategieplan – Programme

Für die Umsetzung des Strategieplans wurden für Schulen und Kindergärten einige konkrete Präventions- und Interventionsprogramme empfohlen. Es wurden ausschließlich solche Programme ausgewählt, die strengen Qualitätskriterien entsprechen. Für die Auswahl der Programme wurde eine Checkliste herangezogen, welche die Sektion Politische Psychologie im Berufsverband der Deutschen Psycholog/innen in Kooperation mit verschiedenen Wissenschaftler/innen erstellt hat (Preiser/Wagner, 2003), weiters wurden die Empfehlungen der Society for Prevention Research (Flay et al., 2005) mitberücksichtigt. Insgesamt konnten 10 Programme identifiziert werden, die diese Qualitätskriterien erfüllen (weitere Programme werden diese vermutlich in den nächsten Jahren erbringen). Sechs Programme liegen in deutscher Sprache vor, vier Programme sind in englischer Sprache verfasst (Details siehe Spiel/Strohmeier, 2007; Strohmeier/Stefanek/Jakisic/Spiel, 2007).



Die „Weiße Feder“ ist ein Zeichen der Solidarität und ein Zeichen, dass Gewalt an/von jungen Menschen keinen Platz an unseren Schulen und in unserer Gesellschaft haben darf.

2. Definitionen zur Gewalt

Was müssen wir für ein gemeinsames Begriffsverständnis wissen und wie kommen wir dazu?

Gewaltprävention setzt eine persönliche und kollektive Reflexion des Gewaltbegriffs voraus. „Was verstehe ich unter Gewalt?“ bzw. „Was verstehen wir unter Gewalt?“ sind jene Leitfragen, denen sich jede einzelne Lehrerin bzw. jeder einzelne Lehrer und auch die ganze Schulgemeinschaft stellt, wenn es darum geht, nachhaltig gewaltpräventiv zu handeln.

Wissenschaftliche Definitionen liefern notwendige Voraussetzungen zur Beantwortung dieser Fragen. Diese in die „eigene Sprache“ zu übersetzen, ist eine besondere Herausforderung. Es gilt einen individuellen und authentischen Zugang zum Thema „Gewalt“ und „Gewaltprävention“ zu erarbeiten. Nur wenn es gelingt, die vielen möglichen Aspekte von Gewalt in die eigene Wahrnehmung, in das eigene Denken und Handeln zu integrieren, wird eine gewaltpräventive Haltung im Alltag gelebt werden können. In diesem Kapitel werden einige zentrale wissenschaftliche Definitionen zu Gewalt und verwandte Begriffe vorgestellt.

2.1 Definition von Gewalt der WHO

Die **Weltgesundheitsorganisation (WHO)** definiert Gewalt in ihrem 2002 erschienenen Weltbericht „Gewalt und Gesundheit“ folgendermaßen:

Gewalt ist der tatsächliche oder angedrohte absichtliche Gebrauch von physischer oder psychologischer Kraft oder Macht, die gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft gerichtet ist und die tatsächlich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.

Die im WHO-Weltbericht benutzte Typologie gliedert Gewalt in drei Kategorien, die darauf Bezug nehmen, von wem die Gewalt ausgeht: Gewalt gegen die eigene Person, zwischenmenschliche Gewalt und kollektive Gewalt.

Als Gewalt gegen die **eigene Person** (Autoaggression) gelten suizidales Verhalten und Selbstmisshandlung, wie z. B. Selbstverletzung, ebenso übermäßiger Alkohol-, Drogen- oder Zigarettenkonsum.

Die **zwischenmenschliche Gewalt** gliedert sich in zwei Untergruppen und umfasst die unterschiedlichsten Handlungen: physische (Tod und Verletzung) und psychische (Drohungen und Einschüchterungen) sowie deren Folgen – offensichtliche und oftmals weniger offensichtliche –, wie z. B. psychische Schäden, Deprivation und Fehlentwicklungen, die das Wohlergehen von einzelnen Menschen, von Familien und ganzen Gemeinschaften gefährden:

- Gewalt in der Familie und unter Intimpartnern, d.h. Gewalt, die weitgehend auf Familienmitglieder und den/die Intimpartner/in beschränkt ist und normalerweise, wenn auch nicht ausschließlich, im Zuhause der Betroffenen verübt wird.

- Von Mitgliedern der Gemeinschaft ausgehende Gewalt, d.h. Gewalt unter nicht miteinander verwandten und nicht notwendigerweise miteinander bekannten Personen, die normalerweise außerhalb des Zuhauses der Betroffenen verübt wird. Dazu zählt beispielsweise Gewalt unter Jugendlichen oder Gewalt im institutionellen Umfeld, z. B. in Schulen und Pflegeheimen.

Kollektive Gewalt bezeichnet die gegen eine Gruppe oder mehrere Einzelpersonen gerichtete instrumentalisierte Gewaltanwendung durch Menschen, die sich als Mitglieder einer anderen Gruppe begreifen und damit politische, wirtschaftliche oder gesellschaftliche Ziele durchsetzen wollen, z. B. die Aktivitäten von Neo-Nazistischen Gruppierungen.

2.2 Aggression

Der Duden (1996) beschreibt Aggression als ein Angriffsverhalten oder einen Überfall. Der Begriff „Aggression“ leitet sich aus dem lateinischen Wort *aggređi* ab und bedeutet herangehen oder angreifen. Die ursprüngliche Wortbedeutung hat eine positive („an eine Sache herangehen“) und eine negative („jemanden angreifen“) Bedeutung. In der psychologischen und pädagogischen Fachliteratur wird der Begriff „aggressiv“ nahezu immer im negativen Wortsinn verwendet.

Der Begriff Aggression alleine drückt noch keine Gewaltanwendung aus. Jeder Mensch trägt ein Aggressionspotenzial in sich und kann sich aggressiv verhalten. Analysen zeigen, dass es keine klaren Grenzen zwischen aggressivem und nicht-aggressivem Verhalten gibt, sondern dass die **Zuschreibung „aggressiv“ auf Prozessen der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung basiert**. Aggressiv ist somit ein **Beurteilungsprädikat**, für das neben den Beteiligten auch die Situation bestimmend ist (siehe auch aggressives Verhalten im Kapitel 4.2).

2.3 Mobbing (englisch: Bullying)

Der Begriff Mobbing stammt aus dem Englischen (*Bullying*) und ist wissenschaftlich sehr gut untersucht. Mobbing bedeutet Tyrannisieren, Schikanieren, Drangsalieren, Traktieren und Anwendung von Druck. Mobbing beschreibt **Schädigungshandlungen**, die wiederholt und über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden, wobei die Beziehung zwischen Opfer und Täter/Täterin durch ein **Machtungleichgewicht** gekennzeichnet ist.

Mobbing umfasst somit Schädigungshandlungen, die immer wieder über einen längeren Zeitraum (mindestens ein Monat) durchgeführt werden, um eine andere Person systematisch zu quälen und zu schikanieren.

Das asymmetrische Kräfteverhältnis kann auf verschiedene Weise zu Stande kommen. Das Gewaltopfer kann tatsächlich physisch oder psychisch schwächer sein oder sich körperlich und psychisch schwächer einschätzen als der Täter oder die Täterin. Das Machtungleichgewicht der Kräfte kann auch dadurch entstehen, dass z. B. ein Kind von mehreren Kindern gequält wird. Aufgrund des prozesshaften Charakters von Mobbing

kann das asymmetrische Kräfteverhältnis durch das **Fortbestehen der negativen Beziehungsdynamik** entstehen, weil sich das Opfer zusehends hilfloser fühlt und der Täter oder die Täterin diese Schwäche absichtlich ausnutzt.

Dan Olweus definiert Mobbing folgenderweise: „Ein Schüler oder eine Schülerin wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist. Negative Handlungen können mit Worten begangen werden, z. B. durch Drohen, Spotten, Hänkeln und Beschimpfen. Eine negative Handlung besteht auch, wenn jemand einen anderen durch Körperkontakt schlägt, tritt, stößt, kneift oder festhält. Es ist auch möglich, eine negative Handlung ohne den Gebrauch von Worten oder Körperkontakt zu begehen, zum Beispiel durch Fratzenschneiden oder schmutzige Gesten oder indem man jemanden von einer Gruppe ausschließt oder sich weigert, den Wünschen eines anderen entgegenzukommen“ (Olweus 1995, S. 22–23).

Bei Mobbing an Schulen handelt es sich also um **wiederholte Übergriffe**, die offen oder verdeckt vorkommen und von einem **Machtungleichgewicht geprägt sind, das von außen meist nicht erkennbar ist**. Diese Übergriffe äußern sich meist in Form von verbalen Ausfällen wie Beschimpfen oder Beleidigen, körperlichen Übergriffen, Erpressung oder Zerstörung. Schüler/innen, Lehrer/innen oder Eltern assoziieren zwar Beschimpfen und Beleidigen sehr viel seltener mit Gewalt, dennoch zählt auch dieser Aspekt zur Gewalt.

Mobbinghandlungen

Zu den körperlichen Mobbinghandlungen gehören:

(nach Gugel 2008, S. 431)

- körperliche Gewalt in unterschiedlichem Ausmaß (schlagen, hauen, stoßen, einschließen auf den Gängen oder auf dem Schulhof, einschließen im Klassenzimmer, jagen, verfolgen...)
- Erpressung von sogenannten Schutzgeldern (Geschenke oder Geld verlangen)
- Diebstahl oder die Beschädigung von Gegenständen des Opfers (Kleidungsstücke, Schulmaterial, Wertsachen...)
- Zerstören von im Unterricht erarbeiteten Materialien
- sexuelle Belästigungen.

Zu den verbalen und psychischen Mobbinghandlungen gehören:

(nach Gugel 2008, S. 431)

- Ausgrenzen von Schülerinnen und Schülern (isolieren, auslachen, verspotten, beleidigen, beschimpfen...)
- Geraune und entnervtes Stöhnen, wenn jemand etwas nicht versteht und es sich mehrfach erklären lässt
- nie den richtigen Namen des Mitschülers/der Mitschülerin benutzen, sondern einen ‚Spitznamen‘
- verletzend, anzügliche oder ‚witzige‘ Bemerkungen über Mitschüler/innen

- Zurückhalten wichtiger Informationen
- ungerechtfertigte Anschuldigungen
- abfällige Äußerungen über Aussehen, Kleidung...
- SMS-Nachrichten auf das Handy senden, anonym anrufen, Briefchen schreiben
- Mitschüler/innen als Sklaven oder Untergebenen behandeln (befehlen, die Hausaufgaben des anderen zu erledigen, die eigenen Hausaufgaben nicht abzugeben...)
- zu bestimmten Handlungen zwingen (Wände beschmieren, Ladendiebstahl...)
- Erfinden von Gerüchten und Geschichten über den Betroffenen/die Betroffene (zunächst Diskriminierungen hinter dem Rücken, später umso offener)
- Androhung von körperlicher Gewalt
- Ignorieren und Schneiden des Opfers.

Dies ist eine – keinesfalls vollständige – beispielhafte Aufzählung von Mobbinghandlungen. Sie dient der Sensibilisierung: Was habe ich bereits gesehen, womit war ich schon konfrontiert, worauf war meine Aufmerksamkeit noch nicht gerichtet?

Diese Auflistung zeigt, Mobbing ist leicht erkennbar, wenn es offen ausgetragen wird. Sehr viel schwieriger ist es, verdecktes Mobbing zu erkennen (sozialer Ausschluss, Ausgrenzen, Gerüchte etc.). **Die Opfer leiden gleichermaßen stark unter offenem wie verdecktem Mobbing.**

Jeder Schüler, jede Schülerin kann – unter gewissen Umständen – zu einem Opfer werden. Das gleiche gilt für Täter/innen: Es können körperlich starke, auffällige, in der Gruppe beliebte Schüler/innen sein, aber auch leistungsstarke, bei den Lehrer/innen beliebte Schüler/innen.

Schüler/innen, die von einer Mehrzahl ihrer Mitschüler/innen abgelehnt werden, sind **Außenseiter bzw. Außenseiterinnen. Aber nicht jeder Außenseiter/jede Außenseiterin wird gemobbt!** Abgelehnte Schüler/innen können leichter zum Opfer von Mobbing/Bullying werden, da sie fast keine Freunde haben, die sie unterstützen oder da sie Merkmale/Eigenschaften zeigen, die nicht der Peer-Gruppe entsprechen oder da sie aufgrund der wahrgenommenen Ablehnung unsicher (geworden) sind. Außenseiter/innen sind sozial wenig integriert, sie haben ein geringes **Fähigkeits-selbstkonzept**, sie sind meist misserfolgsängstliche Kinder und sie können sich nicht angemessen selbst behaupten.

Vom Gewaltbegriff differenziert zu unterscheiden sind **Spaßkämpfe, Kampf- und Tobspiele**. Sie sind entwicklungsbedingte Auseinandersetzungen zwischen Kindern und Jugendlichen. Dieses Verhalten zeigt sich in einzelnen Vorfällen und Handlungen und wird nicht systematisch, gezielt und wiederholt eingesetzt. Vor allem Buben messen gerne ihre (körperlichen) Kräfte. Diese Rangeleien dienen dazu „auszukämpfen“, wer der Kräftigste oder Geschickteste ist. Solche „Spaßkämpfe“ sind noch keine Gewalt-handlungen, auch wenn sie für den Unterlegenen unangenehm sein können. Bei diesen spielerischen Kämpfen und lustvollen Verfolgungsjagden lernen Kinder und Jugendliche die Grenzen zwischen Spaß und Ernst, zwischen Lust und Schmerz kennen, sie können jederzeit „Stopp“ oder „Aus“ rufen, um dem anderen mitzuteilen: „Jetzt wird es mir zu viel, lass uns aufhören“. Dadurch lernen Kinder und Jugendliche andere Personen zu achten, sich sozial zu verhalten und bei weiteren Spaßkämpfen die nächste Grenze – die eigene oder die der anderen – wahrzunehmen.

2.4 Formen von Gewalt im schulischen Kontext

Im Alltag ist es nicht immer leicht, Gewalt zu erkennen. **Gewalthandlungen bewirken immer eine Schädigung** (physisch, psychisch, Sachbeschädigung). Die meisten Schädigungshandlungen sind von Erwachsenen nicht direkt beobachtbar, weil sie verdeckt ablaufen, das heißt, sie passieren hinter dem Rücken der Lehrerin oder des Lehrers. Andere Handlungen sind zwar direkt beobachtbar, die Beobachtung der Handlungen allein ermöglicht aber selten eine zweifelsfreie Schlussfolgerung auf die Schädigungsabsicht. **Ob eine Handlung als Schädigungshandlung eingestuft wird, basiert somit auf Prozessen der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung.** Naturgemäß gehen die Meinungen von Zuschauer/innen, Opfern und Tätern/Täterinnen hinsichtlich der Einschätzung eines Verhaltens auseinander. Welche Handlungen als Gewalt eingestuft werden, bestimmen somit in erster Linie die Beteiligten und die Umstände und nicht nur der sichtbare Sachverhalt. **Nachfragen klärt den Sachverhalt und die Hintergründe auf.**

Folgende Bildimpulse dienen der Wahrnehmung von Gewalt/Mobbing/Schädigungsabsicht. Bei der Bewertung der Bilder sind **4 konkrete Fragen** hilfreich, deren Beantwortung die weitere Vorgehensweise bestimmt:

1. Liegt ein Schaden vor?

2. Wurde der Schaden absichtlich herbeigeführt?

Nur wenn beide Fragen eindeutig mit „ja“ beantwortet werden können, handelt es sich um eine Schädigungshandlung und damit um eine Form von Gewalt.

Um feststellen zu können, ob es sich um Mobbing handelt, sind zwei weitere Fragen zu beantworten:

3. Wie lange liegt das Verhalten vor? Handelt es sich um wiederholtes Verhalten?

4. Ist das Kräfteverhältnis zwischen den Beteiligten asymmetrisch?

2.4.1 Sachbeschädigung



Als die Direktorin um 7.30 Uhr in die Schule kommt, sieht sie, dass das Glas der Eingangstür zerbrochen ist.

Handelt es sich bei diesem Beispiel um eine Schädigungshandlung?

1. Es liegt eindeutig ein Schaden vor.
2. Offen ist jedoch, wie dieser Schaden zu Stande gekommen ist. Es könnte sich um einen Unfall beim Ballspielen handeln oder der Schulwart hat beim Transport eines sperrigen Gegenstands unabsichtlich das Glas zerbrochen. Es ist auch möglich, dass ein Schüler/eine Schülerin aus Wut die Scheibe zertrümmert hat oder dass eine ganze Gruppe von schulfremden Jugendlichen die Tür als Mutprobe zerschlagen hat. Solange nichts über die näheren Umstände der Tat bekannt ist, ist nicht klar, ob eine Schädigungshandlung vorliegt oder ein Versehen.

2.4.2 Diebstahl



Markus kommt vom Turnen zurück und stellt fest, dass sein Handy weg ist.

Handelt es sich bei diesem Beispiel um eine Schädigungshandlung?

1. Es liegt eindeutig ein Schaden vor.
2. Offen ist jedoch, wie dieser Schaden zu Stande gekommen ist. Markus könnte sein Handy in der Klasse vergessen haben. Oder sein Freund Thomas hat es sich ohne ihn zu fragen ausgeborgt ... Vielleicht gibt es Zeugen, die einen Dieb gesehen oder beobachtet haben? Erst wenn diese Fragen beantwortet sind, ist feststellbar, ob jemand das Handy gestohlen hat und somit eine Schädigungshandlung vorliegt oder nicht.

2.4.3 Hänseleien



© Nora Swoboda

Maria wird von drei anderen verspottet und gehänselt. Maria wirkt traurig und verletzt.

Handelt es sich bei diesem Beispiel um eine Schädigungshandlung?

1. Es liegt ein sichtbarer (psychischer) Schaden vor, denn drei Mitschüler/innen zeigen auf Maria, die traurig und verletzt wirkt.
2. Der Schaden wurde mit ziemlicher Sicherheit absichtlich herbeigeführt. Jemanden zu verspotten ist eine Tätigkeit, die man nicht unabsichtlich ausführen kann. Es handelt sich somit um eine Schädigungshandlung.

Handelt es sich bei dieser Schädigungshandlung um Mobbing?

3. Es ist nicht klar, wie oft Maria schon von ihren Mitschülern/Mitschülerinnen verspottet wurde und seit wann sie verspottet wird.
4. Die Beziehung ist asymmetrisch. Maria, die allein ist, wird von drei anderen gehänselt.

2.4.4 Prügeleien



© Nora Swoboda

Thomas schlägt mit der Faust auf Max ein, der wehrlos auf dem Boden kauert.

Handelt es sich bei diesem Beispiel um eine Schädigungshandlung?

1. Es liegt ein sichtbarer Schaden vor, denn Max kauert auf dem Boden, seinen Kopf mit beiden Händen schützend.
2. Der Schaden wurde mit ziemlicher Sicherheit absichtlich herbeigeführt. Jemanden zu schlagen ist eine Tätigkeit, die man nicht unabsichtlich ausführen kann. Es handelt sich somit um eine Schädigungshandlung.

Handelt es sich bei dieser Schädigungshandlung um Mobbing?

3. Es ist nicht klar, wie oft Max schon von Thomas (oder anderen) geschlagen wurde und seit wann dies geschehen ist.
4. Das Kräfteverhältnis ist asymmetrisch. Thomas ist stärker als Max.

2.4.5 Erpressung



Sascha sitzt auf dem Boden. Um ihn herum stehen drei Jugendliche, die durch ihre Körpersprache bedrohlich wirken.

© Nora Swoboda

Handelt es sich bei diesem Beispiel um eine Schädigungshandlung?

1. Es liegt ein sichtbarer Schaden vor, denn Sascha, der auf dem Boden sitzt, wird von drei Jugendlichen bedrängt.
2. Der Schaden wurde mit ziemlicher Sicherheit absichtlich herbeigeführt. Auf jemanden drohend einzuwirken ist etwas, was nicht unbeabsichtigt passiert. Es handelt sich somit um eine Schädigungshandlung.

Handelt es sich bei dieser Schädigungshandlung um Mobbing?

3. Es ist nicht klar, wie oft Sascha schon von den drei Jugendlichen bedroht wurde und seit wann dies geschehen ist.
4. Das Kräfteverhältnis in der Beziehung ist asymmetrisch. Sascha ist allein und wird von drei anderen umstellt.

G
S.70

2.4.6 Happy Slapping und Cyber-Bullying



© Nera Swoboda

Simone und ihre Freundin treffen sich zum Baden. Plötzlich rennen drei Burschen auf Simone zu, halten sie fest und reißen ihr das Bikinioberteil herunter. Alexander, ein Klassenkamerad von Simone, steht daneben und filmt die halbnackte Simone mit seinem Handy.

Handelt es sich bei diesem Beispiel um eine Schädigungshandlung?

1. Es liegt ein sichtbarer Schaden vor, denn Simone wird festgehalten, entkleidet und halbnackt gefilmt.
2. Der Schaden wurde absichtlich herbeigeführt.
Es ist eine Schädigungshandlung. In diesem Fall nennt man die Schädigungshandlung „happy slapping“. Der Begriff „happy“ ist in diesem Kontext irreführend, es geht vielmehr um „Spaß auf Kosten anderer“!

Handelt es sich bei dieser Schädigungshandlung um Mobbing (=Cyberbullying)?

3. Es ist nicht klar, wie oft Alexander Simone mit dem Handy oder im Internet schon gemeine Dinge angetan hat und seit wann dies geschehen ist.
4. Das Kräfteverhältnis in der Beziehung ist asymmetrisch. Simone hat keine Möglichkeit zu verhindern, dass sie gefilmt wird.

2.4.7 Rassismus

G
S.76



© Nera Swoboda

Manuel sitzt allein im Schulhof und wirkt müde, bedrückt oder niedergeschlagen.

Handelt es sich bei diesem Beispiel um eine Schädigungshandlung?

1. Es liegt kein eindeutiger sichtbarer Schaden vor.
2. Es sind keine Täter zu sehen, die etwas getan haben, um Manuel zu schädigen. Vordergründig handelt es sich somit nicht um eine Schädigungshandlung. Eine Lehrerin, die Manuel so sitzen sieht und ihn als ausgeglichenen Burschen kennt, könnte beispielsweise nachfragen, ob Manuel etwas Unangenehmes passiert sei. Da erzählt Manuel, dass er von einer Gruppe Burschen mit den Worten: „Du bist ja gar nicht von da! Du gehörst nicht zu uns...“ beschimpft wurde. Aufgrund dieser Information wird der Lehrerin klar, dass eine Schädigungshandlung vorliegt, in diesem Fall handelt es sich um einen rassistischen Übergriff. Abfällige Bemerkungen über die Herkunft und Zugehörigkeit eines Menschen (z. B. Nachbarort, Behinderte, Religion, Ausländer/innen, Homosexuelle etc.) fallen in diese Rubrik.

Handelt es sich bei dieser Schädigungshandlung um Mobbing?

3. Es ist nicht klar, wie oft Manuel schon rassistischen Übergriffen ausgesetzt war und seit wann diese geschehen sind.
4. Das Kräfteverhältnis in der Beziehung ist asymmetrisch. Manuel konnte nicht verhindern, dass andere ihn wegen seiner Zugehörigkeit beschimpfen.

Hinweise zur Lektüre:
Blau gedruckte Begriffe werden im
Glossar erklärt.

2.4.8 Sexuelle Übergriffe



Susanne sitzt in der Pause auf dem Tisch und liest. Robert geht von hinten auf sie zu und berührt Susanne auf dem Busen.

Handelt es sich bei diesem Beispiel um eine Schädigungshandlung?

1. Es liegt eine Schädigung in Form eines Übergriffs auf die Integrität der Person vor, denn Susanne wird ohne ihre Zustimmung berührt.
2. Der Übergriff wurde mit ziemlicher Sicherheit absichtlich herbeigeführt. Sich jemandem von hinten zu nähern und sexuell zu belästigen, geschieht beabsichtigt. Es handelt sich somit um eine Schädigungshandlung.

Handelt es sich bei dieser Schädigungshandlung um Mobbing?

3. Es ist nicht klar, ob und seit wann Susanne von Robert oder anderen Burschen bereits sexuell belästigt wurde.
4. Das Kräfteverhältnis in der Beziehung ist asymmetrisch. Susanne konnte nicht verhindern, dass sie von Robert berührt wurde.

Die Beispiele aus dem Schulalltag machen deutlich, dass durch geschulte Wahrnehmung und gezieltes Nachfragen das Erkennen von offenen und verdeckten Gewalttaten möglich ist. Wichtig dabei ist, dass jede Gewalttat erkannt und benannt wird und es nicht um die Bewertung klein, groß, erheblich oder unerheblich geht. Kinder und Jugendliche sind ohne besondere Schulung oft nicht in der Lage und vor allem nicht in der Position, selbst etwas gegen die Gewalthandlung zu tun. Sie brauchen das energische Eingreifen (siehe Kapitel 7.2.3) und die Unterstützung von Erwachsenen.

3. Häufigkeit von Gewalthandlungen

Wie häufig kommt Gewalt an österreichischen Schulen vor?

Gewalt kommt in jeder Schule (auch der eigenen) vor. Gewaltprävention betrifft somit jede Schule. Studien zeigen, dass Schulen, die sich für die Implementierung eines Gewaltpräventionsprogramms entscheiden, häufig (schon zu Beginn) eine geringere Gewaltbelastung aufweisen als Schulen, die das Problem ignorieren.

Gewaltprävention als Anliegen der Schule zu definieren ist ein Zeichen für einen verantwortungsvollen Umgang einer Schulgemeinschaft mit Problemen in der Gesellschaft.

Es gibt eine große Vielfalt von wissenschaftlichen Studien, die sich mit der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen beschäftigt haben. Die große Fülle von Ergebnissen zeigt: Gewaltbereitschaft und Gewaltanwendung sind ernstzunehmende Probleme, die für viele Kinder und Jugendliche, für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer belastend sind.

Länder vergleichende WHO-Studie

In der „Health Behaviour in School-aged Children“-Studie (WHO) wurden 163.000 Schüler/innen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren aus 35 Ländern und Regionen zu Gewalthandlungen befragt (HBSC; Craig & Harel, 2004). In allen Ländern wurden dieselben Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Mobbing (Täterprävalenzen) und Viktimisierung (Opferprävalenzen) eingesetzt. Die Studie differenziert zwischen seltenem Mobbing (wenn die Befragten angaben, in den letzten Monaten zumindest einmal an Mobbing beteiligt gewesen zu sein) und häufigem Mobbing (mindestens 2-3-mal pro Monat). Eine analoge Differenzierung wurde für Viktimisierung vorgenommen. Die Daten wurden in drei Altersgruppen (11-, 13-, 15-Jährige) und getrennt nach Geschlecht durchgeführt. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse berichtet. Weitere Details finden sich auch bei Spiel & Strohmeier (2007).

35 % der Befragten gaben an, in den letzten Monaten zumindest einmal an Mobbing beteiligt gewesen zu sein. Zwischen den Ländern gibt es drastische Unterschiede. **Die höchste Prävalenzrate für Mobbing über alle Altersstufen weist Litauen auf; bei der Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen liegt Österreich an zweithöchster Stelle.** Die niedrigste Prävalenzrate für Mobbing über alle Altersstufen hinweg wurde für Schweden ermittelt. Mädchen zeigen über alle Länder und Altersstufen hinweg niedrigere Prävalenzraten als Buben.

Die **Prävalenzrate** von häufigem Mobbing (mindestens 2-3-mal pro Monat) beträgt 11 %. Die Geschlechtsunterschiede sind hier besonders hoch. Die Ländervergleiche zeigen ein ähnliches Bild wie für seltenes Mobbing. Litauen weist auch hier die höchsten Mobbingraten auf, gefolgt von Österreich.

Analoge Analysen wurden bzgl. **Viktimisierung** durchgeführt. 34 % der Befragten gaben an, mindestens einmal in den letzten Monaten Opfer von Gewalthandlungen gewesen zu sein. Auch hier hatte Litauen die höchsten Prävalenzraten. Österreich

G
S.76

G
S.78

liegt für alle drei Altersgruppen im oberen Drittel. Die niedrigsten Prävalenzraten für Viktimisierung wurden in Schweden gefunden. Die Prävalenzraten nehmen mit dem Alter ab; Geschlechtsunterschiede sind sehr niedrig.

Die Prävalenzrate von häufiger Viktimisierung (mindestens 2-3-mal pro Monat) beträgt 11 %. Auch hier gibt es kaum Geschlechtsunterschiede. Die Ländervergleiche erbrachten ein ähnliches Bild wie für seltene Viktimisierung. Österreich liegt für alle Altersgruppen im obersten Drittel.

Die Ergebnisse der WHO-Studie weisen somit Österreich als Land mit besonders hohen Mobbingraten aus.

3.1 Situation in Österreich

Daten der polizeilichen Kriminalstatistik sowie differenzierte Analysen von Daten zur Jugendgewalt und Jugendkriminalität deuten auf eine Zunahme von gewalttätigem und kriminellem Verhalten zwischen Mitte der achtziger Jahre und Ende der neunziger Jahre hin. Zu bedenken ist dabei jedoch, dass diese Zahlen zum Teil auch auf eine erhöhte Anzeigebereitschaft in der Bevölkerung zurückzuführen sind. Darüber hinaus können Statistiken auch durch eine Reihe anderer Faktoren beeinflusst werden, wie z. B. durch Veränderungen in der juristischen Definition von Gewalt, durch eine erhöhte Aufmerksamkeit der Medien oder durch veränderte Erfassungsmethoden bei der Polizei, z. B. bedingt durch den verstärkten Einsatz von Computern und durch die Veränderung der Definitionen, ab wann von Gewalt gesprochen wird.

In einem ausführlichen **Länderbericht über schulische Gewalt** in Österreich von Spiel/ Atria (2001) wurden, basierend auf der Auswertung vorhandener österreichischer Studien, folgende Tendenzen und Gemeinsamkeiten über Ausmaß und Häufigkeit von Gewaltanwendungen an Schulen festgestellt: (siehe dazu auch: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, S. 272 u. 273)²

- Die Mehrzahl der Schüler/innen ist weder gewalttätig noch gewaltbereit, weder regelmäßig Täter/in noch Opfer.
- Verbale Attacken kommen zwischen Schüler/innen weit häufiger vor als physische Angriffe oder soziale Ausgrenzung. Etwa 25 % der Schüler/innen ist mindestens einmal in der Woche als Täter/in und/oder Opfer in verbale Konflikte verwickelt, für physische Auseinandersetzungen liegt der Anteil bei etwa 10 %.
- Aggressives Verhalten in der Schule ist am häufigsten bei der Gruppe der 12-15-jährigen Schüler/innen zu beobachten.
- Körperliche Aggression nimmt mit dem Alter der Schüler/innen ab.
- Gewalt und Aggression kommen in Hauptschulen häufiger vor als in Allgemein bildenden Höheren Schulen. Besonders hohe Prävalenzraten von Opfern und Täter/innen wurden an Berufsbildenden Mittleren Schulen festgestellt.
- Es gibt bezüglich Häufigkeit und Ausmaß kaum Unterschiede hinsichtlich aggressiven Verhaltens zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Muttersprachen. Offene rassistische Übergriffe kommen sehr selten vor.

² Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Hrsg. Werner Specht.
Download unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/nbb.xml>

Geschlechtsspezifische Unterschiede

In allen Forschungsergebnissen ist die Unterscheidung nach dem Geschlecht der Schüler/innen in Bezug auf Gewalthandlungen ein eindeutiges und markantes Differenzierungsmerkmal:

- Burschen verwenden mehr physische Aggression, während Mädchen eher zu verdeckter Aggression neigen. Buben sind auch in höherem Maße als Mädchen selbst von physischer Gewalt betroffen.
- Mädchen bevorzugen häufig subtile Mittel, um ihren Opfern zu schaden, indem sie z. B. Gerüchte verbreiten, jemanden sozial ausschließen oder absichtlich Beziehungen zerstören. Mädchen sind diesen indirekten Formen auch häufiger ausgesetzt als Buben (z. B. soziale Isolierung und absichtliche Ausgrenzung, üble Nachrede etc.).
- Buben beobachten physische Gewalthandlungen häufiger als Mädchen. Sie akzeptieren Gewalt als Mittel der Konfliktlösung stärker und wenden physische Gewaltformen häufiger und in schwererer Form an als Mädchen.
- Burschen setzen Gewalt als Demonstration von Männlichkeit ein, die sie mit „männlichen Eigenschaften“ wie Härte, Macht, Kontrolle, Dominanz über Frauen und Kinder assoziieren. Mehr Informationen zu **Männlichkeit und Gewalt** sind im **Anhang 32** und im Glossar unter **männliche Gewalt** zu lesen.



Zu dem Aspekt der **Gewaltausübung durch Lehrer/innen** gibt es nur wenig Literatur und Forschungsergebnisse. Aus den vorhandenen empirischen Arbeiten zu Gewalt an der Schule können immerhin die folgende Aspekte erkannt werden:

Etwa die Hälfte aller Schüler/innen zwischen 12 und 14 Jahren gab an, von ihrem Lehrer/innen in irgendeiner Art und Weise ungerecht behandelt, verletzt oder geärgert worden zu sein. Bei den 17 bis 18jährigen Schüler/innen war es jede/r dritte (Spiel / Atria, 2001).

Ferdinand Eder³ hat 2005 das Befinden von Kindern und Jugendlichen an österreichischen Schulen untersucht und Anzeichen für Gewaltausübung durch Lehrpersonen gefunden. Überwiegend geben Schülerinnen und Schüler gute Beziehungen zu zumindest einigen Lehrer/innen an und haben das Gefühl, im Allgemeinen gerecht und fair behandelt zu werden und vor ihnen wenig Angst zu haben.

Allerdings gibt es einen Grundstock von 10-15 % der Schüler/innen, für die diese positive Beschreibung nicht zutrifft: „Die sozialen Beziehungen zu den Lehrpersonen sind besonders durch fehlendes Zutrauen, verbale Herabsetzung, Demütigung, Entmutigung und Bloßstellung vor der Klasse charakterisierbar. Nicht selten fühlen sich die Schüler/innen von ihren Lehrpersonen verfolgt, schikaniert, benachteiligt, willkürlich behandelt, zurückversetzt oder schikanös geprüft. Besonders gravierend erscheinen dabei die häufigen Misserfolgserwartungen, die von den Lehrpersonen gegenüber den Schüler/innen ausgesprochen werden („Du wirst dieses Schuljahr sowieso nicht schaffen.“), da sie nicht nur den Charakter selbsterfüllender Prophezeihungen, sondern auch ein Element der Selbstverpflichtung für die aussprechenden Lehrer/innen enthalten.“ (Eder 2007, S. 230) Die Qualität der Beziehungen zu den Lehrpersonen ist vor allem in der Sekundarstufe I belastet.

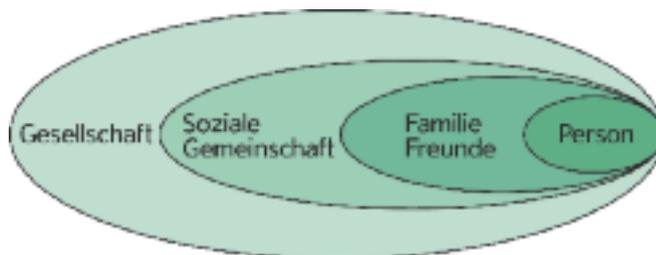
³Eder, Ferdinand (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: Studien Verlag. Zusammenfassung der Ergebnisse als Download auf www.oezepts.at bzw. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/befindlichkeitsstudie.xml>

4. Mechanismen der Gewalt

Welche Erklärungen und Zusammenhänge sind für Gewaltprävention von Bedeutung?

In dem Weltbericht „Gewalt und Gesundheit“ (2002) hat die WHO ein Vier-Ebenen-Modell für die Darstellung der Faktoren gewählt, die das Risiko, zum Gewalttäter/zur Gewalttäterin oder Gewaltopfer zu werden, ausmachen. Die sich überlagernden Ellipsen des Modells veranschaulichen, dass Einflussfaktoren einer Ebene durch Faktoren einer anderen Ebene verstärkt werden können. Beispielsweise wird eine aggressive Person eher gewalttätig auftreten, wenn in ihrer Familie oder in ihrem Lebensumfeld Konflikte gewohnheitsmäßig durch den Einsatz von Gewaltmitteln gelöst werden, als wenn der/die Betreffende in einer friedlicheren Umwelt lebt. Das Modell trägt also zur Klärung der Gewaltursachen und ihren komplizierten Wechselwirkungen bei, macht aber auch deutlich, dass auf mehreren Ebenen gleichzeitig gehandelt werden muss, wenn Gewalt verhindert werden soll.

Daher kann die schulische Gewaltprävention auf die Gewaltbereitschaft der Schüler/innen nur bedingt Einfluss nehmen; sie muss durch Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Familie, der Ebene von Gemeinschaften und auf der Gesellschaftsebene wirkungsvoll ergänzt werden.



Quelle: WHO, Weltbericht Gewalt und Gesundheit, S. 13

4.1 Ursachen der Gewalt

Gewaltphänomene sind, und darüber besteht in Fachkreisen ein Konsens, durch ein komplexes Gefüge von Ursachen und Entstehungsbedingungen begründet. Spezifische Konstellationen ungünstiger Bedingungsfaktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit des aggressiven, gewalttätigen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen.

Die Ursachen der Entstehung von Jugendgewalt sind in den Bereichen Persönlichkeit, Familie und Freizeit, Schule und Gesellschaft zu finden.

In dem oben genannten Weltbericht der WHO werden Forschungsarbeiten zum Einfluss der Gemeinschafts- und Gesellschaftsfaktoren zitiert, die darstellen, dass Jugendliche, die in einem Umfeld und in Bevölkerungsgruppen mit hoher Kriminalitäts- und Armutsrate leben, sehr viel stärker gewaltgefährdet sind. Außerdem steige die Jugendgewalt in Zeiten bewaffneter Auseinandersetzungen und Unterdrückung und wenn die Gesellschaft insgesamt in sozialen und politischen Veränderungen steckt. Höher sei die Jugendgewalt auch in Ländern, in denen die Sozialpolitik die Schwachen nicht ausrei-

chend absichert, in denen eine hohe Verteilungsgerechtigkeit beim Einkommen besteht (auch in Österreich geht die Schere zwischen arm und reich immer weiter auseinander) und eine Gewalkkultur vorherrscht.

Zu den **persönlichen Faktoren** werden Verhaltensmuster und Persönlichkeitseigenschaften des Schülers/der Schülerin gezählt. Sie können wie folgt zusammengefasst werden: Mangel an Selbstkontrolle, gesteigerter Aktivitätslevel, motorische Unruhe, hoher Stimulationsbedarf, negatives Selbsterleben, geringes Fähigkeitsselfkonzept, Mangel an sozialer Kompetenz (mangelndes Repertoire an Konfliktbewältigungsstrategien und nicht angemessenes Durchsetzungsvermögen), Mangel an **Empathie** (mangelnde Fähigkeit zur Perspektiven- bzw. Rollenübernahme etc.) und feindlicher Attributionsstil (Unterstellen von feindseligen Intentionen etc.), abgeschwächtes Gefühl der individuellen Verantwortlichkeit.

G
S.71

Gewalt in der Familie zeigt sich in verschiedenen **Gewaltformen**. Die familiären Bedingungen können Ursachen und Entstehungsgründe für gewalttätiges Verhalten bei Kindern und Jugendlichen sein. Beispiele für solche Ursachen sind: zu wenig Liebe und Fürsorge, mangelnde elterliche Zuwendung, fehlendes Vertrauen zueinander, wenig positive Beziehungen, zu wenig Anerkennung von Bemühungen, fehlende Zeit, fehlende Grenzen und Verbindlichkeiten, fehlende Weitergabe von sozialen Regeln, Krankheit, Arbeitslosigkeit, finanzielle Probleme, Elternkonflikte, sprachliche Übergriffe, vorgelebte Gewalt zwischen Familienmitgliedern, Vernachlässigung, mangelnde Bindung an familiäre Strukturen, fehlende Orientierung und Strukturierung des Lebens, sanktionierender Erziehungsstil und inkonsequentes erzieherisches Verhalten, etc. Kinder, die Opfer von familiärer Gewalt sind, weisen meist Entwicklungsdefizite auf, die als Selbstregulationsstörungen bezeichnet werden. Auf der Verhaltensebene werden sie als mangelnde Impulskontrolle, Schwierigkeit im Umgang mit Ärger und Wut und als Empathiemangel charakterisiert. Der Empathiemangel zeigt sich in der Schwierigkeit, sich in die Gefühle, Ängste und auch die Schmerzen anderer Kinder einfühlen zu können. Anderen Kindern Schmerz zuzufügen oder Gewalt anzutun, wird deshalb oft nicht als „Schuld“ erlebt.

G
S.72

Der Einsatz von Gewalt ist häufig ein ohnmächtiger Versuch, z. B. das Gefühl von vorangegangener Selbsterniedrigung auszugleichen. Im **Gewaltkreislauf** wird detailliert beschrieben, wie Ohnmacht, Ausweglosigkeit und Gewalttat zusammenhängen.

G
S.72

Gewalttaten innerhalb der Familie sind die häufigsten Ursachen körperlicher und seelischer Verletzungen. 85 % aller Gewalttaten, die aktenkundig sind, werden innerhalb der Familie verübt. Die Hypothese des **Gewaltzirkels** bedeutet, dass als Kind erlittene Gewalt ein hohes Risiko für eigenes gewalttätiges Handeln erzeugt. Straftäter/innen waren in ihrer Kindheit häufig selbst Opfer physischer, psychischer oder sexueller Misshandlungen. Bei Buben, die Zeugen von Gewalttaten ihrer Väter wurden, liegt die Wahrscheinlichkeit, dass sie später ihre zukünftige Partnerin misshandeln, um das Zehnfache höher als bei Männern, die in ihrer Kindheit nicht Zeuge von ehelicher Gewalt wurden. Ebenso werden sie auch leicht wieder zum Opfer: 80 % der Frauen, die von ihren Lebenspartnern körperlich misshandelt werden, sind in ihrer Kindheit Gewalt zwischen oder von ihren Eltern ausgesetzt gewesen. Die Hypothese vom Gewaltzirkel zeigt zwar auf, dass erlittene Traumatisierungen ein hohes Risiko für eigenes gewalttätiges Handeln entstehen lassen. Es muss aber keinesfalls zwangsläufig dazu kommen.

Etwa zwei Drittel dieser Kinder werden nicht zu Täter/innen. Sie können durch das Erleben von anderen – prosozialen und gewaltfreien – Vorbildern ihre persönlichen Erfahrungen erweitern und damit aus dem destruktiven Kreislauf aussteigen.

G
S. 75

Hinter den Ursachen, die im Freizeitverhalten der Jugendlichen liegen, ist besonders die Gleichaltrigengruppe, die Peer-Gruppe zu nennen, deren starke Determinationskraft unter bestimmten Umständen auf gewalttätiges Verhalten einwirken kann. Auch ein problematischer Medienkonsum in der Freizeit wird als Einflussfaktor immer wieder genannt. Zugleich ist eine Abkehr von den bisher genutzten Freizeiteinrichtungen festzustellen: z. B. Pfadfinder, Jungschar, gemeinnützige Organisationen etc.

Zu den schulischen Faktoren für gewalttätiges Handeln zählen u.a.: unpersönliche Gebäude, unfreundliches Schulklima, Verordnungen statt Vereinbarungen⁴, enormer Leistungsdruck, wenig transparente Leistungsbewertung⁵, Versagensängste, schlechte Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, wenig Individualisierung⁶, Aggressionen der Lehrer/innen, mangelnde Beziehungen und Bindungen in der Klasse; Schulunlust, mangelnde Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler/innen, etc.

Als gesellschaftliche Faktoren gelten: rascher gesellschaftlicher Wandel, veränderte Werte und Normen, Werteverfall, mangelnde Chancen der Lebensgestaltung, Arbeitslosigkeit und die damit verbundene Perspektivlosigkeit bzw. das Auftreten von Armut, überhöhte Leistungsanforderungen und Konkurrenz, Identitätsverlust als Folge eines Mangels an sozialer Bindung, Auflösung von sozialen Strukturen, Zukunftsangst etc.

4.2 Aggressives Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler

Mit Blick auf einzelne Schülerinnen und Schüler werden zwei Mechanismen unterschieden, die aggressivem Verhalten zugrunde liegen können: proaktive und reaktive Aggressivität.

Wird aggressives Verhalten aufgrund von *proaktiver Aggressivität* ausgeführt, handelt es sich um ein **geplantes und absichtliches Verhalten**. Dem Täter oder der Täterin geht es darum, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. In diesem Fall sind die aggressiven Handlungen „Mittel zum Zweck“, d.h. aggressives Verhalten wird beispielsweise deshalb eingesetzt, um Macht über das Opfer zu erlangen oder um Ansehen und Anerkennung in einer bestimmten Peer-Gruppe zu erhalten. Charakteristisch ist, dass die Ausführung des aggressiven Verhaltens von positiven Gefühlen begleitet wird, d.h. die Täter/innen finden das eigene Verhalten meist lustig und es macht ihnen Spaß, das

⁴ siehe ÖZEPS-Handreichung „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht“, S. 66 und „Vereinbaren statt anordnen. Vereinbarungen zwischen den Schulpartnern.“ BMUK

⁵ siehe ÖZEPS-Handreichung „Förderliche Leistungsbewertung“, S. 110ff

⁶ siehe ÖZEPS-Handreichung „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht“, S. 20f; „Förderliche Leistungsbewertung“, S. 107 und ÖZEPS-Handreichung „Individuell lernen und differenziert lehren“ (erscheint 2009)

Opfer leiden zu sehen. Typisch ist auch, dass die Täter/innen meist ganz genau wissen, in welchen Situationen oder bei welchen Menschen sie mit aggressivem Verhalten Erfolg haben. Sehr häufig entwickeln sich nach einiger Zeit asymmetrische Interaktionsmuster, die bestimmte Mitschülerinnen oder Mitschüler in die Opferrolle drängen, woraus sie sich nur schwer befreien können. Bestehen solche Interaktionsmuster über einen längeren Zeitraum, handelt es sich um **Mobbing**. Zeigen Schüler/innen proaktive Aggressivität so liegt deren Ursache häufig in den verstärkenden Lernerfahrungen und fehlender Tateinsicht. Daher sind die Hauptziele von Interventionen

- die Herstellung von Tateinsicht und
- das Nicht-Verstärken aggressiven Verhaltens (Ablehnung des Verhaltens).

Auf der Individualebene des Täters/der Täterin wird das proaktive aggressive Verhalten sanktioniert. Zugleich wird präventiv mit der Erarbeitung und Einübung von prosozialen Verhaltensweisen des Täters/der Täterin begonnen. Auf der Klassenebene (Peer-Gruppe) wird ebenfalls prosoziales Verhalten eingeübt, durch das dem Täter/der Täterin die Unterstützung für das Mobben entzogen wird und ihm gleichzeitig Ansehen und Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe über andere Verhaltensweisen angeboten wird.

Liegt aggressivem Verhalten *reaktive Aggressivität* zugrunde, handelt es sich um **impulsives Verhalten**, das aufgrund einer wahrgenommenen Provokation, Bedrohung oder Frustration ausgeführt wird. Aggressives Verhalten ist in diesem Fall als inadäquate „Reaktion“ auf tatsächliche (oder wahrgenommene) Provokationen zu verstehen. Begleitet wird das Verhalten meist von starken Gefühlen, wie zum Beispiel Ärger oder Wut. Reaktiv (oder impulsiv) aggressive Täter oder Täterinnen weisen daher sowohl hinsichtlich ihrer Informationsverarbeitung als auch hinsichtlich ihrer Emotionsregulation Defizite auf. Reaktiv aggressive Täter/innen unterstellen anderen Personen in uneindeutigen sozialen Situationen typischerweise feindliche Absichten. Diese verzerrten und feindseligen Interpretationen dienen als „Rechtfertigung“ des eigenen aggressiven Verhaltens.

Aufgrund der Bedeutsamkeit von Prozessen der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation ist es für Außenstehende oft nicht leicht zu entscheiden, wo die „Ursache“ des Konflikts liegt.

Hinzu kommt, dass im Fall der Eskalation dieser „heißen“ Konflikte beide Parteien typischerweise damit argumentieren, dass jeweils die/der andere mit dem aggressiven Verhalten begonnen hätte. Bei diesen Konflikten handelt es sich häufig um symmetrische Interaktionen. Interventionen konzentrieren sich in diesen Fällen

- auf den Umgang mit Gefühlen (vor allem mit Wut und Ärger) und
- auf die Interpretation und Verständigung über uneindeutige soziale Situationen.

4.3 Beispiele aus dem Schulalltag

Im Folgenden werden einige Beispiele zur proaktiven und reaktiven Aggression aus dem Schulalltag beschrieben. Bitte nehmen Sie sich für die Beispiele Zeit und beantworten Sie die dazugehörigen Fragen. Erläuterungen zu den einzelnen Beispielen sind nach der letzten Fallbeschreibung zu finden.

Fallbeschreibungen

Beispiel 1: Fabian

Fabian ist 16 Jahre alt. Seine Mitschüler und Mitschülerinnen gehen ihm häufig aus dem Weg, denn Fabian ist für seinen Hitzkopf bekannt. Er ist oft in Streitereien verwickelt, die auch manchmal in Handgreiflichkeiten ausarten. Auch während des Unterrichts gelingt es Fabian nicht immer sich zurückzuhalten. Er schimpft laut darauf los, wenn ihm etwas nicht passt. Es gibt während einer Woche mehrere Auseinandersetzungen mit verschiedenen Mitschüler/innen, sowohl während der Pausen als auch auf dem Schulweg.

- > Wie ist das Verhalten von Fabian zu verstehen?
- > Um welche Art von aggressivem Verhalten handelt es sich?
- > Liegt Mobbing vor?

Beispiel 2: Mario

Mario ist 14 Jahre alt. Er ist ein sehr guter Schüler. Er beschäftigt sich gerne mit Chemie und Physik, liebt es unbekannte Dinge zu erforschen und Experimente zu machen. Er fällt wegen seiner Kleidung auf, sie entspricht nicht dem aktuellen Modetrend. In den Pausen liest er gerne oder führt Gespräche mit den Lehrer/innen. Es passiert aber auch häufig, dass Mario in Rempereien verwickelt wird. Vor den Lehrpersonen beschuldigen die anderen Schüler/innen Mario, angefangen zu haben. In der letzten Zeit häuften sich die Tage, an denen Mario nicht in die Schule kommt.

- > Wie ist das Verhalten von Mario zu verstehen?
- > Um welche Art von aggressivem Verhalten handelt es sich?
- > Liegt Mobbing vor?

Beispiel 3: Tobias

Tobias ist 12 Jahre alt. Er ist ein Jahr älter als seine Schulkameraden. Tobias sieht gut aus, ist sehr sportlich und nimmt erfolgreich an Wettkämpfen im Schwimmen teil. Er ist bei den Lehrer/innen beliebt und hat immer eine Gruppe von Freunden und Freundinnen um sich. In die gleiche Klasse geht auch Sven. Er ist von Deutschland zugezogen und seit Beginn der AHS in der gleichen Klasse. Sven spricht mit norddeutschem Akzent, erbringt sehr gute Schulleistungen und ist Fußballfan. In den Pausen sieht man ihn mit Fußballzeitschriften und Sammelalben. Manchmal passiert es, dass Sven von mehreren Schülern, deren Anführer Tobias ist, geschubst wird und dann seine Sticker auf dem Boden liegen. An manchen Tagen steht in der Früh ein Spruch oder ein Wort an der Tafel, das Deutsche und/oder Fußball abwertet. Darüber lachen die Schüler/innen, wenn sie den Klassenraum betreten und manchmal auch ein Lehrer/ eine Lehrerin, bevor jemand bestimmt wird, der die Tafel löschen soll.

- > Wie ist das Verhalten von Tobias zu verstehen?
- > Um welche Art von aggressivem Verhalten handelt es sich?
- > Liegt Mobbing vor?

Beispiel 4: Jessica

Jessica ist 9 Jahre alt. Sie hat mittelmäßige Noten und sitzt alleine an einem Tisch in der letzten Reihe. Jessica ist verträumt, starrt oft aus dem Fenster und kann nicht gleich antworten, wenn sie aufgerufen wird. Dann beginnt sie meist zu stottern, die Lehrerin sagt: „Baust du schon wieder Luftschlösser!?“ mit dem Effekt, dass die anderen Kinder lachen. In den Pausen versteckt sie sich oft auf der Toilette. Bei Wandertagen und Schulausflügen hat sie bis jetzt immer gefehlt.

- > Wie ist das Verhalten von Jessica zu verstehen?
- > Um welche Art von aggressivem Verhalten handelt es sich?
- > Liegt Mobbing vor?

Beispiel 5: Hanna

Hanna ist 13 Jahre alt. Sie ist während der Pausen am liebsten mit zwei Freundinnen zusammen, Katrin und Andrea. Hanna und Katrin kennen sich schon seit dem Kindergarten. Einige Mädchen aus der Klasse haben eine Mädchen-Bande gegründet. Sie stehen in den Pausen immer zusammen, tuscheln oder lachen laut auf, wobei sie sich auffällig umschaun. Sie werben intensiv um Katrin und Andrea, indem sie mittels kleiner geschriebener Zettelchen die Kommunikation beginnen. Hanna will sich mit Katrin außerhalb der Schule verabreden, aber Katrin muss immer lernen oder hat Sport und deswegen keine Zeit. Andrea gibt nur ausweichende Antworten und trägt nun auch das Zugehörigkeitszeichen zur Bande an ihrem Schulrucksack. Hanna ist jetzt in den Pausen immer alleine.

- > Wie ist das Verhalten von Hanna zu verstehen?
- > Um welche Art von aggressivem Verhalten handelt es sich?
- > Liegt Mobbing vor?

Beispiel 6: Astrid

Astrid ist 8 Jahre alt. Sie wird oft in der Klasse von ein paar Mädchen gehänselt, weil sie etwas dicklich ist. Besonders im Turnunterricht und danach in der Garderobe wird es lustig: da werden die Anstrengungen von Astrid, Turnübungen zu machen, nachgeahmt und übertrieben dargestellt. Fast alle Mädchen müssen darüber lachen. Astrid versucht, sich nichts anmerken zu lassen.

- > Wie ist das Verhalten von Astrid zu verstehen?
- > Um welche Art von aggressivem Verhalten handelt es sich?
- > Liegt Mobbing vor?

Erläuterungen zu den Beispielen aus dem Schulalltag

Beispiel 1: Fabian

Fabian wird leicht wütend, er kann mit seiner Wut nicht richtig umgehen und wenn er wütend ist, geht er auf alle Mitschüler/innen in gleicher Weise los. Es ist keine systematische Täter-Opfer-Beziehung erkennbar.

Fabian ist ein impulsiver Bursche, der auf subjektiv wahrgenommene Störungen und Frustrationen mit aggressivem Verhalten reagiert, er fühlt sich durch fast alles provoziert. Sein Verhalten entspricht der **reaktiven Aggressivität**. Sie wird durch seine Wut ausgelöst, mit der er nicht richtig umgehen kann. Es liegt kein Mobbing vor.

Beispiel 2: Mario

Mario ist wegen seiner Kleidung und seiner Vorlieben ein Außenseiter und wird von seinen Mitschülern/Mitschülerinnen immer wieder gemein behandelt: Er wird von ihnen angerempelt, in Streitigkeiten und Kämpfe hineingezogen, in denen er wehrlos ist und aus denen er versucht, sich zurückzuziehen (lesen, Nähe zu den Lehrer/innen). Es könnte sein, dass er deshalb in letzter Zeit häufig fehlt. Mario wird von seinen Mitschülern/Mitschülerinnen gemobbt.

Beispiel 3: Tobias

Tobias ist älter und körperlich trainiert, er hat eine soziale Gruppe von Freunden und Freundinnen und genießt Anerkennung in der Klasse, er ist quasi der Anführer in der Klasse. Er bringt die anderen und auch die Lehrer/innen dazu, Sven zu mobben und mobbt ihn auch selbst. Tobias ist ein Täter, sein Verhalten entspricht der **proaktiven Aggressivität**. Er möchte Macht über das Opfer und Ansehen in der Peer-Gruppe. Dieses Verhalten ist von positiven Gefühlen (lachen) begleitet. Tobias fühlt sich in seinem Verhalten auch ermutigt, weil Lehrer/innen mitlachen. Sven wird von seinen Mitschülern/Mitschülerinnen auf unterschiedliche Art und Weise gemobbt. Er wird geschubst; Gegenstände, die ihm gehören, werden zerstört und er wird aufgrund seiner Herkunft beleidigt und beschimpft. Er ist ein Außenseiter und ein Opfer von Mobbing. Die Lehrer/innen verstärken das Verhalten der Schüler/innen.

Beispiel 4: Jessica

Jessica wird von ihrer Lehrerin gemein behandelt (letzte Bank, wird öffentlich abgewertet). Vermutlich hat sie deswegen eine schwache Stellung in der Klasse und wird von vielen Mitschüler/innen abgelehnt. Dies setzt einen Teufelskreis in Gang: Jessica fühlt sich in der Klasse nicht wohl, deshalb versteckt sie sich in den Pausen und ist bei Schulausflügen nicht dabei. Jessica ist ein Opfer von verstecktem Mobbing, die Lehrerin ist mitbeteiligt. Vordergründig handelt es sich nicht um Mobbing, da es keine offenen Hinweise auf Täter/innen gibt, die gezielt gegen Jessica vorgehen.

Beispiel 5: Hanna

Hanna ist ein Opfer von Mobbing, das durch das systematische Zerstören von Beziehungen ausgeführt wurde. Hannas Freundinnen wurden ihr von der Mädchenbande ausgespannt. Jetzt ist Hanna allein und ausgeschlossen. Hanna wird von ihren beiden Freundinnen gemieden (haben keine freie Zeit mehr), es gibt fast keinen Kontakt mehr. Die Mädchenbande hat die Freundschaften von Hanna manipuliert und zerstört, um Hanna zu kränken und zu verletzen.

Beispiel 6: Astrid

Astrid ist ein Opfer von Mobbing. Sie wird von ihren Mitschüler/innen wegen ihres Aussehens gemein behandelt. Es ist nicht erkennbar, von wem das Mobbing ausgeht.

4.4 Aggressives Verhalten als Beziehungsproblem bzw. als Gruppenphänomen

Soziale Lernerfahrungen spielen eine sehr bedeutende Rolle für die Ausführung von aggressivem Verhalten. In einem sozialen Kontext, in dem aggressives Verhalten nicht akzeptiert, nicht verstärkt und auch nicht „vorgezeigt“ wird, kommt aggressives Verhalten seltener vor als in einem Umfeld, das aggressivem Verhalten gegenüber gleichgültig ist oder es hinnimmt. Zum sozialen Kontext in der Schule zählen Lehrerinnen und Lehrer, Gleichaltrigengruppen bzw. die ganze Schulklasse. Das Verhalten von einzelnen „Tätern/Täterinnen“ und „Opfern“ ist in diese sozialen Kontexte eingebunden und wird auch von ihnen mitbestimmt. Je nachdem, wie sich Lehrerinnen und Lehrer, anwesende Gleichaltrige bzw. die ganze Klasse bei aggressiven Auseinandersetzungen verhalten und welche soziale Normen in einer Gruppe gelten, wird aggressives Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler gestoppt oder verstärkt.

Lehrer/innen sind verpflichtet zu zeigen, dass es klare vorgegebene Regeln und ausverhandelte Vereinbarungen in der Schule und in der Klasse gibt, deren Nichtbefolgung Konsequenzen hat. Gewünschtes Verhalten wird präzise beschrieben und in einzelne Komponenten zerlegt. **Konsequentes Eingreifen** von Lehrerinnen und Lehrern reduziert die Auftretenswahrscheinlichkeit von **aggressivem Verhalten und Mobbing**. Eine gute Klassenführung umfasst sowohl einen gut strukturierten Unterricht als auch ein effizientes Eingreifen bei Unterrichtsstörungen.

Auch das Verhalten der Gleichaltrigen beeinflusst die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing. So konnte belegt werden, dass in 88 % aller aggressiven Übergriffe Gleichaltrige anwesend sind, die aber nur in 19 % der Fälle eingreifen. Greifen Gleichaltrige ein, dann werden 57 % aller aggressiven Übergriffe sofort gestoppt. Insgesamt konnte nachgewiesen werden, dass Gleichaltrige 54 % ihrer Zeit dafür verwenden, aggressives Verhalten durch Zuschauen passiv zu verstärken, 21 % ihrer Zeit mit aktiver Nachahmung des Täters/der Täterin verbringen und nur 25 % ihrer Zeit dafür nutzen, um einzugreifen oder das aggressive Verhalten zu stoppen.

Studien, die das gesamte Schülerverhalten in einer Klasse untersuchten, konnten zeigen, dass bei aggressiven Auseinandersetzungen bzw. Mobbing alle Schülerinnen und Schüler eine der folgenden sechs Rollen einnehmen:

- Täter/Täterin (8 %)
- Opfer (12 %)
- Verstärker/in des Täters/der Täterin (19 %)
- Assistent/in des Täters/der Täterin (7 %)
- Verteidiger/in bzw. Helfer/in des Opfers (17 %)
- Außenstehende/r (24 %).

Nur 13 % der Schülerinnen und Schüler konnten keiner Rolle eindeutig zugeteilt werden. Insgesamt verdeutlichen diese Studien die Kontextabhängigkeit von aggressivem Verhalten. Aus dieser Perspektive folgt, dass **aggressives Verhalten nicht nur das Problem einzelner aggressiver Schülerinnen und Schüler ist, sondern ein Beziehungsproblem bzw. ein Gruppenphänomen.**

Mobbing in der Schule ist ein Gruppenphänomen: Alle sind beteiligt!

Diese Ergebnisse unterstreichen jedoch auch die Bedeutsamkeit der **Förderung positiver Verhaltensweisen bei einer möglichst großen Gruppe** von Personen, da sie beteiligt und daher auch mitverantwortlich sind. Der Aktivierung von Zuschauerinnen und Zuschauern kommt ein besonders hoher Stellenwert für die Prävention und Intervention zu. Für Lehrer und Lehrerinnen gibt die **Rollenverteilung Auskunft über das soziale Gefüge** der Gruppe bzw. der Schulklasse.

5. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen

Weshalb sind Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen für die Gewaltprävention wichtig?

Gezielte und bewusste Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen erweisen sich als wirkungsvollster Beitrag zur Gewaltprävention und sind in Schulen von zentraler Bedeutung. Die persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen tragen dazu bei, das individuelle Verhalten auf eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung auszurichten. Sozial kompetente Personen verknüpfen ihre Ansprüche mit den Einstellungen und Werten einer Gruppe. Grundlage für soziales Verhalten ist ein klares Bild von sich selbst, die eigenen Stärken und Schwächen einschätzen zu können und die eigenen sozialen Bezüge zu kennen. Der Aufbau sozialer Beziehungen, insbesondere von Freundschaften, ist für eine positive Persönlichkeitsentwicklung zentral. Auch im schulischen Kontext geht es darum, Selbstvertrauen und soziale Kompetenzen zu erweitern, für die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen und die eigene Wirksamkeit durch das Erledigen von Aufgaben zu erfahren.

5.1 Die Lehrperson als Modell

Soziales Lernen findet immer statt. Daher können Lehrer/innen in all ihrem verbalen und nonverbalen Tun aktiv den sozial kompetenten Umgang miteinander vorleben. Kinder und Jugendliche lernen nicht so sehr über Belehrungen, sondern wie sie die Erwachsenen erleben, wie diese miteinander und mit ihnen umgehen. Es sind die konkreten und realen Erfahrungen, von denen die Kinder und Jugendlichen lernen, die persönlich erlebten „Vor-bilder“.

Erwachsene geben ein soziales Modell für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen ab. Deshalb sind soziale Regeln gleichermaßen von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern zu leben.

Kinder und Jugendliche lernen viele Verhaltensweisen mittels Modelllernens. Die sozial-kognitive Theorie nach Albert Bandura (1963) versteht darunter Beobachtungslernen. Das bedeutet, dass das Verhalten anderer Personen wahrgenommen wird und auf das eigene Verhalten projiziert und angewendet wird. Daher ist auch jede Lehrperson ein prägendes soziales Modell für die Schüler/innen.

Die Lehrperson als **Modell für soziales Lernen** zeigt ein authentischen Auftreten, einen achtsamen Umgang mit sich und anderen Personen, zeigt Einfühlungsvermögen, sie kann Wertschätzung und Anerkennung äußern und sich kommunikativ sicher ausdrücken. Sie achtet auf einen reversiblen Gebrauch von sprachlichen, gestischen und mimischen Symbolen, d.h. die Schüler/innen können die gleiche Sprache, Gestik und Mimik der Lehrperson gegenüber verwenden.

Die Lehrperson als **Modell für kooperatives Verhalten** spricht nicht negativ über andere (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern), zeigt Geduld beim Erklären, auch wenn sie etwas schon „hundert Mal“ erklärt hat, präsentiert sich nicht als unfehlbare Lehrperson, sondern als eine, die fortlaufend Neues dazulernt und sie demonstriert durch partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Kolleg/innen, Eltern und Schüler/innen ihre kooperative Haltung.

Die Lehrperson als **Modell für tolerantes Verhalten** vermeidet Bloßstellungen, Demütigungen und das Auslösen von Minderwertigkeitsgefühlen, vermittelt deutlich, dass sie alle Schüler/innen gleichermaßen respektiert und nimmt deren Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse ernst.

Die Lehrperson als **Modell für konstruktives Konfliktverhalten** wählt bei auftretenden Meinungsverschiedenheiten mit Schüler/innen faire Methoden zur Konfliktregelung, bei der beide Seiten ihre Meinung darstellen können und eine Lösung finden, die beiden Seiten gerecht wird.

5.2 Gestaltung von Beziehungen im Lehrberuf

Lehrer/innen stehen in ihrem Beruf in sehr vielen Beziehungen, die sie bewusst oder unbewusst gestalten. Täglich haben sie Kontakt zu den Schüler/innen, den Eltern, den Kolleg/innen, zur Schulleitung, zum Schulpersonal etc. Hinzu kommen noch die Beziehungen zu Personengruppen wie der Schulklasse, der Elternschaft bei Elternabenden und zum Kollegium. Die Gestaltung von Beziehungen ist eine große Herausforderung, die viel Gespür und kommunikatives Geschick erfordert. Wichtig ist, eine Balance zu finden zwischen persönlicher Authentizität und beruflicher Rolle, zwischen der Identifikation mit dem Beruf und dem notwendigen inneren Abstand dazu, zwischen verstehender Hinwendung zu den Schüler/innen und der Notwendigkeit Führungsanspruch zu vertreten.

Verstehende Hinwendung bedeutet, den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin nicht nur unter dem Aspekt des schulischen Könnens zu sehen, sondern ihn/sie vor allem als Person wahrzunehmen, d.h. Motive, Bemühen, Verhalten, emotionale Stärken, Vorlieben und Begabungen, kreative Fähigkeiten ebenso wie den sozialen Hintergrund, den Migrationshintergrund sowie die problematischen Seiten zu kennen.

Im Dialog auf Augenhöhe⁷ vermeidet eine Lehrperson grundsätzlich, Schüler/innen zu kränken, bloßzustellen und zu demütigen. **Führung** bedeutet die Notwendigkeit, Werthaltungen und Regeln zu vertreten, Ziele vorzugeben, Schüler/innen zu fordern und zu diesen Forderungen zu stehen, ggf. Kritik zu üben, aber auch immer wieder Mut zu machen und sie in ihren Anstrengungen zu fördern, Grenzen zu setzen und deren Einhaltung einzufordern, Halt und Zuwendung zu geben.

Wer sich für den Beruf eines Lehrers/einer Lehrerin entschieden hat, weiß, dass es wichtig ist, ein hohes Maß an Bereitschaft zu Beziehung, Begegnung, Nähe und

⁷ Ein Dialog in Augenhöhe muss nicht unbedingt Augenkontakt bedeuten, wie er in westlichen Kulturen eher gepflegt wird.

Manchmal ist es für Kinder einfacher, nicht Augenkontakt halten zu müssen. In manchen Kulturen signalisiert Augenkontakt von Kindern zu Erwachsenen Respektlosigkeit.

Empathie in die tägliche Arbeit einzubringen. **Mut zur Erziehung bedeutet Mut zur Beziehung.** Besonders junge Menschen brauchen stabile, personale Bindungen.

Viele Schüler/innen verbringen mit Lehrern und Lehrerinnen täglich mehr Zeit als mit ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten. Ihr Weltbild bekommt in der Schule eine besondere Prägung. Erfolgreiches Lernen wird von Lehrer/innen unterstützt, die sich auch als Lernbegleiter/Lernbegleiterinnen verstehen, die individuellen Lernprozessen im Schulalltag viel Aufmerksamkeit widmen (**Individualisierung**). Die Wahrnehmung und Achtung individueller Lernwege, die auch Umwege sein können, ist ein Ausdruck von Anerkennung der Bemühungen eines Kindes oder Jugendlichen, selbst bestimmt sein Leben zu gestalten.

Beziehung wächst durch das Interesse an der Person, in einem Klima des Angenommenseins, der Wertschätzung, in einer Ermutigungs- und Bestärkungskultur. Die Fähigkeit von Lehrpersonen, bei aller notwendigen Distanz, positive Beziehungen zu ihren Schüler/innen aufzubauen, kann in vielen Fällen Konfliktpotenzial in der Schule entschärfen, denn die rationale Vermittlung von Werten allein wird erfolglos bleiben, wenn die affektive Ebene fehlt, wenn sich Jugendliche mit Erwachsenen, die die Werte vermitteln, nicht identifizieren können. Schüler/innen lernen nicht von der „perfekten“ Lehrperson am meisten, sondern von Persönlichkeiten, die sich in ihren Beziehungen auch mit ihren Schwächen, jedoch als Lernende, zu erkennen geben. Kinder und Jugendliche brauchen primär für ihre Entwicklung Erwachsene, die die Integrität der Heranwachsenden wahren und sich für sie einsetzen. Für die Wahrung der Integrität des/der Einzelnen ist die regelmäßige Reflexion der eigenen Wahrnehmungen und Handlungen unerlässlich und ein Ausdruck von Lernbereitschaft und von Professionalität. Fragen zu der **Lehrer-Schüler-Beziehung** sind im **Anhang 20** zu finden.

G
S. 74

A
S. 103

6. Gemeinsam gewaltpräventiv handeln

Welche gewaltpräventiven Programme sind in der Praxis einsetzbar?

Gewaltprävention ist die Aufgabe der Gemeinschaft. Eine einzelne Lehrerin, ein einzelner Lehrer, einzelne Eltern oder die Schulleitung können zwar die Initiative dafür ergreifen, dass das Thema Gewaltprävention an einer Schule wichtig genommen wird. Die Verantwortung dafür, dass Gewaltprävention ein **gemeinsames vereinbartes** Anliegen an der Schule wird, das langfristig und nachhaltig verfolgt wird, trägt die gesamte Schulgemeinschaft mit. Eine längerfristige Perspektive sowie kontinuierliches Handeln sind Grundvoraussetzungen für nachhaltige Gewaltprävention.

In diesem Abschnitt werden verschiedene Arten von Prävention dargestellt. Lehrer und Lehrerinnen, die die Notwendigkeit von gewaltpräventiven Maßnahmen erkennen, gewinnen im Kreis ihrer Kolleg/innen Gleichgesinnte für ihr Anliegen. Schulleiter/innen unterstützen dabei und haben die Qualität des Entwicklungsvorhabens im Auge. Arbeitsteilig wird recherchiert und Literatur aufgearbeitet, wird Beratung in Anspruch genommen und das Vorhaben mit den Schulpartnern kommuniziert, dabei ist gelegentlich auch Überzeugungsarbeit zu leisten. Dies braucht Zeit und Vorbereitung, verhindert aber ein kurzlebiges Notprogramm im Anlassfall. Schulen können einige **Sofort-Maßnahmen** einleiten (siehe **Anhang 15** und Kapitel 7.2.3), sie können schulinterne gewaltfördernde Situationen, Räumlichkeiten etc. verändern und sie können ein Programm übernehmen, das für den Standort adaptiert wird.

A
S. 96

Schulen können auf Gewaltpräventionsprogramme zurückgreifen, die theoretisch fundiert sind und deren Wirksamkeit wissenschaftlich untersucht wurde. Diese Maßnahmen werden als „evidence-based practice“ bezeichnet. Eigenschaften von „**evidence-based practice**“ sowie evaluierte Gewaltpräventionsprogramme werden in diesem Kapitel und im **Anhang 1** dargestellt.

A
S. 81

6.1 Arten von Prävention

Prävention, hergeleitet von dem lateinischen Wort *praevenire*, bedeutet zuvorkommen, vorher kommen. Gemäß dieser Bedeutung muss Präventionsarbeit zu Gewalt darauf ausgerichtet sein, Risiken und Gefahrensituationen zuvorkommen und Gewalt fördernde oder Gewalt begünstigende Verhältnisse und Situationen möglichst erst gar nicht entstehen zu lassen.

Abhängig vom **Zeitpunkt**, zu dem eine Maßnahme eingesetzt wird, werden drei Präventionszugänge unterschieden:

primäre, sekundäre und tertiäre Gewaltprävention.

Abhängig von der **Zielgruppe** wird zwischen **personenzentrierten** (z. B. Schüler/innen) und **kontextzentrierten** Maßnahmen (soziales Umfeld) differenziert. Um eine möglichst hohe Anzahl von Kindern und Jugendlichen gewaltpräventiv zu erreichen, werden in den Schulen hauptsächlich primärpräventive Maßnahmen eingesetzt. Nahezu alle wirksamen primärpräventiven Maßnahmen bestehen aus einer Mischung aus personenzentrierten und kontextzentrierten Maßnahmen.

Primärpräventive Maßnahmen setzen vor dem Auftreten von Gewalt an und wenden sich an die Gesamtgruppe der Schüler/innen, um gewalttätige Einstellungen und Verhaltensweisen erst gar nicht entstehen zu lassen. Für die Schule sind das Maßnahmen, die der Verbesserung der Unterrichtsqualität, des Klassen- und Schulklimas, der Sensibilisierung für ein wertschätzendes Miteinander und einer sozialverträglichen Kommunikation dienen.

Die praktische Umsetzung der Primärprävention umfasst konkret: Lehrpersonen wecken bei Schüler/innen Lern- und Leistungsbereitschaft und begleiten individuelle Lernprozesse, sie vermitteln Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Arbeitens, Reflexion ist selbstverständlicher Teil der Lernprozesse, Kooperation wird praktiziert, Regeln sind bekannt und vereinbart und Ausdruck einer demokratischen Schulkultur... Zusätzlich gibt es eine Vielzahl von theoretisch fundierten und wissenschaftlich evaluierten Programmen, die in ihren Ansätzen weitere Ideen und Vorschläge beinhalten.

Sekundärpräventive Maßnahmen richten sich an bereits identifizierte Risikogruppen, die gewaltbereites Verhalten zeigen. Die Maßnahmen werden sowohl aktuell als auch fortwährend bei Gewalttendenzen von Schüler/innen angewandt, um einem weiteren eskalierenden Verlauf entgegenzuwirken und weitere Risiken zu minimieren. Die Sekundärprävention in der Schule zielt auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen auffälliger Schülerinnen und Schüler ab, sie soll mit allgemein-sozialen als auch personal-konkreten Maßnahmen das aggressive und gewaltbereite Verhalten vermindern und prosoziale Verhaltensweisen fördern.

Das schulische Angebot für Sekundärprävention umfasst: Einzelne Lehrer/innen erwerben Zusatzqualifikationen, klären ihre Rollen und Aufgaben, wissen um die eigenen Grenzen und Möglichkeiten. Beratungslehrer/innen und Psychagog/innen, die sowohl in Gewaltintervention, Gewaltprävention und Krisenbewältigung sehr gut ausgebildet sind, stehen niederschwellig und kostenlos den Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen mit Beratung und Begleitung zur Seite. Einzelbetreuung von Schüler/innen, Kleingruppenarbeit und Arbeit mit ganzen Klassen zur Aufarbeitung von Konflikten ist Praxis, Einberufung von Helferkonferenzen und die Kenntnis über das örtliche soziale Netzwerk machen Beratungslehrer/innen und Psychagog/innen zur ersten Ansprechperson bei auffälligen Schüler/innen. Weitere Maßnahmen der Sekundärprävention wie z. B. Therapien können von ihnen eingeleitet bzw. vermittelt werden. Kontakte zu anderen Stellen wie Schulpsycholog/innen, Psychotherapeut/innen, Jugendamt, Polizei und Beratungsstellen werden hergestellt.

Tertiärpräventive Maßnahmen fokussieren darauf, bei deutlich aggressiven und gewaltbereiten Schülern und Schülerinnen eine weitere Zunahme solcher Verhaltensweisen zu verhindern und deren negative Konsequenzen zu minimieren. Ausgehend von der Annahme, dass bei dieser Zielgruppe das gewalttätige Verhalten nicht mehr gänzlich abgebaut werden kann, wird zumindest eine Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen angestrebt, um einer weiteren Verhärtung und Eskalation von Gewalt vorzubeugen.

6.2 Evidence-based practice

Im Bildungsbereich wurde in den letzten Jahren eine schier unüberschaubare Menge an Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens konzipiert und durchgeführt. Daher gibt es zum Thema „Gewaltprävention an Schulen“ eine Vielzahl von Publikationen, z. B. Bücher, Handbücher, Leitfäden und Materialsammlungen. Trotz dieser Fülle von Publikationen besteht jedoch ein Mangel an theoretisch fundierten und wissenschaftlich evaluierten Programmen. Im internationalen Diskurs wird daher die Forderung nach **evidence-based practice** im Bildungsbereich immer nachdrücklicher gestellt. Evidence-based practice erfordert Maßnahmen und Interventionen, die theoretisch fundiert sind, deren Implementierung im Feld sorgfältig geplant und wissenschaftlich begleitet sowie deren Wirksamkeit inklusive möglicher Nebenwirkungen differenziert evaluiert wurde.

Einige wissenschaftliche Gesellschaften haben **Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme** konzipiert. Beispiele dafür sind **Kriterienkataloge** zur Beurteilung von Programmen zur Gewaltprävention, die die Sektion Politische Psychologie im Berufsverband der Deutschen Psycholog/innen in Kooperation mit verschiedenen Wissenschaftler/innen erstellt hat (Preiser / Wagner, 2003) oder die (noch strengeren) Empfehlungen der Society for Prevention Research (Flay et al., 2005).

Diese Kriterienkataloge sollen einerseits den Entwickler/innen und Anbieter/innen von Präventions- und Interventionsprogrammen Orientierungshilfen bieten und damit Transparenz sichern. Andererseits sollen sie Auftraggebern/Auftraggeberinnen Bewertungen und Vergleiche von Programmen sowie deren Wirksamkeit ermöglichen. Letztendlich soll vermieden werden, dass viel Zeit und Geld in ineffektive, möglicherweise sogar kontraproduktive Programme investiert wird.

Die in deutscher Sprache ausgearbeitete Checkliste zur Beurteilung von Programmen der Sektion Politische Psychologie im Berufsverband der Deutschen Psycholog/innen (Preiser / Wagner, 2003) enthält eine Reihe von Anforderungen an ein Programm, die folgenden Bereichen zugeordnet sind:

Zielklärung:

Benennung und Begründung konkreter nachprüfbarer Ziele für die Teilnehmer/innen und die beauftragenden Institutionen

Zielgruppe:

Beschreibung der Zielgruppe mit Begründung des Bedarfs und der Erreichbarkeit

Theoretische Grundlagen:

Explizite Benennung theoretischer Grundlagen für das Programm insgesamt und für die einzelnen Programmschritte; Bezugnahme auf empirisch gestützte Forschungs- und Anwendungsergebnisse

Maßnahmenbeschreibung:

Beschreibung organisatorischer Rahmenbedingungen und konkreter Methoden und Medien; Aktivierung der Teilnehmer/innen; Sicherstellung der Akzeptanz und Motivierung der Teilnehmer/innen

Kompetenzen der Trainer/innen:

Nachweis der fachlichen und didaktischen Kompetenz der Trainer/innen

Evaluation und Qualitätssicherung:

Integration einer systematischen Evaluation in die Programmentwicklung, -anwendung und -optimierung. Zur Qualitätssicherung können sowohl wissenschaftliche Begleit- und Evaluationsforschung als auch Maßnahmen bei der Implementierung sowie Selbstevaluation beitragen.

Preis-Leistungsverhältnis (Effizienz):

Angaben über Kosten, Nebenkosten und erwarteten Nutzen

6.3 Evaluierte Gewaltpräventionsprogramme

Im Rahmen einer Recherche an der Universität Wien wurden verschiedene Gewaltpräventionsprogramme daraufhin untersucht, ob sie theoretisch fundiert sind und ob ihre Wirksamkeit wissenschaftlich evaluiert wurde. Die Programme, die diesen strengen Kriterien entsprechen, sind im **Anhang 1** als „**evidence-based practice**“ Programme dargestellt. Nachfolgend werden einige dieser Programme kurz beschrieben. Weitere Details können bei Strohmeier / Stefanek / Jakisic / Spiel in Erziehung und Unterricht (Heft 9/10, 2007) nachgelesen werden.

 S. 81

- **Anti-Mobbing-Programm nach Olweus** (1995): Umfassendes Programm, das Maßnahmen auf der Schulebene, Klassenebene und auf der persönlichen Ebene vorsieht. Beschreibung dazu im **Anhang 2**.
- **„Faustlos“** (Cierpka, 1996) ist ein für die Grundschule entwickeltes Curriculum, das eine Kooperation zwischen Eltern, Kindern und Lehrer/innen ermöglicht und alle Ebenen gemeinsam erreichen soll. Das impulsive und aggressive Verhalten von Kindern soll vermindert werden; gleichzeitig soll ihre soziale Kompetenz erhöht werden. Das Curriculum vermittelt alters- und entwicklungsadäquate prosoziale Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. Näheres dazu im **Anhang 3**.
- Das **Friedensstifter-Training** (Gasteiger-Klicpera / Klein, 2006) ist ein Programm, das alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse mit einbezieht. Es besteht aus 13 Unterrichtseinheiten, die in vier aufeinander aufbauende Teile gegliedert sind. Das Programm kann auf Klassenebene, aber auch auf Schulebene eingesetzt werden und wird von den Klassenlehrer/innen durchgeführt. Mehr Informationen gibt es dazu im **Anhang 4**.
- An der Universität Wien wurde das **„WiSK – Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens“** von Christiane Spiel, Dagmar Strohmeier und Moira Atria (2000) entwickelt. Es besteht aus Maßnahmen auf **Schulebene, Klassenebene und Individualebene**. Gewaltprävention wird als Aufgabe der gesamten Schule definiert. Dieser systemische Ansatz leitet sich aus theoretischen Modellen und Konzepten zu aggressivem Verhalten ab, er wird aber auch durch die Ergebnisse der Evaluationsstudien gestützt. Im **Anhang 5** findet sich eine kurze Beschreibung des **WiSK**-Programms.

 S. 82

 S. 84

 S. 85

 S. 85

6.4 Weitere Initiativen und Programme

Weitere Programme, die vor allem zur Persönlichkeitsbildung und Erhöhung der Kommunikations- und Sozialkompetenz von Schüler/innen eingesetzt werden, sind



S.87

- die **Peer-Mediation** (auch als Streitschlichterprogramm oder Konfliktlotsen-Modell bekannt), siehe dazu **Anhang 6**. Ein Leitfaden findet sich als Download auf: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13866/peermed06.pdf>.



S.89

- das Unterrichtsprogramm „**Eigenständig werden**“ zur Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung, im **Anhang 7** beschrieben.
- **PFAD** (Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien) ist die deutschsprachige Version des in den USA entwickelten PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategie) – Curriculums zur schulischen Förderung sozialer Kompetenzen als Maßnahme zur Gewaltprävention. Drei Bereiche werden besonders angesprochen: Verständnis und Kommunikation von Gefühlen, Kompetenzen zu prosozialem Verhalten, Selbstkontrolle und soziales Problemlösen. Mehr dazu unter: http://www.z-proso.uzh.ch/Publikationen/PubliDok/PFAD_06.pdf.
- **Buddy-Projekte**: Ein Buddy (engl. Kumpel) übernimmt eine Patenschaft für einen jüngeren Mitschüler bzw. eine jüngere Mitschülerin. Buddys helfen beim Lernen, begleiten auf dem Schulweg oder im Schulbus, beraten und unterstützen bei Problemen und Streitigkeiten etc. Unter dem Motto „Aufeinander achten. Für einander da sein. Miteinander lernen“ stärkt dieses Projekt die Sozialkompetenz der Schüler/innen und führt dazu, dass sie Verantwortung für sich und andere übernehmen. Für jede Schule erarbeiten speziell ausgebildete Buddy-Trainer gemeinsam mit den Lehrpersonen schulspezifische Praxisprojekte. Mehr Informationen unter: www.buddy-ev.de.



Zum Weiterlesen:

Faller, Kurt / Kneip, Winfried (2007): Das Buddy-Prinzip – Soziales Lernen mit System. Düsseldorf: Buddy e.V.

Klaus Hurrelmann, Universität Bielefeld, kommentiert das Buch wie folgt:

„Für alle pädagogisch Handelnden ist in den letzten Jahren deutlich geworden, welche enormen Entwicklungsdefizite durch die weit verbreitete Kluft zwischen kognitivem und sozialem Lernen entstehen. Das vorliegende Buch füllt diese Lücke für Praktikerinnen und Praktiker. Es führt schrittweise in die Aufbauprinzipien des sozialen Lernens ein und führt dabei die Brücken zum kognitiven Lernen konsequent auf.“

7. Schulgemeinschaft gegen Gewalt

Was kann eine Schulgemeinschaft gegen Gewalt tun?

Gewaltprävention ist die Aufgabe der gesamten Schule. Einige Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sehen bestimmte Merkmale von Schulen (z. B. das soziale Klima, das pädagogische Konzept, die Unterrichtsqualität, die Klassenzusammensetzungen etc.) in einem kausalen Zusammenhang mit der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler. Die empirische Basis für diese Perspektive lieferten Studien, die enorme Schwankungen in der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing *zwischen* Schulen und auch Klassen beobachteten. Basierend auf repräsentativen Untersuchungen wurde festgestellt, dass sowohl die Klassenzusammensetzung als auch das pädagogische Vorgehen der Lehrerinnen und Lehrer („classroom management“, siehe ÖZEPS-Handreichung „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen“, S. 53f) Unterschiede hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten *zwischen* Klassen erklären konnten.

Die Entwicklung einer **schülerorientierten Lernkultur (eines individualisierten Unterrichts) und eines lernförderlichen Schul- und Klassenklimas, das Ausgrenzungen vermeidet, ist der wirksamste Beitrag der Schulen zur Gewaltprävention.**

Gewaltprävention bewirkt nicht nur eine Verminderung von Gewalt an der Schule, sondern sie wirkt sich unmittelbar auf die Lernmotivation und schulischen Leistungen aus. Grundlegende Voraussetzung für alles Lernen ist ein angstfreies Klima, Wohlbefinden und gegenseitige Akzeptanz, mit gerechten und fair geltenden Regeln für Bewertung und Beurteilung, mit **demokratischer Mitbestimmung** und einem eindeutigen Regelsystem.

G
S. 70

Gewaltprävention ist nicht als zusätzliche Aufgabe anzusehen, sondern als ein Aspekt von Schulqualität, der etwas darüber aussagt, wie sich junge Menschen innerhalb und außerhalb der Schule verhalten.

Die Ergebnisse der Befragung von 2005, die Ferdinand Eder⁸ im Auftrag des bmukk durchgeführt hat, lassen es insgesamt lohnend erscheinen, der Förderung positiven Befindens in der Schule erheblich mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Schulisches Befinden hängt mit dem innerschulischen und außerschulischen Verhalten zusammen. Schulen, die positives Befinden fördern, unterstützen ihre Schülerinnen und Schüler bei der Erfüllung der schulischen Aufgaben, fördern ihre Bereitschaft zum Lernen und leisten zugleich auch einen Beitrag zur Prophylaxe im Hinblick auf unerwünschtes Verhalten. Gewaltprävention wird in den normalen Unterrichtsverlauf und in den Prozess der Schulentwicklung integriert.

⁸ Eder, Ferdinand (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: StudienVerlag. Zusammenfassung der Ergebnisse als Download auf www.ozeeps.at bzw. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/befindlichkeitsstudie.xml>

Gewaltprävention umfasst die folgenden fünf Bereiche:

- Integration mit der Schulentwicklung (siehe 7.1 Gewaltprävention und Schulentwicklung)
- Einführung eines Gewaltpräventionsprogrammes (siehe 7.2. Schritte auf dem Weg zur Gewaltprävention)
- Einbindung des Themas Gewalt in den Unterricht (siehe 7.3)
- Förderung der persönlichen Weiterentwicklung (siehe 7.4)
- Förderung der Motivation aller Schulpartner (siehe 7.5)

In den oben genannten Kapiteln wird auf praktische Beispiele in den Anhängen verwiesen.

A
S. 117

A
S. 96

Alle Maßnahmen der Gewaltprävention benötigen Zeit, Konsequenz, den Blick auf das Gesamtsystem und koordiniertes und vernetztes Vorgehen. Nicht alle Gewaltvorfälle können verhindert werden, aber ihre Häufigkeit und Brutalität kann vermindert werden. Die **STOPP-Regel** „Gewalt wird nicht toleriert“ im **Anhang 30** dient als Leitfaden für die Planung der Gewaltprävention an der eigenen Schule. Bei aller notwendigen Planung können einzelne **Sofort-Maßnahmen** von den jeweiligen Schulpartnern begonnen werden.

Im **Anhang 15** sind einige Vorschläge aufgeführt.

7.1 Gewaltprävention und Schulentwicklung

Gewaltprävention in der Schule ist nur im Rahmen geplanter Schulentwicklung erfolgreich. Jede Schule braucht Strategien des Agierens und des Reagierens. Auch gute Schulen und guter Unterricht sind nicht gewalt- und störungsfrei.

Wissenschaftler/innen stimmen darin überein, dass die Kultur einer Schule (ihr Ethos) sich stark auf das Verhalten der Schüler/innen innerhalb und außerhalb der Schulmauern auswirkt. Guten Schulen gelingt es – bei aller Unterschiedlichkeit der Rahmenbedingungen – Leistungsbereitschaft zu fördern und Kreativität zu wecken. Sie stärken Lernfreude und Lebensmut und sorgen für einen achtungsvollen Umgang miteinander, für gewaltfreie Konfliktlösungen, die im Alltag nicht nur postuliert sondern auch verwirklicht werden. Verantwortung ist in diesem Kontext ein zentraler Wert. (siehe auch: Die Qualitätsbereiche guter Schulen, formuliert für den im November 2008 ausgeschriebenen „Österreichischen Schulpreis“, <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/schulpreis.xml>)

Die Weiterentwicklung einer komplexen Organisation wie einer Schule kann nur von innen kommen und muss von der Schulgemeinschaft getragen werden. Nur so kann die Qualität einer Schule „organisch“ wachsen. Die beteiligten Individuen und Gruppen

müssen untereinander vernetzt sein und Synergien als Entwicklungsmöglichkeiten nutzen. Aus der täglichen Schulpraxis wird oft ein Handlungsbedarf sichtbar, der von Lehrer/innen, Schüler/innen oder deren Eltern in die Schulgemeinschaft eingebracht und dort weiter bearbeitet wird.

Der Prozess der Schulentwicklung braucht Zeit: einerseits für Planung und Durchführung, andererseits aber auch in Form einer „Nachdenk-Zeit“ für die Beteiligten. Nur so wird es möglich sein, eine gute Balance zwischen den Anforderungen der Organisation und den individuellen Bedürfnissen von Lehrer/innen und Schüler/innen zu finden. Die komplexen Wechselwirkungen zwischen Aspekten der Schulentwicklung, der Schulqualität und dem Auftreten von Gewalt werden erst durch praktische Erfahrungen erfasst. Das Erkennen von Fehlern und Misserfolgen führt zu neuen Einsichten und kann veränderte Handlungsweisen zur Folge haben. Wichtig ist auch das Bewusstmachen und Sichtbarmachen von Erfolgen und gelingenden Interventionen.

7.2 Schritte auf dem Weg zur Gewaltprävention

Gewaltprävention und der Umgang mit Gewalt kann nur dann erfolgreich sein, wenn sich die ganze Organisation langfristig auf eine gemeinsame Vorgangsweise einigt und aus den gesetzten Maßnahmen lernt und nicht nur die erwünschten Änderungen einzelnen Lehrpersonen oder Eltern überantwortet. Diese Einsicht bedeutet in der praktischen Umsetzung an der Schule: systemisches Denken, ein hohes Maß an Kooperation und Kommunikation, koordiniertes Handeln, Austausch von Wissen, Kenntnissen und Materialien sowie kollektives Lernen.

Die Umsetzung von Gewaltprävention erfordert also ein von allen Schulpartnern getragenes Präventionsprogramm mit den folgenden Schritten:

Voruntersuchung, Bestandsaufnahme

- Erarbeitung eines von allen Schulpartnern getragenen Begriffsverständnisses
- Darstellung des Gewaltpotenzials an der Schule
- durchgeführte Maßnahmen und deren Ziele
- erfolgte Qualifizierungen von Beteiligten in Gewaltprävention
- Darstellung von schulinternen Regeln, Vereinbarungen und Sanktionen.

Projektorganisation

- Etablierung einer Steuerungsgruppe mit Vertreter/innen aller Schulpartner
- Etablierung der Projektleitung sowie von Projektgruppen
- Einbindung externer fachlicher Unterstützung und Begleitung (Expert/innen, Supervisor/innen, Schulentwickler/innen etc.).
- Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit.

Finanzierung, Sicherung von Ressourcen

- Gewinnung von ideellen und finanziellen Sponsoren
- Sicherstellung der Finanzierung (Eigenmittel, Landesmittel, Spenden, etc.).

Projektplan

- Erarbeitung von Prioritäten und Zielen
- Erarbeitung eines Durchführungsplans und eines realistischen Zeitplans
- Benennung von Verantwortlichen
- Festlegung von Evaluierungsschritten

Die regelmäßige Information aller Beteiligten über Maßnahmen und deren Begründung fördert das Verständnis und die Akzeptanz und trägt zum Erfolg bei.

7.2.1 Persönliche Annäherung an ein gemeinsames Begriffsverständnis

Die persönliche Einstellung zu Gewalt ist vom eigenen Verständnis und von den eigenen Erfahrungen geprägt. Das Lesen von fachspezifischer Literatur erweitert das Wissen über Gewalt, ihre Erscheinungsformen und Maßnahmen zur Gewaltprävention.



Für die Reflexion der **persönlichen Einstellung zur Gewalt** eignet sich der Fragebogen im **Anhang 8**.

Mit dem Fragebogen kann der Leser/die Leserin anhand von vorgegebenen Beispielen sein/ihr persönliches Verständnis von Gewalt beschreiben und mögliche Gründe für Gewaltanwendung finden. Als Kontrapunkt soll er/sie Überlegungen anstellen, wie Konflikte gewaltfrei gelöst werden können. Weiters wird durch die Bearbeitung des Fragebogens die eigene Meinung über die Ursachen von aggressivem Verhalten und Gewaltanwendung hinterfragt. Und schließlich sind potentielle Maßnahmen gegen Gewalt auszuwählen und zu ergänzen. Anhand einer Liste vorgegebener Kriterien kann der Leser/die Leserin also sein/ihr eigenes Verständnis an den einzelnen Fragen spiegeln und erweitern.

Nach dieser individuellen Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff geht es um die bewusste Wahrnehmung der auftretenden Gewalt im persönlichen Umfeld durch Beobachten und Erkennen. Wesentlich dabei ist die persönliche Sensibilisierung, die Einordnung der zugehörigen Gefühle und das Reflektieren der eigenen Gedanken und Bewertungen usw.

Zu einem gemeinsamen Begriffsverständnis kommen die Schulpartner (Lehrpersonen, Eltern und Erziehungsberechtigte, die Schulleitung und das Schulpersonal) durch einen regelmäßigen Austausch in Form von schulinternen Fortbildungen, Arbeitsgruppen, Elternabenden usw.

Ein gemeinsames Begriffsverständnis ist unerlässlich, damit gezielte gewaltpräventive Maßnahmen eingeleitet werden können.

7.2.2 Erhebungen zur Gewalt



Für eine erste Bestandsaufnahme, welche Gewalt, in welchen Formen, wann und wo und wie an einer Schule vorhanden sind, gibt es eine „**Checkliste**“ im **Anhang 9**.

Diese wird am besten von Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und Schulpersonal aus ihrer je eigenen Sichtweise in Gruppen bearbeitet und ergänzt. Danach erfolgt die Zusammenführung und Ausarbeitung, z. B. im Workshop, in einer Steuergruppe etc. Weitere Maßnahmen und Schritte werden dann laut den Empfehlungen getroffen.

Um ein Gewaltprofil für eine Klasse zu entwickeln, beobachten Lehrer/innen ihre Schüler/innen über einen längeren Zeitraum und halten die Anzeichen von Gewaltbereitschaft sowie die jeweilige Gewaltform für jeden einzelnen Schüler und für jede einzelne Schülerin sowie für Schülergruppen **schriftlich fest**. Über einen **längeren Zeitraum** werden alle Gewaltvorfälle beobachtet und systematisch aufgezeichnet, denn oft wird der **Wiederholungsaspekt**, der ja gerade „das“ Merkmal für Mobbing ist, übersehen. Genaue Aufzeichnungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, verdecktes Mobbing zu erkennen. Parallel dazu ist die anonyme Befragung von Schüler/innen aufschlussreich. Im **Anhang 10** befindet sich ein **Mobbing-Fragebogen für Schüler/innen**. Bei offenem aggressivem Verhalten ist die Abgrenzung zu den bereits erwähnten Kampf- und Tobspielen zu treffen und dementsprechend zu taxieren. Neben den direkten offenen Gewaltvorfällen ist es lohnenswert, auch **indirekte Auswirkungen** von Mobbing zu erfassen: Was fällt uns in den Pausen auf? Gibt es Schüler/innen, die sich in der Nähe der Lehrpersonen aufhalten, die oft alleine herumstehen, die während der Pausen nicht gesehen werden? Wie entwickelt sich vor Stundenbeginn das soziale Klima in der Klasse?

A
S. 93

Eine lernförderliche und sozialverträgliche Schulkultur kann nur verwirklicht und gelebt werden, wenn alle an der Schule Beteiligten fähig und bereit sind, sich an gemeinsame **Regeln** zu halten. Dazu zählen Regeln, die die Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ehrlichkeit, einen respektvollen und freundlichen Umgangston sowie Akzeptanz gegenüber den Gefühlen, Ansichten und Bedürfnissen der Mitmenschen betreffen. Die Einhaltung sozialer Regeln ist Ausdruck von Respekt, Achtung und Wertschätzung gegenüber anderen. Die Festlegung klarer Regeln und die konsequente Achtung auf deren Einhaltung ist ein zentraler präventiver Ansatzpunkt gegen Gewalt- und Disziplinprobleme. Wenn sich Gewalthandlungen in einer Klasse oder in der Schule häufen, dann ist vom gesamten Kollegium zu prüfen, ob schulinterne Regelungen oder die rigide Auslegung bestehender Rechtsvorschriften (also **strukturelle Gewalt**) dieses Gewaltvorkommen evtl. begünstigen bzw. unterstützen. Besonders an Schulen, an denen es häufig zu Beschwerden kommt oder in denen über Schikanen geklagt wird, ist es wichtig, dass solche strukturellen Gegebenheiten sorgfältig analysiert werden. Die daraus resultierenden neuen Vereinbarungen werden an der Schule vom gesamten Kollegium bzw. der Schulgemeinschaft/den Schulpartnern diskutiert, gestaltet und letztlich mitverantwortet.

G
S. 76

G
S. 77



Zum Weiterlesen:

Broschüre des bmukk: Vereinbaren schafft Verantwortung.

Ein praktischer Leitfaden zur Erstellung von Verhaltensvereinbarungen an Schulen, downloadbar auf der Homepage <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at>.

7.2.3 Handeln in akuten Gewaltsituationen

Intervention, hergeleitet von dem lateinischen Wort *intervenire*, bedeutet unterbrechen, stören, hindern, einschreiten. Gemäß dieser Bedeutung müssen Interventionen zur Gewalt darauf ausgerichtet sein, aufmerksam wahrzunehmen, bei Risiken und Gefahrensituationen **einzuschreiten** und Gewalt fördernde oder begünstigende Verhältnisse

und Situationen möglichst zu stören oder zu unterbrechen. **Gewalt wird nicht toleriert!** Ein nicht durch Lehrkräfte sanktioniertes gewalttätiges Verhalten von Schüler/innen in der Schule trägt im hohen Maße dazu bei, dass die Schüler/innen sich in ihrem Verhalten bestärkt fühlen, es beibehalten und dass andere Schüler/innen es ihnen gleichtun (Bekräftigungslernen).

Das Nichteingreifen bei Gewalttätigkeiten, und selbst das bloße Zuschauen, ohne zu handeln, kann schon eine Verstärkung bewirken.

Lehrer/innen sind auch in Gewaltsituationen Vorbild und Modell. Gewaltsituationen sind oft komplexe und undurchsichtige Situationen. Einige Gewaltsituationen sind emotional aufgeheizt und beinhalten die Tendenz zur Eskalation. Deshalb geht es vorrangig um die **Begrenzung von Übergriffen** und die Deeskalation der Situation.

Im Vordergrund steht:

- **Gewaltausübung schnell beenden**
- **Opfer schützen**

Gewaltsituationen tauchen oft unvermittelt auf, sie erfordern **schnelles Eingreifen**. Eine schnelle Beendigung der Gewalthandlung und der Schutz der Opfer sind erforderlich, da ansonsten die Folgen für die Opfer (Verletzungen, Schmerzen, Isolierung) schlimmer werden und die Gewaltspirale weiter angetrieben wird.

Die systematische Vorbereitung auf solche Situationen ermöglicht eine gewisse Handlungssicherheit. Für Schulen bedeutet es, dass über eine einheitliche Vorgehensweise Einigkeit herrschen muss und dass die Lehrer/innen auf solche Situationen vorbereitet werden, damit sie dann in Gewaltsituationen entschlossen eingreifen können, um das Opfer zu schützen und das Zunehmen der Eskalation zu verhindern. Die **Intervention** erfolgt laut und deutlich und kann mitunter mit körperlichem Einsatz (z. B. dazwischengehen) verbunden sein. Dieser deutliche Einsatz dient der Gewaltmissbilligung, Deeskalation und dem Opferschutz und stellt **keine Gewalt** im Sinne dieser Handreichung dar, da keine Schädigungsabsicht mit dem Einsatz verbunden ist.

Bei allen Formen der **verbalen Gewalt** (beschimpfen, beleidigen, ausspotten, hänseln etc.), die von den Lehrer/innen wahrgenommen werden, wird sofort interveniert, indem die Lehrer/innen zu den Streitenden hingehen und sagen, dass sprachliche Übergriffe nicht toleriert werden. Lehrer/innen können durch Nachfragen herausfinden, welches Gefühl zugrunde liegt und wie der Schüler/die Schülerin das auch anders mitteilen kann. Manche Kinder und Jugendliche haben gerade das noch nie erfahren, noch nicht gelernt. Mit jeder Unterbrechung – beginnend bei verbalen Übergriffen – setzen Erwachsene sichtbare Zeichen für ihre Anti-Gewalt-Einstellung und beugen damit größeren Gewalteskalationen vor.

Bei **akuten, massiven Gewalthandlungen** ist die **sofortige Unterbindung** dieser Auseinandersetzungen Voraussetzung für die anschließende Konfliktbewältigung. Handeln in Gewaltsituationen bedeutet, Täter/in, Opfer und Zuschauer/in im Blick zu haben: das Opfer zu schützen, den Täter/die Täterin zu stoppen und die Zuschauer/innen zur

Unterstützung anzuregen. Jeder Erwachsene ist verpflichtet, bei offenen, gewalttätigen Auseinandersetzungen einzugreifen und die Streitenden oder Kämpfenden zu trennen. Es muss eine klare Grenzziehung erfolgen.

„Dieses Verhalten wird hier nicht geduldet!“

Die Lehrperson soll sich nicht auf Diskussionen einlassen, sondern klar und eindeutig feststellen, dass Gewalt in keiner Form toleriert wird. Es empfiehlt sich, die unmittelbar Beteiligten in einem Konflikt **nicht sofort** über den Hergang des Geschehens zu befragen, da die Grenzen zwischen Täter/in und Opfer oft verschwimmen und sie sich gegenseitig die Schuld zuschieben. Dies ist aber für diesen ersten Schritt unerheblich, denn es geht primär nur darum, den Streit oder den Kampf zu unterbrechen. Bei schweren Gewaltvorfällen sind die Klassen- und Schulleitung zu informieren und die nächsten Schritte werden gemeinsam abgestimmt. Bei schwerwiegenden Gewaltvorfällen ist von Seiten der Schule die Zusammenarbeit mit der Polizei und dem Jugendamt zu suchen. Eine konkrete Anleitung zur **Gewaltintervention** findet sich im **Anhang 31**.

A
S. 118

Erst nachdem sich die Beteiligten emotional „abgekühlt“ haben, sind sie in Einzelgesprächen mit ihrem gewalttätigen Handeln zu konfrontieren, am besten noch am gleichen Tag, spätestens am nächsten Tag. Das ist notwendig, damit die Schüler/innen merken, dass es ein ernster Vorfall war, der von den Lehrpersonen nicht vergessen bzw. bagatellisiert wird.

Gleichzeitig sind verbindliche Absprachen bedeutsam, die einerseits eine Klärung des Konflikts herbeiführen sollen (z. B. Gespräche), andererseits Sanktionen zur Konsequenz haben. Bei Bedarf kann zusätzliche Hilfe von Beratungslehrer/innen, Psychagog/innen, Schulpsycholog/innen und externen Fachkräften eingeholt werden. Es empfiehlt sich, hierfür geeignete Netzwerke aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Folgen von Gewalt für **Opfer und Täter/in** sowie die geeignete Gesprächsführung im Anlassfall sind im **Anhang 16** aufgeführt.

A
S. 97

Die Ursachen einer Gewalttat können in der Persönlichkeit der Beteiligten, auf der Klassenebene oder auf der Schulebene liegen. Daher ist jede Gewalttat an der Schule ein Problem, das von allen Beteiligten/Betroffenen gemeinsam bearbeitet werden muss.

Ein Beispiel für eine Intervention auf ein Graffiti am Schulgebäude wurde uns von VDⁱⁿ Maria-Theresia Strouhal zur Verfügung gestellt. Im Folgenden ist die Beschreibung und Bearbeitung des Vorfalls im O-Ton wiedergegeben. Die Vorgehensweise resultiert aus den Werten und Haltungen, die im Leitbild der Schule (<http://www.schulen.wien.at/schulen/907021/>) zum Ausdruck gebracht werden:

IRRTUM

Als ich an einem Montagmorgen zur Schule kam, bemerkte ich nicht, dass auf dem Gebäude über Nacht ein Graffiti angebracht worden war. Links und rechts des Eingangstores war mit Hilfe einer Schablone in grüner Farbe ein Kinderwagen aufgesprüht und darunter der Text: Irrtum der Menschen.

Erst eine später ankommende Lehrerin sprach mich, ziemlich erregt über diese Botschaft, darauf an. Auch andere waren auf die Zeichen noch gar nicht aufmerksam geworden. Nun war es Thema im Kollegium und ich spürte bei einigen Ärger und Bestürzung. Andere teilten die Einschätzung, das sei zwar ärgerlich, aber mittlerweile eine übliche Form urbaner Kommunikation.

Ich war der Meinung, dass auch die Bestürzung einiger weniger, vor allem jener, die den Text als bedrohlich befanden, wahr- und ernst genommen werden sollte. Zu Mittag wurde der Geburtstag einer Kollegin gefeiert und alle saßen beisammen. Ich nutzte die Gelegenheit und kam noch einmal auf das Graffiti zu sprechen. Wir überlegten, wie wir darauf reagieren sollten. Einige waren für Verhängen, andere wollten darauf reagieren und einen Kommentar dazu sprühen.

Gegen das Verhängen war ich unbedingt: Ärger, Störungen, Kränkungen zu verdecken ist eine ebenso übliche wie ungesunde Art, hierzulande damit umzugehen. Eher sollten wir diese Irritation in unseren Alltag und in unsere Arbeit integrieren und den Vorfall nicht nur mit den Kindern besprechen, sondern ihnen auch eine Möglichkeit geben, darauf zu reagieren. Eine Kollegin machte den Vorschlag, Fotos von dem Graffiti zu machen und dieses von den Kindern kommentieren oder verändern zu lassen.

So machten wir es auch. Jede Klassenlehrerin und jeder Lehrer erhielt den Ausdruck eines Fotos davon und besprach die Sache mit den Kindern zu einem Zeitpunkt und auf eine Art, wie es für die Klasse eben passte. Die Ergebnisse dieser Gesprächsrunden hängten wir auf Plakaten im Schulhaus auf. So konnten auch die Eltern der Kinder wahrnehmen, dass und wie wir uns damit auseinandergesetzt hatten.

Die Gebäudeverwaltung der Stadt Wien reagierte auf die notwendige Anzeige wegen Sachbeschädigung typisch und atypisch österreichisch: Die „Beschriftung“ wurde am folgenden Tag reinweiß übermalt. Jedoch nicht besonders sorgfältig: Ein kleiner grüner Sprüherand ist immer noch sichtbar.



Graffiti auf der Fassade einer Volksschule

7.2.4 Pausenaufsicht

Eine wirksame Maßnahme zur Gewaltvermeidung bzw. -reduzierung, die sofort von jeder Schule umgesetzt werden kann, ist die Einrichtung einer **angemessenen Aufsicht während der Pausen**. Es wurde in vielen Untersuchungen festgestellt, dass sich Ausmaß und Anzahl von Gewalthandlungen deutlich vermindern, wenn vor Unterrichtsbeginn und während der Pausen (im Schulhof, in der Aula, in den Gängen) ausreichend viele Lehrer/innen (Anhaltspunkt: 1 Aufsichtsperson für 15-20 Schüler/innen) Aufsicht führen, indem sie **aufmerksam herumgehen** und dadurch Präsenz zeigen. Auch im direkten Umfeld der Schule, auf dem Weg zum Parkplatz oder zu den Haltestellen müssen Lehrer/innen eingreifen, wenn sie Zeugen von Gewalthandlungen werden. Erleben Jugendliche, dass Erwachsene sich nicht einmischen, werten sie dies als Freiraum für solche Handlungen. In Schulen, wo Jugendliche – sowohl Opfer als auch Täter/innen – den Eindruck gewinnen, die Lehrkräfte ignorierten solche Vorfälle, sind mehr Gewalthandlungen festgestellt worden als an Schulen, wo die Lehrpersonen konsequent intervenieren.

7.2.5 Vereinbarungen in der Klasse

Eine weitere gewaltpräventive Maßnahme ist die **Erarbeitung von Klassenvereinbarungen** zum Umgang miteinander. Dazu wird Sinn und Zweck gemeinsamer Regeln bewusst gemacht. Schülerinnen und Schüler lernen, dass Regeln unabdingbarer Bestandteil für jedes menschliche Zusammenleben sind und ständige Regelverstöße nicht nur das Schulklima beeinträchtigen, sondern auch die eigene Schul- und Berufskarriere gefährden. Schülerinnen und Schüler, die in die Vereinbarung gemeinsamer Regeln systematisch einbezogen werden, die einen manchmal auch schwierigen Prozess des Ausverhandelns miterleben, sind viel eher bereit, für ein gutes Funktionieren des schulischen Zusammenlebens Verantwortung zu übernehmen und die entsprechenden Regeln einzuhalten.

Klassenvereinbarungen und Sanktionen im Falle der Missachtung werden von den Lehrer/innen und Schüler/innen gemeinsam erarbeitet, formuliert und schriftlich festgehalten. Sie sollen die

- wichtigsten sozialen Umgangsformen beinhalten
- kurz und positiv formuliert sein
- leicht verständlich sein
- umsetzbar sein
- überprüfbar sein.

Sie verstärken ein erwünschtes, prosoziales Verhalten. Im Falle eines Veränderungsbedarfs werden Vereinbarungen und Sanktionen in einem gemeinsamen Ausverhandlungsprozess verändert und neu formuliert. Um Vereinbarungen einhalten zu können, braucht es nicht nur Einsicht in den Sinn der Regel, sondern auch Selbst- und Sozialkompetenz. Es bedarf u. a. Selbstachtung, Selbstdisziplin, Impulskontrolle und Empathie, der Fähigkeit, die Perspektive anderer Menschen einzunehmen. Diese Fähigkeiten sind nicht angeboren, sondern können in bewusst gestalteten sozialen Lernprozessen (mit Zielen

wie: Vermittlung von Autonomie und Selbstmanagement, Lernkompetenz, Teamfähigkeit, Kommunikation und Kooperation) systematisch gefördert werden. Beim Einhalten von Regeln durch die Schüler/innen ist eine angemessene Anerkennung (z. B. Bestärkung, beschreibendes Lob, Feiern und Klassenbelohnung) besonders wichtig. Bei jedem Regelverstoß muss auf die Regel hingewiesen werden und der Verstoß wird ggf. sanktioniert. Lehrer/innen zeigen damit, dass sie es ernst meinen und wo die Grenzen sind. Kinder und Jugendliche achten darauf, wie eine Lehrperson bei Übertretungen vorgeht und messen daran, wie wichtig es ist, sich an die aufgestellten Regeln zu halten. Für das Gerechtigkeitsempfinden von Kindern und Jugendlichen ist es bedeutend, dass sich – alle Lehrer/innen und auch das nicht lehrende Personal – an die vereinbarten Regeln halten.

A
S. 115

De-eskalierende Techniken im Fall von Regelverstößen sind im **Anhang 29** zu finden. Manche Schulen realisieren das **Trainingsraumkonzept**. Sie haben einen eigens eingerichteten Raum für diejenigen Schüler/innen, die wiederholt im Unterricht stören und sich nicht an die geltenden Regeln halten wollen oder können. Hilfe und Unterstützung erhalten die Schüler/innen von speziell ausgebildeten Lehrer/innen, die mit ihnen nicht nur das Störverhalten reflektieren, sondern mit ihnen gemeinsam die Ursachen herausarbeiten, die zum Störverhalten geführt haben. Ziel ist die Erstellung eines schriftlichen Plans, der das neue Verhalten beschreibt, das die Schüler/innen zu zeigen bereit sind.



Zum Weiterlesen:

Bründel, Heidrun/Simon, Erika (2003): Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

7.3 Einbindung des Themas Gewalt in den Unterricht

G
S. 78

Jede Begegnung mit Gewalt – durch erleben, lesen, darüber reden, reflektieren, Fortbildungen besuchen – verändert die eigene **Wahrnehmung** und sensibilisiert für den Umgang mit Gewalt. Durch die **gezielte Einbindung** des Themas in den Unterricht lernen Schüler/innen die Anzeichen und Zusammenhänge deutlicher wahrzunehmen und sind dadurch in der Lage, Gewaltpotenzial zu erkennen und es auch in und außerhalb der Schule anzusprechen. Durch sein/ihr sozial kompetentes Verhalten trägt der Lehrer und die Lehrerin dazu bei, dass die Schüler/innen lernen angstfrei und angemessen mit Gewalt umzugehen und offen darüber zu reden. Methodisch gibt es bereits viele Trainingsmodule und Einheiten, die Lehrer/innen direkt im Unterricht einsetzen können. Auch in der **Kinder- und Jugendliteratur** finden sich zum Thema Gewalt zahlreiche Anregungen. Eine ausgewählte und kommentierte Empfehlung dazu ist im **Anhang 33**.

A
S. 121

Ziel ist, die Schüler/innen zu sensibilisieren, **Gewaltgeschehnisse zu erkennen** und sie zu ermutigen, von ihren Erlebnissen mit Gewalt zu berichten. Dafür sind Voraussetzungen zu schaffen, damit sich die Schüler/innen mitteilen können, ohne dass sie Konsequenzen befürchten müssen. Manchen Lehrpersonen ist es lästig, sich mit

Pausenvorkommnissen oder Schulweg-Geschichten, bei denen Gewalt eine Rolle spielte, zu beschäftigen. In irgendeiner Form lassen sie das die Schüler/innen spüren und teilen damit – oft nonverbal – mit: Desinteresse oder Gewalt ist normal oder Gewalt ist nicht so schlimm.

Lehrer/innen können durch aufmerksames Zuhören und Nachfragen herausfinden, ob es sich bei dem geschilderten Ereignis um „petzen“ handelt, d.h. andere Schüler/innen in Schwierigkeiten bringen, (**Anhang 25**) oder ob ein Schüler/eine Schülerin um Hilfe bittet bzw. verantwortlich handelt, weil er/sie eine Gewalttat erkannt hat. Schüler/innen, die kein Vertrauen zu ihren Lehrer/innen aufbauen können, werden auch bei schwereren Vorfällen nicht auf die Unterstützung der Lehrer/innen zählen und stehen im Bedarfsfall alleine da.

Da die Opfer häufig verängstigt sind, verheimlichen sie sehr lange die Übergriffe, unter denen sie leiden. Opfer haben fast immer das Gefühl, selbst „schuld“ an den Vorfällen zu sein und teilen sich daher nicht mit. Um den Opfern aus dieser Situation herauszuhelfen, müssen **Gelegenheiten geschaffen werden, dass sie ihre Situation anonym schildern können** (z. B. **Mobbing-Fragebogen, Anhang 10**). Lehrer/innen, die Sprechstunden für Schüler/innen anbieten, ermöglichen dadurch, dass sich Kinder und Jugendliche mit all ihren Sorgen und Nöten an sie wenden können. Als eine weitere konkrete Maßnahme empfiehlt sich die Einrichtung eines Kontakttelefons, über das eine Vertrauensperson der Schule regelmäßig erreichbar ist. Auch anonyme Mitteilungsmöglichkeiten über einen Briefkasten können geschaffen werden. Wenn das Opfer den Weg zum Lehrer/zur Lehrerin des Vertrauens sucht, soll es dort nicht abgewiesen werden, sondern einen kompetenten und verständnisvollen Ansprechpartner vorfinden. In manchen Schulen gibt es gewählte Vertrauensschüler und Vertrauensschülerinnen, an die sich Kinder und Jugendliche wenden können, wenn sie Hilfe brauchen. Diese Vertrauensschüler/innen sind darin ausgebildet, bei Bedarf geeignete weitere Schritte einzuleiten.

Wenn Lehrer/innen den **Verdacht** hegen, dass ein Kind oder ein Jugendlicher schulischer Gewalt ausgesetzt ist, liegt es in ihrer Verantwortung, von sich aus dem Kind/Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, im geschützten Rahmen vorsichtig darüber zu erzählen. Es ist unerlässlich, dass der Lehrer/die Lehrerin **dem Vorfall nachgeht**, wenn ein Schüler/eine Schülerin über konkrete Gewaltvorfälle berichtet. Auch ein für Erwachsene scheinbar unwichtiger Vorfall kann eine Schülerin oder einen Schüler kränken und belasten. Wenn sich ein Schüler/eine Schülerin mit einem Anliegen an einen Lehrer/eine Lehrerin wendet, dann ist dieses Anliegen unbedingt ernst zu nehmen, selbst dann, wenn der/die Erwachsene das Gefühl hat, es handelt sich um eine „Kleinigkeit“. Alle Schilderungen der Kinder und Jugendlichen sind ernst zu nehmen und nicht zu bagatellisieren oder mit Begriffen wie „petzen“ zu belegen. Dem Erlebten des Kindes ist behutsam und umsichtig nachzugehen und die ev. daraus notwendigen Reaktionen sind einzuleiten. Konkrete Hinweise zum Umgang mit **Opfer und Täter/in** sind im **Anhang 16** zu finden. Im **Anhang 11** werden die **Handlungsmöglichkeiten für Schüler/innen** bei Mobbing und im **Anhang 12** **Hilfestellungen für Mobbingopfer** dargestellt.

Bei Hinweisen, die den Verdacht auf häusliche/elterliche **Gewalt an Kindern** und Jugendlichen lenken, sind Maßnahmen einzuleiten, die dem aktuellen Stand der Gesetzgebung entsprechen.



S.110



S.93



S.97



S.94



S.71

7.4 Persönliche Weiterentwicklung

Kommunikation

Zu den Kernkompetenzen der heute in Schulen tätigen Menschen gehört die Kommunikationskompetenz. Sie umfasst: erklären und sich mitteilen können, die Sach- und Beziehungsebene trennen, klare Ansprüche formulieren, gut zuhören können und in engagierter Gelassenheit und lösungsorientiert Konflikte annehmen und austragen.

Kommunikation wird im täglichen Miteinander gelernt und kann gezielt gefördert und eingeübt werden. Das trifft auf alle Personen in der Schule zu: Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Eltern und Schulpersonal. Alle können die verbalen und nonverbalen Kommunikationstechniken erkennen, verstehen und erweitern. Das setzt die Bereitschaft voraus, sich mit den eigenen Wertvorstellungen, Wahrnehmungen, Vorurteilen und dem eigenen Kommunikationsstil auseinanderzusetzen. Die Wahrnehmungs- und Mitteilungsfähigkeit, die Verstehensbereitschaft, das Wissen um kommunikative Vorgänge und das entsprechende Sprachhandeln sind wichtige Kompetenzen im Umgang miteinander und gestalten wesentlich die Beziehungen zueinander.

Kommunikation ist eine wichtige Grundlage für gewaltfreie Konfliktaustragung. Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg ist inzwischen fester Bestandteil in Kommunikationsseminaren und Mediationsausbildungen. Dieser Kommunikationsstil kann sowohl von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen eingenommen werden, er zeichnet sich durch eine wertschätzende Haltung aus und fördert den gewaltfreien Umgang. Mehr zum Thema **Kommunikation** und **Gewaltfreie Kommunikation** ist im **Anhang 21 und 22** zu lesen.

 
S.104 S.105

Umgang mit Gefühlen

Gefühle werden durch äußere Reize (Sinnesempfindungen), innere Reize (Körperempfindungen) und/oder kognitive Prozesse (Bewertungen, Vorstellungen, Erwartungen) ausgelöst. Sie treten spontan auf und können nicht bewusst gesteuert werden. Sie sind individuell, für andere Personen zwar „nachfühlbar“, jedoch nie gleich. Die Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle und der Ausdruck von Emotionen wie Ärger, Furcht oder Angst sind ein Zeichen von Emotionaler Intelligenz (EI) und stellen einen wesentlichen Schutzfaktor gegen Gewalt dar. Näheres zur **Emotionalen Intelligenz** findet sich im **Anhang 19**.


S.103

Umgang mit Konflikten

Konflikte können destruktiv (verschlechtern die Beziehungen) oder konstruktiv (stärken die Beziehungen) verlaufen. Konstruktive Konfliktbearbeitung ist einer der Kernpunkte von Gewaltprävention. Die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv, d.h. ohne Gewaltandrohung oder Gewaltanwendung und mit der Bereitschaft zum Kompromiss auszutragen, kann systematisch gelernt werden. Wissen über Konfliktverläufe, aber mehr noch das Üben von Verhaltensmöglichkeiten in Konfliktsituationen tragen zur konstruktiven Konfliktbearbeitung bei. Spannungsfreies Zusammenleben gibt es nicht. Unterschiedliche Meinungen, Bedürfnisse und Interessen können zu Konflikten führen, aber nicht zwangsläufig zu Streit und Ärger. Konflikte sollen ausgetragen werden, sie müssen nicht gelöst werden. Natürlich ist eine einvernehmliche Lösung erstrebenswert, diese ist


S.74

jedoch nicht immer zu erreichen. In solchen Situationen sollten die Beteiligten versuchen, ihre unterschiedlichen Meinungen und Haltungen gegenseitig zu respektieren (**Konfliktverhalten, Anhang 29**).

A
S. 115

Die Hilflosigkeit, die Menschen in Konfliktsituationen erleben, steht in direktem Verhältnis zu ihrem Mangel an Wissen darüber. Wer einen Konfliktverlauf bewusst aufmerksam wahrnimmt, beginnt bereits, den weiteren Konfliktprozess zu gestalten und kann durch eine rechtzeitige Bearbeitung die weitere Eskalation verhindern.

Das Wissen über verbale und nonverbale **Kommunikation** und über Konfliktlösungsstrategien stärkt Lehrer/innen, gibt mehr Sicherheit im Umgang mit anderen Menschen und schafft Wege zu gelingender Kommunikation. Viele Konflikte beruhen auf „Missverständnissen“: eine wertschätzende Sprache, der unerschütterliche Respekt gegenüber anderen Personen und nur von dem aktuellen Geschehen zu sprechen, sind bereits die erfolgreichsten Konfliktbearbeitungsmethoden.

G
S. 75

Konflikte, die in der Klasse auftreten (zwischen einzelnen Schülern und Schülerinnen oder aber zwischen der Klasse und der Lehrperson) können mit den Betroffenen gemeinsam z. B. durch die Anwendung des „runden Tisches“ (nach Fritz Oser, 1998) bearbeitet werden. (Siehe dazu ÖZEPS-Handreichung „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht“, S. 63f.).

Der „runde Tisch“ bietet Lehrpersonen ein Modell an, wie sie mit Konflikten in der Klasse umgehen können. In diesem Modell werden Entscheidungsschritte beschrieben, an denen sich die Lehrpersonen bei der Bearbeitung von Konflikten in der Klasse orientieren können. Dabei wird eine kooperative Vorgehensweise zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen betont.

Umgang mit Gewalt

Bei der Bearbeitung des Themas Gewalt ist es für Lehrpersonen nicht nur wichtig, Analysen über das schulische Umfeld zu tätigen, sondern auch, sich der **eigenen Rolle als Täter/in oder Opfer** bewusst zu werden. So ist z. B. jeder Lehrer/jede Lehrerin in der Schule auch Opfer der strukturellen Gewalt. Dabei ist zu hinterfragen, wie er/sie mit diesem Zustand zurechtkommt. Ebenso ist der Lehrer/die Lehrerin zugleich auch Täter/in: z. B. beim Weitergeben der strukturellen Gewalt an Schüler/innen. Den Rahmen der Schule und der Lehrpläne kann der Einzelne/die Einzelne nicht verändern. Aber der bewusste Umgang und die persönliche Gestaltung und Umsetzung von Vorgaben zeichnen kompetente Lehrpersonen aus. Zum Beispiel: Wann/wie/wo habe ich die Rolle als Täter/in oder Opfer erlebt? Weitere Fragen und Anregungen zur **Reflexion** enthält der **Anhang 26**.

A
S. 111

Erkennen des persönlichen Gewaltpotentials

In der Schule kann Gewalt und Aggression auch von den Lehrer/innen ausgeübt werden (**persönliche Auseinandersetzung, Anhang 27**). Reagieren Lehrkräfte auf Aggressionen von Schüler/innen ihrerseits mit aggressivem Verhalten, können sie deren

A
S. 112

Aggressionspotenzial weiter antreiben, und nicht selten kommt es dabei zur Entwicklung einer Gewaltspirale. Die Art und Weise der Reaktionen von Lehrer/innen auf Unterrichtsstörungen ist von entscheidender modellhafter Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler. Machtdemonstrationen, zynische, sarkastische und ironische Bemerkungen von Lehrerinnen und Lehrern rufen im Allgemeinen verbale Aggressionen bei den Schüler/innen hervor.

A
S.113

Daher müssen auch Lehrer/innen lernen, mit eigenen aggressiven Impulsen in Konfliktsituationen umzugehen. Hierzu bieten sich außer der persönlichen Reflexion auch Fragenkataloge an (**Gewaltfreier Umgang, Anhang 28**), die zunächst individuell bearbeitet und dann im Kollegium, in Supervisionen und Seminaren (SCHILF) diskutiert werden sollten.

Sprache und Gewalt

Lehrer/innen kommunizieren während eines Schultages in einer Vielzahl von verbalen oder nonverbalen Varianten: belehrend, ermahnend, zurechtweisend, anordnend, beschimpfend, bedrohend, beschuldigend, lobend, kritisierend, fragend, tröstend etc. In den persönlichen Sprachgebrauch schleicht sich manchmal unbewusst Gewalt ein. Androhungen, Schuldzuweisungen, Abwertungen etc. empfinden Schüler/innen als herabsetzend oder kränkend. Wörter sind wie vergiftete Pfeile, deren Wirkung sich oft erst später einstellt. Die Reaktionen darauf sind dann – nicht verwunderlich – ebenso gewaltvoll.

Menschen bewerten zugefügten körperlichen Schmerz auf die gleiche Weise wie soziale Ausgrenzung oder Demütigung, was zur Folge hat, dass beides – physischer wie psychischer Schmerz – mit Aggression beantwortet wird (Eisenberger, 2003).

Die Schüler/innen speichern die Art, wie mit ihnen umgegangen wird. Sie handeln aufgrund der realen Erfahrungen, die sie machen. Eine Lehrperson, die sich herabsetzend gegenüber Schüler/innen äußert, kann den gewaltfreien Umgang miteinander nicht glaubwürdig vertreten. Jedes diffamierende Lehrerwort erreicht nicht nur den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin, sondern erreicht als beispielhafte Handlung die ganze Klasse. Die Lehrpersonen sind Vorbilder.

Gewalt wird nicht ausschließlich durch Sprache verursacht, aber Sprache ist ein Mittel, um Gewalt vorzubereiten, Gewalt umzusetzen oder dient dazu, Gewalt zu legitimieren. Eine aggressive Sprache schafft einen fließenden Übergang zu physischer Gewalt. Weitere Informationen zu **Sprache und Gewalt** sind im **Anhang 23** zu finden.

A
S.107

- > Wie kommuniziere ich mit den Schüler/innen, den Kolleg/innen, den Eltern?
- > Verwende ich eine gewaltfreie Sprache?

Persönliche Kompetenzen

In diesem Bereich geht es um die Erarbeitung, Erweiterung und Erhaltung von sozialen Kompetenzen und um einen reflektierten Umgang mit Gewalt. Lehrer/innen, die ihr sozial kompetentes Verhalten immer wieder reflektieren, geben es im Rahmen des Kompetenz-Transfers an die Schüler/innen weiter. Die Reflexionen sind darauf ausgerichtet,

stabile Grundlagen wie Werteorientierung, Selbstkompetenz, Handlungssicherheit, Beratung, soziale Verantwortung und gegenseitige Achtsamkeit zu schaffen und die Anfälligkeit für sozialschädliche Verhaltensweisen so gering wie möglich zu halten.

Die Reflexion – alleine oder in Gruppen – und der Besuch von Fortbildungen in den Bereichen Sozialkompetenz und Gewaltprävention sind die am besten geeigneten Maßnahmen, die eine Lehrperson als ihren persönlichen Beitrag zur eigenen Gewaltprävention durchführen kann. Im **Anhang 17** sind die Inhalte zusammengefasst, die in Fortbildungen zur Erweiterung der **Sozialkompetenz** angeboten werden.


S.100

Empfehlenswert ist es, die Fähigkeiten, die unter Sozialkompetenz verstanden werden, für sich persönlich zu klären und zu reflektieren und in einem zweiten Schritt im Austausch mit Kolleg/innen zu erörtern und zu verstehen. Daraus entwickelt sich häufig der Wunsch nach einer gezielten Erweiterung der vorhandenen Fähigkeiten.

Qualität und Entlastung im Lehrberuf

Lehrer/innen sind starken Belastungen ausgesetzt. Schülerinnen und Schüler zeigen vielfältige Auffälligkeiten und bedürfen somit einer hohen individuellen Betreuung – zusätzlich zum Unterricht. Auch Lehrer/innen sind durch die täglichen Gewaltvorfälle an den Schulen und die Gegebenheiten der strukturellen Gewalt belastet. Viele Lehrerinnen und Lehrer leiden unter Überforderungssymptomen und fühlen sich oft alleine gelassen. Die psychischen und gesundheitlichen Belastungsfaktoren führen häufig zu Burnout-Symptomen. In Lehrerberatungszentren, die mittlerweile in ganz Österreich existieren, können sich Lehrer/innen kompetent beraten lassen. Zusätzlich gibt es viele Kursangebote, mit denen prophylaktisch dem Burnout-Syndrom vorgebeugt wird. Auch in Supervisionen werden die aktuell auftretenden Probleme angesprochen und bearbeitet. **Beratung** und **Supervision** ermöglichen eine Veränderung der Sichtweise, und andere Sichtweisen bringen Entlastung. Die Erkenntnis, dass Probleme und Überforderung sein dürfen und auch andere Lehrpersonen Probleme haben, erleichtert ungemein. Es gilt als **Ausdruck professionellen Handelns**, wenn Lehrerinnen und Lehrer den Mut aufbringen, sich Unterstützung zu holen. Es wird nicht als Makel oder Versagen gesehen, wenn Hilfe beansprucht wird, sondern als Kompetenz und Verantwortung der eigenen Person gegenüber.

 
S.69 S.77

Supervision und Coaching für Lehrerinnen und Lehrer dienen nicht nur der Entlastung, sondern sorgen auch für eine hohe Qualität des Lehrberufs. Im Sinne des lebenslangen Lernens sind auch Fortbildungen, Intervisionen, Qualitätszirkel und kollegiale Beratungen angebracht, um die sozialen Kompetenzen zu erhalten bzw. ihre Weiterentwicklung zu fördern. Soziale Kompetenz beruht auf Einstellungen, Haltungen und Werten, die nicht einmalig „als Rezept“ gelernt oder antrainiert werden können, sondern die ständig aufgefrischt werden müssen. Im **Anhang 18** ist ein typischer Ablauf einer **kollegialen Beratung** dargestellt, der sich in der Praxis bereits bewährt hat. Ein weiteres Modell zur fortwährenden Entwicklung und dem kontinuierlichen Lernen ist das „Kollegiale Team Coaching (KTC)“. Es gibt eine systematische Anleitung zur Falldarstellung und Problemlösung. Reflexion, Ideenwerkstatt und konkrete Schritte sind die Ergebnisse des KTC. Weitere Informationen sind unter <http://www.gerd-rowold.de/pdf/KTC.pdf> abrufbar.


S.102

7.5 Motivation der Schulpartner

Schulleitung



Schulleiter/innen, die an ihrer Schule Veränderungen herbeiführen wollen, müssen nicht nur selbst von ihrem Vorhaben überzeugt sein, es ist für sie wichtig, **inner-schulische Hindernisse** (Anhang 13) zu erkennen und demokratische Wege zu finden, diese Hindernisse zu überwinden.

Kollegium



Das Profil einer Schule wird umso deutlicher, je geschlossener die Lehrerschaft auftritt. Die Kommunikation und der Zusammenhalt innerhalb des Kollegiums spielen dabei eine zentrale Rolle. **Das Klima im Kollegium strahlt auf die gesamte Schule** und auf die Beziehungen zu den anderen Schulpartnern (Schüler/innen und Eltern) aus. Eine Hilfe zur **Einschätzung des Kollegiums** ist im **Anhang 14** zu finden.

- > Wie offen verläuft die Kommunikation unter den Kolleg/innen?
- > Welche Auswirkungen hat „Cliquenbildung“ auf das Klima im Kollegium?
- > Werden Entscheidungen eher hierarchisch oder kooperativ getroffen?
- > Gibt es Spaltungen und Grabenkämpfe?



Konflikte im Kollegium und mit der Schulleitung werden im **Anhang 28** angesprochen.

Die Bearbeitung der Fragen – einzeln, dann in Gruppen – kann dazu führen, einen gemeinsamen Ausgangspunkt für Maßnahmen innerhalb des Kollegiums zu finden. Gespräche und Diskussionen über Kommunikation, Konflikte und Gewalt sowie gemeinsame Fortbildungen erhöhen nicht nur die Motivation für den Beruf, sondern lassen ein kooperierendes und reflektierendes Lehrerteam entstehen. Das fördert wesentlich ein gutes Schulklima.

Einbeziehung der Eltern und Erziehungsberechtigten

Die Schule und die Lehrer/innen brauchen das Vertrauen der Eltern. Gleichmaßen erwarten die Eltern eine ihnen gegenüber offene und kooperative Einstellung der Lehrerschaft. Angesichts der vielen problematischen und ungewissen Aspekte, die künftig auf die jungen Menschen einwirken werden, ist es besonders wichtig, dass Eltern und Lehrpersonen zusammenarbeiten – zum „Wohle des Kindes“, wie es die „Internationalen Rechte des Kindes“⁸, zu denen sich auch Österreich bekennt, vorsehen.

Alle Schulpartner tragen Verantwortung für die Qualität der Schule. „Gute Schulen“ zeichnen sich durch **gute Beziehungen zwischen den Schulpartnern** aus. Gute Zusammenarbeit braucht Vereinbarungen, die gemeinsam getroffen werden. Grundlage für die Erarbeitung solcher Regeln sind die Schulgesetze. Sie definieren einen Rahmen (Schulordnung), der verbindlich ist und von allen Schulpartnern eingehalten werden muss. Die Gesetze sehen aber auch Freiräume vor, die individuell für Klassen und Schulen (z. B. Hausordnung) ausgestaltet werden können. Einen Leitfaden zur Erstellung von Vereinbarungen zwischen den Schulpartnern hat das bmukk unter dem

⁹ siehe dazu <http://www.unicef.at/projekte.html>

Titel „Vereinbaren schafft Verantwortung“ herausgegeben (Download unter: www.gemeinsam-gegen-gewalt.at). Zu Beginn jedes Schuljahres sollen die Schulpartner wissen, welche Aufgaben und Erwartungen, welche Rechte und Pflichten auf sie zukommen. Solche Vereinbarungen werden am besten schriftlich festgehalten und von den Schulpartnern – jedes Jahr wieder – unterschrieben.

Im Rahmen der Beschäftigung mit dem Thema Gewalt und der Einführung von Präventionsprogrammen an der Schule sollen Maßnahmen für Eltern wie Informationsabende, Informationsbriefe, Seminare zur gewaltfreien Kommunikation und über „machtlose Erziehungsstile“ etc. eingerichtet werden. Auf der Klassenebene bilden diese Maßnahmen für Eltern und Lehrer/innen die Möglichkeit zum Austausch über erreichte Erfolge und erhöhen somit die Motivation für die weiteren Schritte.

8. Ausblick

Während der Entstehung dieser Handreichung hat sich der Umfang des Materials zur Gewaltprävention ständig erweitert. Mit jeder neuen Gewalttat an Schulen werden öffentliche Diskussionen geführt und Erklärungsmodelle gesucht. Gleichzeitig wird intensiv zu diesem Thema geforscht. Die Forschungsergebnisse werden international ausgetauscht, um die effektivsten Präventionsmodelle und Programme zu finden.

In dieser Publikation wurden theoretische Erkenntnisse mit vorhandenen Erfahrungen zu Formen von Gewalt, Ursachen der Gewalt und Präventionsmaßnahmen in Zusammenhang gesetzt und praktikable, schulnahe Umsetzungsschritte entworfen.

Obwohl die vorliegende Handreichung eine Fülle von Detailmaterial enthält, das sicher in der einen oder anderen konkreten Situation hilfreich ist, schlage ich den interessierten Lehrerinnen und Lehrern vor, mit kleinen, in ihrer Wirkung überschaubaren Schritten zu beginnen.

In meinen letzten Gewaltpräventionsseminaren habe ich die Teilnehmer/innen am Ende gebeten, aufzuschreiben, welche Maßnahmen sie nach ihrer Rückkehr an die Schulen als erste umsetzen wollen. Die Ergebnisse waren so persönlich und so vielfältig, wie erfolgreiche Gewaltprävention sein soll:

- beim Elternabend über Medien und Gewalt sprechen
- die Schulordnung überprüfen
- beim Einschreiten „anders“ vorgehen als bisher
- nach Regeln „rangeln“: Schüler/innen bekommen die Möglichkeiten, sich nach vorgegebenen Regeln auszutoben
- Pausenaufsicht erhöhen, v.a. bei verwinkelten und unübersichtlichen Gängen
- Busaufsicht einführen: z. B. mittags an der Bushaltestelle vor der Schule
- individuelle Bedürfnisse der Schüler/innen im Unterricht stärker berücksichtigen
- einen Kollegen/eine Kollegin finden, der/die hospitiert und Feedback gibt
- sensibler wahrnehmen, was „normale“ Lautstärke ist und wann es ein Streit/Kampf ist
- Schüler/innen aktivieren, sich stärker einzubringen, wenn Mitschüler/innen gewalttätig sind
- eine für Gewalt zuständige Vertrauensperson benennen, an die sich Schüler/innen wenden können

Ich hoffe, dass jede Lehrperson, die sich mit Gewaltprävention beschäftigt, nach der Lektüre ebenfalls solche Einstiegspunkte findet und sie erfolgreich umsetzt. Gewaltprävention bedeutet, ständig kleine Schritte der Veränderung zu gehen und damit einzelne Personen, von Kindern bis zu Erwachsenen, direkt zu erreichen.

Wir alle tragen soziale Verantwortung für die Gestaltung der Zukunft: Unsere Kinder und Jugendlichen geben der nächsten Generation weiter, was sie heute von uns lernen.

**„Wenn wir wahren Frieden in der Welt erreichen wollen,
müssen wir bei den Kindern beginnen.“
(Mahatma Gandhi)**

GLOSSAR

„Aktives Zuhören“ bedeutet besonders aufmerksames, einführendes Zuhören, bei dem der „Empfänger“ wiedergibt, was der „Sender“ einer Nachricht ausgedrückt hat. Beim Aktiven Zuhören sollen über das reine Spiegeln hinaus auch die versteckten Gefühle hinter den Fakten „entschlüsselt“ und mitgeteilt werden. Der/die Zuhörende fasst zusammen und drückt den Inhalt mit eigenen Worten aus. Er/sie konzentriert sich dabei auf die Kernaussagen (keine Interpretationen, Wertungen) und verbalisiert, was in der Nachricht noch verborgen sein könnte. Gelingt diese Entschlüsselung, wird sich die erzählende Person wirklich verstanden fühlen. Das Aktive Zuhören regt die erzählende Person an, sich über ihre eigenen Gefühle, Interessen und Bedürfnisse klar zu werden und Handlungsoptionen zu entwickeln. „Aktives Zuhören“ bedeutet nicht, dass man die gehörte Meinung teilt! Eigene Ziele, Wünsche und Meinungen stehen bei dieser Gesprächsmethode im Hintergrund.

Amoklauf ist ein Tötungsdelikt, in dem Mord- und Selbstmordphantasien ineinander übergehen. Fast alle bisherigen Amokläufe an Schulen haben mit dem Suizid des Täters geendet. Wie auch beim Suizid sind die Motive zum Amoklauf vielschichtig, aber überwiegend darin zu sehen, dass mit der Tat eine Handlungsoption ergriffen wird, um letztlich Macht zu demonstrieren, eine Form hegemonialer Männlichkeit zu unterstreichen, ein Minimum an Selbstwert herzustellen und – das ist das Besondere am Amoklauf – in die Geschichte einzugehen und bleibende Spuren zu hinterlassen. Der Begriff des „Amoklaufs“ ist irreführend und passt nicht zu dem, was sich in den Schulen ereignet hat. Amokläufe in der Schule werden besser mit dem Begriff „zielgerichtete Gewalt“ oder auch „school shootings“ beschrieben. Die Täter – so haben Forschungen ergeben – rasten nicht plötzlich aus, schlagen nicht wütend um sich und feuern auch nicht wild in die Menge, sondern sie haben meistens genaue Vorbereitungen getroffen, wann und wie sie die Tat ausführen und vor allem, wen sie erschießen wollen. Sie verfolgen mit ihrer Tat ganz persönliche Ziele, die auf dem Nährboden vielfältiger Kränkungen, Frustrationen und Enttäuschungen gewachsen sind. Alle Taten – so die heutige Erkenntnis – waren sorgfältig vorbereitet. Die Beschaffung von Waffen scheint für alle kein Problem gewesen zu sein. Wenn es auch kein einheitliches Täterprofil gibt, sind doch einige Gemeinsamkeiten über die bisherigen Amokläufer in Schulen bekannt: Sie waren fast ausschließlich männlich, ca. 15-20 Jahre alt und besuchten durchaus anspruchsvolle Bildungsgänge. Sie waren entweder noch Schüler der Schule, an der sie den Amoklauf begingen oder schon entlassen oder der Schule verwiesen worden. Sie wiesen häufig gute bis mittlere Schulnoten auf. Was sie jedoch noch darüber hinaus charakterisiert, ist die Tatsache, dass sie wenige Freunde/Freundinnen und so gut wie keine sozialen Kontakte hatten, sozial isoliert waren und ihre Freizeit mit gewalthaltigem Medienkonsum verbrachten. Sie empfanden eine unbändige Wut auf die Gesellschaft, die ihnen u.a. auch durch die Schule begegnete. Amokläufe stellen die Kulmination von Gewaltformen dar, sie sind spektakulär, jedoch auch singulär und können daher nicht als Indiz für eine zunehmende Gewalt an Schulen genommen werden.

Beratung ist eine Form zwischenmenschlicher Hilfe, bei der in einer offenen und kooperativen Beziehung die bewusste Wahrnehmung der Aufgabe oder des Problems vorgenommen wird und die Selbstlösungskompetenz aktiviert wird. Gute Beratung bringt bei Klienten/Klientinnen (Schüler/in, Lehrer/in...) einen aktiven Lernprozess in

Gang, der die Ratsuchenden stärkt. Bei der Bewältigung der anstehenden Aufgaben oder der Lösung des Problems werden die Klienten/Klientinnen in ihren Kompetenzen unterstützt bzw. optimiert. Die letztliche Entscheidung über das „Ob“ und das „Wie“ der Ausführung des Beratungsergebnisses liegt bei den Ratsuchenden.

Cyber-Bullying bezeichnet alle Formen von Gewalt, bei denen neue Medien (Computer, Mobiltelefone etc.) eingesetzt werden. Mit diesen Medien kommunizieren die Jugendlichen, dort stellen sie sich dar, dort wollen sie wahrgenommen werden. Die Grenze wird überschritten, wenn sie andere verhöhnen, bloßstellen und verletzen. Eine neue und bisher unbekannte Gewaltform ist das „happy slapping“, das „fröhliche Zuschlagen“. Es besteht darin, Opfer brutal zu verprügeln und zu quälen und sie dabei mit einer Kamera (einem Mobiltelefon) zu filmen. Sehr oft werden die Aufnahmen anschließend ins Internet gestellt und öffentlich zugänglich gemacht. Das ist für die Opfer zusätzlich zu ihren physischen und psychischen Verletzungen eine weitere Demütigung und Erniedrigung. Besonders abstoßend ist die zynische Bezeichnung des „happy slapping“, die aus der Sicht der Täter/innen gewählt ist und unterstreicht, dass die Täter/innen an ihren Taten sogar noch Freude haben und sie lustvoll erleben.

Happy slapping findet an den Schulen zunehmende Verbreitung. Angriffe von Schüler/innen werden auf Handys aufgenommen und verbreitet. Motive dafür sind Neugier, Gruseln und das Gefühl, Gewalt sei eine Handlungsoption. Die geplanten und gefilmten Gewalttaten werden per Handy versendet (über Blue Tooth – jederzeit zum Runterladen bereit) und im Internet verbreitet.

Der Gebrauch von Handys an Schulen bedarf Vereinbarungen (z. B. Mobiltelefone ohne Kamera-Funktionen). Es liegt in der Verantwortung der Eltern, sich zu informieren, wie ihre Kinder Mobiltelefone benutzen. Um in den Schulen die Vorkommnisse rund um Cyber-Bullying kontrollieren zu können, sollten einige Lehrer und Lehrerinnen, die in Hinblick auf die neuesten technologischen Entwicklungen auf dem aktuellen Stand sind, ihre Kolleg/innen informieren. (Schüler und Schülerinnen können eine ergiebige Informationsquelle sein!)

Demokratische Mitbestimmung ist aus dem Alltag nicht wegzudenken. Lehrer/innen schaffen Kontexte demokratieförderlichen Lernens in schulischen und außerschulischen Erfahrungs- und Handlungsfeldern und gestalten Lernbereiche, in denen Informationen und Erfahrungen über Demokratie und Kompetenzen für demokratisches Handeln angeeignet werden können. Durch entsprechend gestalteten Unterricht und ein auf Beteiligung ausgerichtetes Schulleben können Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene Orientierung gewinnen und persönliche Einstellungen und Sicherheiten entwickeln, die dazu beitragen, die Bedeutung der für ein demokratisches Gemeinwesen konstituierenden Werte zu verstehen, diese in Entscheidungssituationen kritisch zu reflektieren und sie gegen demokratiekritische und demokratiefeindliche Einwände und Handlungsweisen zu verteidigen.

Zentrale Themen resultieren u. a. aus folgenden Fragen:

- > Welche Vereinbarungen bestimmen das Miteinander und wie können sie ausverhandelt und verbindlich werden?

- > Wie können Konflikte sozialverträglich bearbeitet und gelöst werden?
- > Wie gehe ich mit meinen eigenen politischen Positionen um?
- > Wie reagiere ich auf radikale politische Positionen anderer?
- > Wie kann eine Organisation/meine Schule an den eigenen demokratischen Strukturen arbeiten, diese weiterentwickeln, sichtbar machen?
- > Wie und in welchem Kontext können Schüler/innen altersgemäß und regelmäßig demokratische Mitbeteiligung einüben und Verantwortung übernehmen?

Schulen sind ein überschaubarer Lebensraum und bieten Gelegenheit, im Kleinen das praktisch zu üben, was hernach im Großen die zivilgesellschaftliche Herausforderung darstellt. „Es gibt einen grundlegenden und empirisch nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Demokratieerfahrung und Gewaltverzicht: Wenn Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass in Schule und Erziehung Mitwirkung, demokratisches Handeln und Verantwortungsübernahme erwünscht sind und als wichtig anerkannt werden, sind sie für Gewalt und Rechtsextremismus weniger anfällig als Jugendliche, denen diese Erfahrung versagt bleibt.“ (Wolfgang Edelstein, 2001)

Zu den demokratischen Mitbestimmungsmodellen, die in Schulen angewandt werden, zählen z. B. die Just Community oder Gerechte Schulgemeinschaft nach Fritz Oser (1992), das Schülerparlament und der Klassenrat in der Freinet-Pädagogik.

Empathie oder Einfühlungsvermögen ist die Fähigkeit einer Person, eine andere Person – ohne persönliche Grenzen zu überschreiten – möglichst ganzheitlich zu erfassen, deren Gefühle und Handlungen zu verstehen, aber nicht (!) notwendigerweise darin übereinzustimmen. Empathie ist eine gedankliche Leistung, die eine differenzierte Erkenntnisfähigkeit voraussetzt: Z. B. muss ein Kind ein Konzept von sich selbst entwickelt haben, bevor es andere Menschen als selbständige Personen erfassen kann, deren Erleben mit dem eigenen Erleben vergleichbar ist. Ebenso muss Empathie selbst erfahren worden sein, um selbst einfühlsam sein zu können: Ein Kind, das hilfeschende oder freudige Botschaften aussendet, die von seinen Bezugspersonen nicht bemerkt, nicht berücksichtigt oder gar bestraft werden, übernimmt die Ansicht, Gefühlsäußerungen zu unterdrücken, und es wird in weiterer Folge auch seinerseits bei anderen Menschen nicht empathisch reagieren.

Fähigkeitsselbstkonzept beschreibt die subjektive Einschätzung eigener Kompetenzen und Fähigkeiten. Im Kontext Gewaltprävention beschreibt es das Bild, das (Lehr-) Personen bzw. Schüler/innen über ihre Selbst- und Sozialkompetenz und ihren Umgang mit Gewalt haben.

Gewalt an Kindern ist die gewaltsame physische oder psychische Beeinträchtigung von Kindern durch Eltern oder Erziehungsberechtigte, die unter den Begriff „Kindesmisshandlung“ fällt. Häufig ist die Gewaltanwendung der Erwachsenen ein Ausdruck eigener Hilflosigkeit und Überforderung. Bei Kindesmisshandlung geschieht die Schädigung des Kindes nicht zufällig. Meist wird eine verantwortliche erwachsene Person wiederholt gegen ein Mädchen oder einen Jungen gewalttätig. Die Gewalt kann aktiv durch Handlungen (körperliche Misshandlung, sexuelle Gewalt) oder passiv durch Un-

terlassung (emotionaler Missbrauch oder Vernachlässigung) zustande kommen. Mehrere Formen können bei einem Kind auch gleichzeitig vorkommen. Die Misshandlungen in der Familie haben für die Kinder und Jugendlichen oft traumatische Auswirkungen.

Gewaltformen gegen Kinder: Es werden vier Formen von Gewalt unterschieden: Körperliche Misshandlung, psychische Misshandlung, sexueller Missbrauch und Vernachlässigung (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, S.49).

Als **körperliche Misshandlung** gelten Schläge oder andere gewaltsame Handlungen (z.B. Stöße, Schütteln, Verbrennungen usw.), die beim Kind zu Verletzungen führen können. Oft wird auch zwischen körperlicher Misshandlung und körperlicher Züchtigung unterschieden. Unter körperlicher Züchtigung wird das Zufügen eines körperlichen Schmerzes zum Zwecke der erzieherischen Einflussnahme oder Verhaltenskontrolle verstanden. In der Leitidee der gewaltfreien Erziehung wird diese Differenzierung jedoch verworfen; alle Formen der intendierten körperlichen Schmerzzufügung werden als Gewalt aufgefasst. Bei allen Gewalthandlungen ist die besondere Empfindlichkeit des kindlichen Organismus zu berücksichtigen.

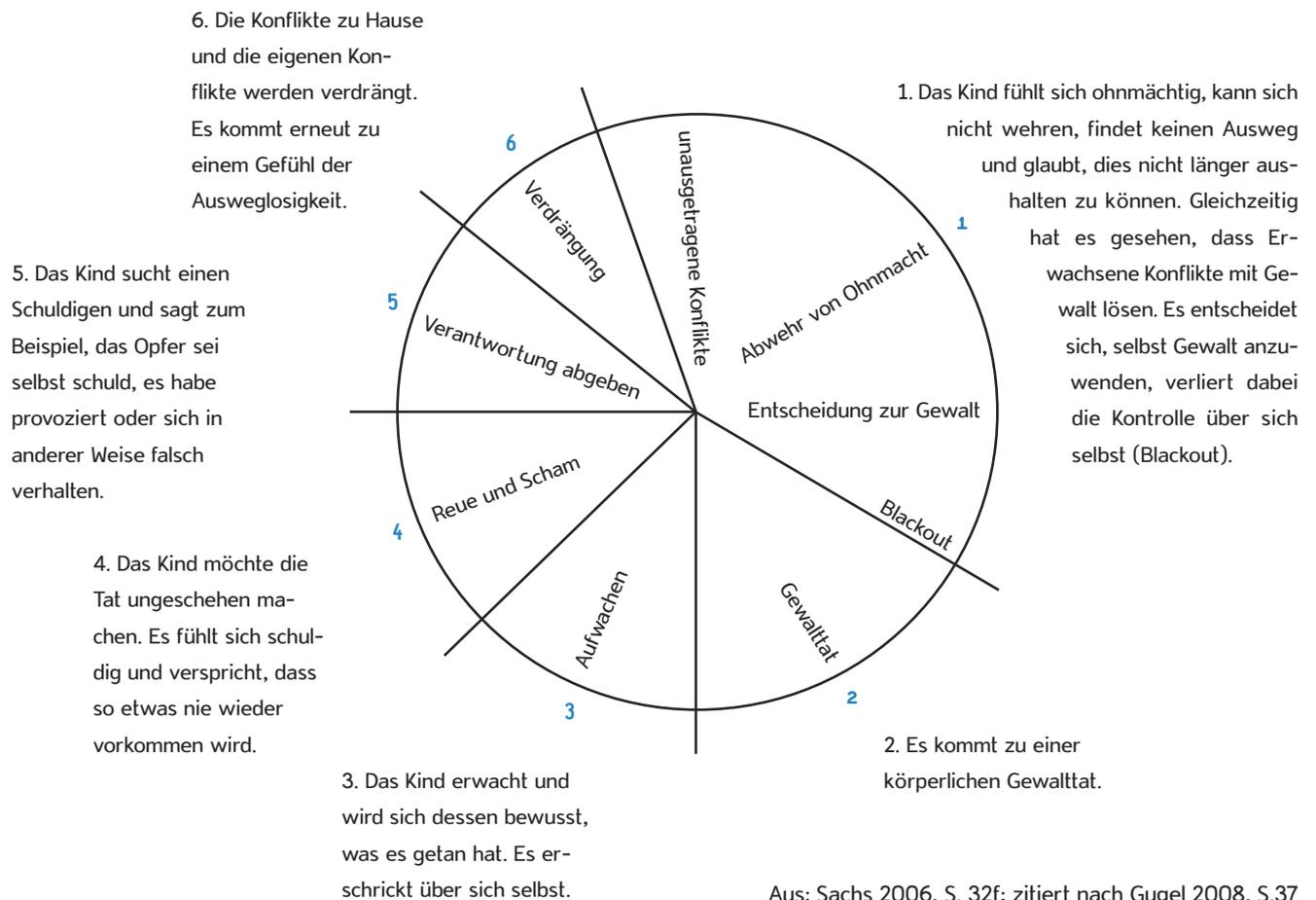
Als **psychische Misshandlung** werden Verhaltensweisen zusammengefasst, die Kinder ängstigen oder ihnen Gefühle des Abgelehntseins oder der eigenen Wertlosigkeit vermitteln. Dadurch werden Kinder in ihrer psychischen und körperlichen Entwicklung beeinträchtigt. Die psychische Misshandlung ist die am schwersten fassbare Form der Gewalt; schwierig ist hier die Grenzziehung zwischen verbreiteten und weitgehend tolerierten Erziehungspraktiken (wie z.B. Bestrafen mit Hausarrest, Liebesentzug) und den psychisch schädigenden Formen.

Unter **sexuellem Missbrauch** wird die Instrumentalisierung von Kindern und Jugendlichen für die Befriedigung sexueller Bedürfnisse von Erwachsenen verstanden. Es kann dabei zwischen Hands-on (z.B. Vergewaltigung) und Hands-off Handlungen (Anleitung zur Prostitution, obszöne Anreden usw.) unterschieden werden, je nachdem, ob diese Praktiken körperlichen Kontakt zwischen Täter/in und Opfer einschließen oder nicht.

Die **Vernachlässigung** ist eine Gewaltform, der Kinder in besonderer Weise ausgeliefert sind; sie ergibt sich aus der entwicklungsbedingten Abhängigkeit der Kinder von erwachsenen Bezugspersonen. Eine Vernachlässigung liegt vor, wenn die Kinder nicht ausreichend ernährt, gepflegt, gefördert, gesundheitlich versorgt, beaufsichtigt oder vor Gefahren geschützt werden. Es kann zwischen physischer und psychischer Vernachlässigung unterschieden werden, je nachdem, ob diese Formen der Vernachlässigung unmittelbar körperliche Auswirkungen haben oder nicht.

Gewaltkreislauf: Das Kind erlebt zu Hause Gewalt. Es erkennt, dass es Gewalt erfährt von Menschen, denen es mit Liebe verbunden ist. Es lernt auch, dass es moralisch richtig ist, Gewalt auszuüben: „Wenn alles andere nichts bringt, muss Gewalt angewendet werden.“ Auf Grund dieser Erlebnisse können beim Kind folgende Schritte ablaufen:

ERLEBTE GEWALT



Aus: Sachs 2006, S. 32f; zitiert nach Gugel 2008, S.37

Homophobie bezeichnet soziale, gegen homosexuelle Frauen und Männer gerichtete Aversionen und Feindseligkeiten, die mit Gefühlen wie Ekel, Verachtung und Hass einhergehen können. Der Begriff Homophobie weist auf Angst als Ursache des ablehnenden Verhaltens hin. Angst ist ein anerkanntes Erklärungsmodell für das aggressive/ ablehnende Verhalten nicht nur Jugendlicher, sondern auch Erwachsener gegenüber Homosexuellen. Es ist nicht die Angst vor diesen Personen, sondern eine tiefsitzende, oft unbewusste Angst vor den eigenen unterdrückten Persönlichkeitsanteilen. Es handelt sich dabei jedoch nicht um eine phobische Störung im klinisch-psychologischen Sinne.

Ich-Botschaften vermitteln ein Stück Selbstoffenbarung, sie bringen Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle zum Ausdruck. Voraussetzung ist, über sich nachzudenken – „in sich hineinzuhorchen“. Ich-Botschaften verlangen nach einer Offenheit, die einerseits die sprechende Person aufrichtig, menschlich und „echt“ erscheinen lässt, andererseits aber zu der Befürchtung führt, verletzlich und angreifbar zu werden. Werden Ich-Botschaften angewandt, zeigt sich jedoch, dass dies nicht der Fall ist, der Zuhörende/die Zuhörende geht in der Regel sehr verantwortungsvoll mit dieser Offenheit um und das gegenseitige Vertrauen wird dadurch gefördert.

„Eine Ich-Botschaft besteht aus einem Gefühls- und einem Tatsachenanteil: Die eigenen Gefühle werden in der Ich-Form zum Ausdruck gebracht. Was die Gefühle verursacht hat, wird im sachlichen Informationsteil der Botschaft mitgeteilt.“
(<http://de.wikipedia.org/wiki/Ich-Botschaft>, Zugriff am 7. 7. 2009)

Während „Du-Botschaften“, z. B. „Du benimmst dich unmöglich“ oder „Du hast mir den ganzen Tag verdorben“ den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin herabsetzen, angreifen und kritisieren, beinhalten Ich-Botschaften keine (Be-)Wertungen und verletzen somit die Beziehung nicht. Dadurch können sie in einem Gespräch unterstützend und fördernd wirken.

Die meist aggressiven, Schuld zuweisenden Du-Botschaften verschärfen einen Konflikt. Ich-Botschaften tragen dazu bei, Spannungen abzubauen und nach Lösungen zu suchen. Es werden die eigene Wahrnehmung, die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Interessen einbezogen. Ich-Botschaften ermöglichen, ein Gespräch offen und konkret zu führen. Die dreiteilige Form der Ich-Botschaft besteht aus:

Ich bin ...	(Nennen des Gefühls)
wenn du ...	(Nennen des Auslösers)
weil ...	(Begründung)

Individualisierung meint vor allem eine grundlegende, wertschätzende Haltung der Lehrer/innen, die geprägt ist von dem Bemühen, jedes Kind ganzheitlich und in seiner Einzigartigkeit wahr- und ernst zu nehmen, sein Fühlen und Denken und seine Stärken und Schwächen zu entdecken und zu verstehen und es bei der „Entfaltung seiner Persönlichkeit“ zu unterstützen. Kinder, Jugendliche und ihre lernrelevanten Unterschiede stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit von Lehrer/innen und bestimmen deren Unterrichtsplanung. Heterogenität wird als Normalfall betrachtet. (siehe auch Rundschreiben Nr. 9/2007 http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2007_09.xml und: Salner-Gridling Ingrid (2009): „Individuell lernen und differenziert lehren“, ÖZEPS-Handreichung.)

Intervention, hergeleitet von dem lateinischen Wort *intervenire*, bedeutet Unterbrechung, Störung, Hinderung und Einschreitung. Gemäß dieser Bedeutung müssen Interventionen zur Gewalt darauf ausgerichtet sein, bei Risiken und Gefahrensituationen einzuschreiten und Gewalt fördernde oder begünstigende Verhältnisse und Situationen möglichst zu stören oder zu unterbrechen. Siehe dazu **Anhang 31** dieser Handreichung.


S.118

Konflikt wird im Duden mit „Zusammenstoß, Zwiespalt, Widerstreit“ beschrieben. Konflikte sind nicht zwangsläufig zerstörerisch und deshalb nicht grundsätzlich negativ zu bewerten. „In jedem Konflikt lassen sich idealtypisch drei Komponenten ausmachen: ein Widerspruch, d.h. eine Unvereinbarkeit von Zielen, Interessen bzw. Bedürfnissen, ein den Konflikt anzeigendes und allzu oft verschärfendes Verhalten (z.B. Konkurrenz, Aggressivität, Hass, Gewalt) der Konfliktparteien sowie eine auf den Konflikt bezogene und diesen – bewusst oder unbewusst – rechtfertigende Einstellung/Haltung. Diese

ist eng verbunden mit den Wahrnehmungen und Annahmen der Konfliktparteien in Bezug auf ihre eigene Stellung im Konflikt, die Bewertung der anderen Parteien (z.B. Feindbilder) und ihre Vermutungen zu den Konfliktursachen.“ (Galtung 1998, S.136) Das Problem sind nicht die Konflikte als solche, sondern die Art und Weise ihrer Austragung. Ziel muss es deshalb sein, Gewalt als Austragungsform von Konflikten zu verhindern bzw. überwinden zu helfen und konstruktive Formen der Konfliktaustragung zu unterstützen.

Kommunikation läuft immer auf der verbalen und nonverbalen Ebene ab. Jede/r Gesprächspartner/in übermittelt mehr als das Gesagte. Auf der nonverbalen Ebene erhält man eine Reihe von Zusatzinformationen, z.B. durch die Modulation (Lautstärke, Tonfall, Sprechtempo, Aussprache), durch die Mimik (Gesichtsbewegungen), durch die Gestik (Bewegungen der Finger, Hände, Arme), durch die gesamte Körpersprache (Art zu sitzen, zu gehen, sich zu drehen etc.), durch Berührungen, durch das äußere Erscheinungsbild. In Konflikten und bei Gewalthandlungen spielt die nonverbale Kommunikation eine besonders wichtige Rolle, da sie deutlicher wirkt als das gesprochene Wort.

Männliche Gewalt wird oft vor dem Hintergrund eines idealisierten Bildes von Männlichkeit wahrgenommen, das auf Attributen wie Härte, Macht, Kontrolle und dem Verleugnen eigener Schwächen basiert und ein Leitbild von Partnerschaft propagiert, in dem Männer Dominanz über Frauen und Kinder ausüben. Dieses Leitbild erhält in vielen Bereichen unserer Gesellschaft (Politik, Business, Medien) Unterstützung. Langsam kommt ein Umdenken auf der persönlichen, der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene in Gang. Die „White Ribbon Kampagne“ ist eine Aufforderung von Männern an Männer, gewalttätiges Verhalten abzulegen. Um Gewalt zu verhindern, ist es notwendig, dass sich Männer kritisch mit Rollenbildern auseinandersetzen und die Zusammenhänge von Gewalt und Männlichkeit begreifen. Männer sind dazu aufgerufen, ihre eigenen Gewaltpotenziale zu reflektieren, ihre Haltung öffentlich zu machen sowie aktiv andere Männer zu beeinflussen, ihr Leben an Grundwerten wie Respekt, Partnerschaftlichkeit und Gewaltlosigkeit zu orientieren. An Stelle eines Mann-Seins, das mit Dominanz und Gewaltbereitschaft assoziiert ist, sollen gelebte Geschlechterdemokratie und partnerschaftliche Verantwortung treten.

Quelle: <http://www.whiteribbon.at/>

Medienkonsum kann gravierende Auswirkungen auf die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen haben.

Im Folgenden werden vier wesentliche Gedanken zu dieser Thematik dargestellt (Gugel 2008, S. 493, S. 496, S. 497):

Kinder und Jugendliche leben nicht nur in einer von Medien geprägten Umwelt, ihre Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und die Aneignung der Welt vollzieht sich in einem zunehmenden Maße über medienvermittelte Erfahrungen. Die Einflüsse von Medien auf den Alltag, auf Meinungen und Wissen sind allgegenwärtig und werden sich in den nächsten Jahren vor dem Hintergrund der sich immer weiter entwickelnden Informations- und Kommunikationstechnologien noch intensivieren. Was als Gewalt in Medien bezeichnet wird, hängt davon ab, von welchem Gewaltverständnis man aus-

man ausgeht, welcher enger oder weiter Gewaltbegriff angelegt wird. In der Regel wird mit Gewalt in den Medien die Abbildung physischer Gewalt (schlagen, stechen, schießen) verstanden, nicht jedoch z.B. die unblutige Simulation eines totalitären Herrschaftssystems. Es ist ein Defizit der Diskussion um Gewalt in Medien, dass sie von einem eindimensionalen (rudimentären) Gewaltbegriff ausgeht. Das jeweilige Verständnis von Gewalt wird dabei nur selten ausgewiesen und kritisch hinterfragt.

Ob bzw. welchen Einfluss Gewaltdarstellungen in Medien auf reales Gewaltverhalten haben, wird sehr kontrovers diskutiert. Christian Pfeiffer (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen) sieht einen direkten Zusammenhang zwischen Medienkonsum und Gewaltbereitschaft: „Die Gewaltbereitschaft wird wiederum durch häufigen Konsum von Aktionsfilmen und Gewaltextenzen in Computerspielen besonders nachhaltig gefördert.“ Michael Kunczik bilanziert in seinem Forschungsbericht über Medien und Gewalt den Forschungsstand jedoch so: „Letztlich bestätigen aktuelle Forschungsbefunde die schon länger gültige Aussage, dass manche Formen von Mediengewalt für manche Individuen unter manchen Bedingungen negative Folgen nach sich ziehen können. (...) das genaue Zusammenspiel von Risikofaktoren bedarf aber, ebenso wie die Identifikation der tatsächlich wirksamen Elemente medienpädagogischer Strategien für die verschiedenen Zielgruppen, noch der weiteren Forschung.“ Medien, insbesondere das Fernsehen sowie Video und Computerspiele für die zunehmende Gewalt in der Gesellschaft verantwortlich zu machen ist populär.

Im Kontext von Gewalt und Medien werden primär mögliche Wirkungen auf direkte Aggressions- und Gewalthandlungen diskutiert. Dies allein scheint jedoch zu eng. Es sollten verstärkt auch der Bereich der Beeinflussung des Weltverständnisses und der Weltbilder bis hin zur unterschweligen Vermittlung spezifischer Normen und Wertvorstellungen diskutiert werden.

Prävalenzrate ist die Anzahl von untersuchten Fällen einer Population dividiert durch die Anzahl aller Mitglieder dieser Population.

Prävention, hergeleitet von dem lateinischen Wort *praevenire*, bedeutet zuvorkommen, vorher kommen. Gemäß dieser Bedeutung muss Präventionsarbeit zu Gewalt darauf ausgerichtet sein, Risiken und Gefahrensituationen zuvorkommen und Gewalt fördernde oder Gewalt begünstigende Verhältnisse und Situationen möglichst erst gar nicht entstehen zu lassen.

Rassismus ist der übergeordnete Begriff für negative Verhaltensweisen, die gegen Personen oder Gruppen gerichtet sind, weil diese (tatsächlich oder vermutlich) einer bestimmten sozialen Gruppe angehören. Dabei kann es sich um verschiedene Gruppenzugehörigkeiten handeln, z. B. um das Geschlecht, die Religionszugehörigkeit, die ethnische oder kulturelle Gruppe, die sexuelle Orientierung, eine Behinderung, das Alter etc. Die negativen Verhaltensweisen können offen gezeigt werden oder verdeckt ablaufen (Strohmeier et al., 2008).

Regeln sind immer notwendig, wenn Menschen zusammen leben und arbeiten. Besonders im Kontext von Gewaltprävention an Schulen ist die Auseinandersetzung mit rechtlichen Bestimmungen, Hausordnungen, Klassenvereinbarungen und sonstigen Regeln,

Normen und Werten wichtig, die nicht nur schriftlich existieren sondern auch in der Praxis vorgelebt werden. Die Rechte und Pflichten von Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und Erziehungsberechtigten sind in den Schulgesetzen definiert. Diese rechtlichen Bestimmungen sind verpflichtend und müssen von allen Schulpartnern eingehalten werden. Auf diese verpflichtende Schulordnung aufbauend kann jede Schule eine Hausordnung erarbeiten, die standortbezogene und schulspezifische Besonderheiten einbezieht. Eine Hausordnung muss im Schulgemeinschaftsausschuss oder im Schulforum beschlossen werden. Lehrer/innen, Eltern und Erziehungsberechtigte und die Schüler/innen einer Klasse können eine Klassenvereinbarung treffen, die entsprechend ihren Bedürfnissen Punkte der in der Schule geltenden Hausordnung näher erläutert. Verhaltensvereinbarungen sind Teil der Hausordnung. Sie stehen in Einklang mit der Schulordnung und nutzen Gestaltungsräume für mehr Qualität an der Schule.

Vereinbarungen gelten ausnahmslos für alle, aber sie sind veränderbar. Sie unterliegen der Aktualität, der Diskussion, der Begründung und der Neubewertung. Vereinbarung sind Ausdruck einer demokratischen Haltung, sie werden gemeinsam ausverhandelt. Vereinbarung von erwünschtem Verhalten in der Klasse und in der Schulgemeinschaft schaffen Verhaltenssicherheit. Nähere Informationen enthält die Broschüre:

Vereinbaren schafft Verantwortung. Ein praktischer Leitfaden zur Erstellung von Verhaltensvereinbarungen an Schulen, Download auf der Homepage <http://www.gemeinsam-gewalt.at>.

Strukturelle Gewalt bezeichnet ein Konzept, das den klassischen Gewaltbegriff umfassend erweitert und 1971 vom norwegischen Konflikt- und Friedensforscher **Johan Galtung** entwickelt wurde und seinen zahlreichen Publikationen zugrunde liegt. Für Galtung liegt strukturelle Gewalt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung. Wesentlich am Begriff der strukturellen Gewalt ist, dass es oft keine persönlich auszumachenden Gewalttäter und Gewalttäterinnen gibt, die die Gewalt mit Absicht ausüben. Dennoch kann strukturelle Gewalt tödlich sein. Strukturelle Gewalt ist sozial und personal oft nicht sichtbar, vielmehr äußert sie sich in Form von Regeln und über Institutionen, über die Verwehrung und die Risiken, die in der sozialen Ungleichheit einer Gesellschaft liegen oder über Zwangslagen, die aus ökonomischen Krisen entstehen. Strukturelle Gewalt spiegelt sich in gesellschaftlichen Ausgrenzungs- und Abwertungsprozessen gegenüber sozialen Randgruppen, Mitbürger/innen ausländischer Herkunft oder auch Menschen mit non-konformen Lebensstilen wider.

Supervision ist eine personenbezogene, berufsbegleitende Unterstützung, die zur Sicherung und Verbesserung der Qualität von Arbeit – auch im Schulbereich – eingesetzt wird. Ihre Aufgabe ist es, einzelne Personen, Gruppen oder Teams zu individueller und sozialer Selbstreflexion zu befähigen. Speziell ausgebildete Supervisor/innen geben Rahmen und Struktur für lösungsorientiertes Arbeiten vor.

Es werden Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem jeweiligen Arbeitsfeld thematisiert, ebenso die Klärung von Aufgaben und Rollen. Ziel der begleitenden Supervision ist die Überprüfung des beruflichen und methodischen Handelns und das Entwickeln umsetzbarer Lösungsansätze.

In Supervision können Lehrer/innen erfahren, dass sie keine Einzelkämpfer/ Einzelkämpferinnen sein müssen, dass es auch andere Wege des Unterrichtens, des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen, mit Eltern, Kolleg/innen und Direktor/innen gibt. In der Reflexion ihrer beruflichen Praxis können Lehrer/innen Entlastung erfahren. Neue Perspektiven in Bezug auf sich selbst und das berufliche Umfeld werden eingenommen. Dies ist gerade im Konfliktfall besonders hilfreich.

Viktimisierung bedeutet wörtlich „zum Opfer machen“. Zumeist steht das Wort in Verbindung mit struktureller Benachteiligung. Hier bezeichnet Viktimisierung den Vorgang der Zuschreibung einer Opferrolle an einzelne Mitglieder oder Gruppen der Gesellschaft zumeist durch Mitglieder dominanter gesellschaftlicher Gruppen, Institutionen oder Ideologien. Der Prozess der Viktimisierung macht Menschen durch Gewalterfahrungen wie Diskriminierung, Missbrauch, Rassismus oder Krieg zum Opfer. Hierbei spielt der Effekt der erlernten Hilflosigkeit eine Rolle. Durch Etikettierung von außen oder durch die Übernahme ins Selbstbild kann aus einer Viktimisierungserfahrung eine Opferrolle oder ein Opferstatus werden. Viele Menschen erfahren durch die Zuschreibung einer Opferrolle eine zusätzliche Form der Unterdrückung.

Wahrnehmung bezeichnet den Prozess des Informationsgewinnes aus Umwelt und Körperreizen (äußere und innere Wahrnehmung) einschließlich der damit verbundenen emotionalen Prozesse und der daraus folgenden Überlegungen durch Denken und Erfahrung. Soziale Beziehungen beginnen mit der Wahrnehmung einer anderen Person durch Beobachtung, Beurteilung, Annahmen, Vermutungen und die Verarbeitung der sozialen Informationen.

Die Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit ist nie „objektiv“, wir sehen die Menschen (und Situationen) um uns herum nicht wie sie sind, sondern wir machen uns ein Bild von ihnen. Das eigene Verhalten ist häufig die Folge dieser Einschätzung. Ständig werden – bewusst und unbewusst – diese Einschätzungen überprüft und ggf. verändert. Wahrnehmung kann z. B. erfolgen durch

- Einschätzung „auf den ersten Blick“: Der erste Eindruck bestimmt nachhaltig das Bild, das wir uns von einem Menschen machen.
- stereotype / vorgefertigte Bilder: Stereotype steuern unsere Wahrnehmung und Informationsverarbeitung, damit wir Personen schnell in überschaubare Kategorien einteilen können.
- Halo-Effekt: Eine hervorstechende Eigenschaft einer Person bestimmt den Gesamteindruck. Alles andere wird davon überstrahlt und nicht mehr bemerkt.
- logischer Fehler: bestimmte Eigenschaften treten gemeinsam auf, z. B. sauber – anständig – höflich oder schmutzig – arm – ungebildet.
- projektive Ähnlichkeit: Tendenz, anderen die Eigenschaften / Fähigkeiten zuzuschreiben, die man sich selbst zuschreibt.

(vgl. Gieseke 2008, S. 26 ff)

ANHANG

2. Anti-Mobbing-Programm nach Olweus

Das Anti-Mobbing-Programm nach Olweus

Wesentliche Erkenntnisse über Gewalt in der Schule kamen vom Norweger Dan Olweus. Er entwickelte ein **Interventionsprogramm mit gleichzeitig präventiver Wirkung**, das bei Gewaltphänomenen an Schulen Abhilfe schaffen soll. Die Hauptziele des Programms sind

- die bestehenden Gewalttäter-/Gewaltopfer-Probleme und ihre Entwicklung soweit wie möglich innerhalb und außerhalb der Schulumgebung zu reduzieren und im Idealfall vollständig zu beseitigen
- das Auftreten neuerlicher Vorkommnisse zu verhindern
- bessere Schüler-Schüler-Beziehungen innerhalb der Schule zu erreichen.

Mittlerweile wird dieses Programm an vielen Schulen in den skandinavischen Ländern, in Großbritannien und in einigen deutschen Bundesländern eingesetzt. Das Konzept von Olweus ist lerntheoretisch ausgerichtet und bezieht neben den Opfern und Tätern/Täterinnen auch mittelbar am Geschehen beteiligte Personen („Zuschauer/innen“, Lehrkräfte, Eltern) ein.

Das Interventionsprogramm von Olweus stellt einen Leitfaden zur Identifizierung von potentiellen Gewaltopfern und Gewalttätern/Gewalttäterinnen bereit, indem eine Reihe von „Anzeichen“ und „Symptomen“ spezifiziert werden. Der Leitfaden hilft Lehrer/innen und Eltern, jene Schüler/innen herauszufinden, die Täter/Täterinnen oder Opfer von Gewalttätigkeit geworden sind. Es rückt somit nicht nur die Aggressivität, sondern auch die Viktimisierung (das Erleiden aggressiver Angriffe) ins Zentrum des Interesses.

Vor Beginn des Interventionsprogramms sind zwei Bedingungen zu erfüllen: Es handelt sich dabei um **Problembewusstsein und Betroffensein**, d.h. Lehrer/innen und Eltern müssen das Ausmaß des Gewalttäter-/Gewaltopferproblems an „ihrer“ Schule erkennen und beschließen, sich für eine Änderung dieser Situation ernsthaft einzusetzen.

Als Maßnahmen auf **Schulebene** empfiehlt Olweus eine anonyme Erhebung unter Schüler/innen mit dem Gewalt-Fragebogen und die Präsentation der Ergebnisse an einem Pädagogischen Tag, auf einer Schulkonferenz (Schulebene) oder anlässlich eines Elternabends (Klassenebene).

Als zentrale Schritte auf **Klassenebene** empfiehlt er die gemeinsame Erarbeitung von Klassenregeln gegen Gewalt. Auf jeden Fall sollten die Schüler/innen an der Diskussion über diese Regeln und Verhaltensrichtlinien einbezogen werden (z. B. im Rahmen der „sozialen Stunde“ in der Klasse). Verhalten sich die Kinder positiv und regelgetreu, sollten die Lehrer/innen einzelne Schüler/innen oder die ganze Klasse regelmäßig loben. Da in einer normalen Klassensituation eher wenig Lob ausgesprochen wird, wird sich Lob, das im Zusammenhang mit dem Verhalten der Schüler/innen anderen gegenüber artikuliert wird, günstig auf das Klassenklima auswirken. Für Missachtung der Regeln bzw. Verhaltensrichtlinien sind Sanktionen zu erwarten. Auch hier sollten sich Lehrer/innen und Schüler/innen gemeinsam an der Diskussion beteiligen. Regel-

mäßige Klassengespräche können das Bewusstsein für dieses Problem wach halten und zu einer nachhaltigen positiven Verhaltensänderung beitragen. Außerdem regt Olweus den Einsatz spezieller **Unterrichtsmethoden** an (z. B. kooperatives Lernen), um soziales Lernen im Klassenverband zu ermöglichen.

Auf der **persönlichen Ebene** geht es um Gespräche mit den gewalttätigen Schüler/innen sowie ihren Opfern und den Eltern. Da die Opfer häufig verängstigt sind, ist es hilfreich, wenn sie ihre Situation anonym schildern können. Dafür empfiehlt sich die Einrichtung eines Kontakttelefons, über das eine Vertrauensperson der Schule einige Stunden in der Woche erreichbar ist. Insgesamt regt Olweus eine verstärkte Kooperation zwischen Eltern und Lehrer/innen an. Eine äußerst wichtige Maßnahme stellt für Olweus die angemessene **Aufsicht** während der Pausen dar, um das Gewaltvorkommen während dieser Zeit zu reduzieren.

Folgendes Feedback wird nach Anwendung dieses Interventionsprogramms gegeben:

- Zwei Jahre nach Einführung des Interventionsprogramms konnte ein deutlicher Rückgang des Gewaltproblems verzeichnet werden.
- Es zeigte sich keine „Verlagerung“ der Gewalt aus der Schule auf den Schulweg.
- Auch im allgemeinen gesellschaftsfeindlichen (asozialen) Verhalten gab es eine deutliche Abnahme.
- Verschiedene Aspekte des „Sozialklimas“ in der Klasse verbesserten sich.
- Durch das Interventionsprogramm konnte die Zahl von neuen Opfern gesenkt werden.
- Die Zufriedenheit mit dem Schulleben bei den Schüler/innen nahm zu.



Zum Weiterlesen:

Olweus, Dan (1995): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. 2. Auflage 1996. Bern: Hans-Huber-Verlag.

Alsaker, Françoise (2003): *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Hans-Huber-Verlag.

Das Buch befasst sich mit Formen von Mobbing, sowohl im Schul- als auch im Vorschulalter. Die Autorin stellt ein erprobtes Präventionsprogramm und konkrete Umsetzungsempfehlungen detailliert und nachvollziehbar dar.

Dambach, Karl E. (1998): *Mobbing in der Schulklasse*. München: Ernst Reinhardt Verlag. *Eine allgemeinverständlich geschriebene Handreichung aus der Praxis für die Praxis. Aus dem Inhalt: Grundlagen; typische Verhaltensmuster von Außenseitern/Außenseiterinnen; In der Falle (Teufelskreise und andere zwischen- und innermenschliche Fallstricke, die zu Mobbing führen können).*

Kasper, Horst (2000): *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.*

3. Faustlos

Das Faustlos-Curriculum versteht sich als Gewaltpräventionsprogramm, das auf die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern abzielt und in Anlehnung an den amerikanischen „Second Step“-Ansatz konzipiert wurde. Dieses Programm wird mittlerweile sehr erfolgreich in Grundschulen und Kindergärten in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz eingesetzt.

Die Entstehung von Gewalt wird aufgrund eines multifaktoriellen Bedingungsgefüges erklärt. Das heißt, dass das Individuum, die Familie, die Gruppe der Gleichaltrigen, die Schule und die Gesellschaft in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen.

Die drei Themenbereiche **Empathieförderung**, **Impulskontrolle** (Förderung des zwischenmenschlichen Problemlösens und das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten) und der **Umgang mit Ärger und Wut** (Verbesserung der Wahrnehmung der Auslöser, Suchen nach konstruktiven Lösungen und Beruhigungstechniken) sind in insgesamt 51 Lektionen aufgeteilt und werden von der ersten Klasse bis zur vierten Klasse unterrichtet. Jede Lektion bezieht sich auf eine Fähigkeit, welche die Kinder lernen sollen.

Ein Vorteil dieses Programms ist die Implementierung in den Regelunterricht, da es von den Lehrkräften – die zuvor meist an einem Fortbildungsseminar teilgenommen haben – selbst unterrichtet werden kann. Die Einführung eines solchen Programms ist mit einem zeitlichem Mehraufwand verbunden und kann daher nur dann erfolgreich und dauerhaft umgesetzt werden, wenn einerseits ein Konsens zwischen Schulleiter/innen und Lehrpersonen hinsichtlich dessen Durchführung besteht und andererseits – im Hinblick auf die Langfristigkeit – auch ein günstiges Umfeld für soziales Lernen durch Änderungen im Schulsystem geschaffen wird.

Folgende Effekte von langfristigen Gewaltpräventionsprogrammen (Second Step-Programm bzw. Faustlos-Curriculum) konnten durch Studien bisher nachgewiesen werden:

- Verbesserung der sozialen Kompetenzen der Kinder und Ablehnung aggressiver Verhaltensweisen als Mittel der Konfliktlösung
- Rückgang körperlicher und verbaler Aggressionen der Kinder und Steigerung prosozialer und neutraler Interaktionen
- Kinder mit „Second Step“-Unterricht störten bzw. lenkten andere Kinder weniger oft ab, konnten Gefühle besser identifizieren und die Folgen von Handlungen besser vorhersagen als Kinder ohne „Second Step“-Unterricht
- das Faustlos-Curriculum hat eine Angst reduzierende Wirkung und unterstützt den Transfer von neu hinzugewonnenen Kompetenzen im Alltag der Kinder
- Lehrpersonen beurteilten Curriculum und Materialien des Faustlos-Konzepts positiv.

Das bmukk stattet in den Jahren 2008 und 2009 insgesamt 50 % der Volksschulen mit diesem Programm aus.



Zum Weiterlesen:

Cierpka, Manfred (2005): Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg: Herder Verlag. Und unter www.faustlos.de

4. Friedensstifter-Training

Das Friedensstifter-Training von Gasteiger-Klicpera/Klein

Ziel des Friedensstifter-Trainings ist der Erwerb neuer Handlungsstrategien im Umgang mit Konflikten durch Erweiterung der sozialen Kompetenzen. Weiters soll der konstruktive Umgang mit eigenen Emotionen durch Verbesserung emotionaler Fertigkeiten erlernt werden. Das Programm richtet sich an die Schüler/innen der Grundschule. Die theoretischen Grundlagen des Programms sind (1) die soziale Lerntheorie von Bandura (1986), wonach aggressives Verhalten erlerntes Verhalten ist und (2) die Theorie der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994).

Bei der Durchführung des Programms ist vor allem wichtig, dass die Kinder ein neues Verständnis für zwischenmenschliche Interaktionen gewinnen, indem sie genau darauf achten, wie sie sich verhalten und wie sie handeln.

Der erste Teil dient der Einführung in das Thema Konflikte und der Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist Streit?“. Die Kinder erlernen eine differenzierte Einschätzung von Konflikten, lernen ihr eigenes Verhalten in Konflikten kennen und erwerben alternative Handlungsmöglichkeiten.

Der zweite Teil hat das zentrale Thema des Verhandeln zum Inhalt, das von den Kindern erlernt werden soll. Dabei geht es darum, in einem Konflikt die Sach- von der Beziehungsebene zu trennen und anhand einer Zielanalyse der beiden Streitparteien eine Lösung für den Konflikt zu finden.

Der dritte Teil ist dem Umgang mit eigenen negativen Gefühlen, vor allem Ärger und Wut, gewidmet. Die Kinder erfahren, welche Gefühle sie in schwierigen Situationen durchleben, welche Handlungsstrategien sie bisher angewendet haben und wie sie diese, vor allem in Bezug auf ihren eigenen Ärger, verbessern können.

Im letzten Teil geht es um die eigentliche Mediation, das Lösen von Konflikten mit Hilfe eines neutralen Außenstehenden. In diesem Teil lernen die Kinder die Rolle und Aufgabe eines Mediators kennen und wie sie selber als Friedensstifter/innen für andere wirken können.



Zum Weiterlesen:

Gasteiger-Klicpera, Barbara / Klein, Gudrun (2006): Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention. München: Ernst Reinhardt Verlag.

5. WiSK

WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens von Strohmeier/Atria

Das WiSK ist ein Mehr-Ebenen-Programm für die 5.- 9. Schulstufe mit einer langfristigen Perspektive und sollte Teil einer systematischen Schulentwicklung sein. Die Maßnahmen dieses Programms betreffen die Ebenen Schule, Klasse, Schüler/innen. Möglichst viele Personengruppen (Schulleitung, Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen) werden in die Aktivitäten eingebunden. Für die Durchführung des Programms ist ein Zeitraum

von drei bis vier Semestern erforderlich, der sich in drei Phasen gliedert: „*Impulsphase*“, „*Reflexionsphase*“ und „*Aktionsphase*“.

Die Hauptziele des WiSK sind

- Reduktion von aggressivem Verhalten
- Erhöhung des sozial kompetenten Verhaltens.

Erreicht werden sollen diese beiden Ziele durch die Umsetzung von drei Prinzipien:

- 1) Rechte und Pflichten
- 2) Partizipation und Verantwortungsübernahme
- 3) Öffnung des Denkens und Bereicherung des Verhaltensrepertoires.

Der Kernpunkt des WiSK ist das **Klassenprojekt**, bestehend aus 13 Einheiten. Dieses wird von 1-2 Lehrer/innen pro Klasse durchgeführt. Diese Lehrer/innen haben eine spezielle Schulung und werden während der Durchführung des WiSK von Berater/innen extern begleitet. Das WiSK-Klassenprojekt ist ein adaptives Programm: die konkreten Übungen – *nicht aber die Trainingsprinzipien* – können je nach Klasse variieren.

Ziele und Prinzipien des Klassenprojekts

Das Prinzip *Rechte und Pflichten* bedeutet, dass in der Klasse erwünschte und unerwünschte Verhaltensweisen ausgehandelt werden. Auf ihre Einhaltung wird konsequent geachtet.

Das Prinzip *Partizipation und Verantwortungsübernahme* bedeutet, dass alle (d.h. Schüler/innen sowie Lehrer/innen) bei der Eskalation von Konfliktsituationen mitverantwortlich sind und das „Problem“ nicht auf die Hauptakteure (in der Regel Täter/in bzw. Opfer) abgeschoben werden kann. Daher arbeiten die WiSK-Lehrer/innen mit der gesamten Schulklasse und nutzen die vorhandene Gruppendynamik.

Das Prinzip *Öffnung des Denkens und Bereicherung des Verhaltensrepertoires* bedeutet, dass die Schüler/innen ihr eigenes Handeln in Konfliktsituationen reflektieren lernen. Im Laufe des Trainings sollen sie erkennen, dass aggressives Verhalten sozial inkompetent und vermeidbar ist. Als Alternative werden sozial kompetente Verhaltensweisen besprochen und in konkreten sozialen Situationen eingeübt.

Neben den „Aktionen“ in den Klassen ist die Einhaltung aller anderen im Aktionsplan der Schule festgelegten Elemente bedeutsam, d.h. es muss auf die konsequente Einhaltung der Schul- und Klassenregeln geachtet werden, bei Ernstfällen muss gemäß der festgelegten Vorgehensweise gehandelt werden.

Aktionspläne für die Beteiligten am Schulprogramm

Schule: Entwicklung eines schulweiten Aktionsplans, Festlegung von Schulregeln, Information an alle Schulpartner, erhöhte Pausenaufsicht, konsequentes Eingreifen, Datenerhebungen (Ist-Stand-Analyse, Effektivitätsprüfung)

Eltern: Information über Schulregeln, Einbindung in schulweite Aktionen und in Klassenprojekte

Klassen: Festlegung von Klassenregeln, Einbauen des Themas Gewalt und Prävention

in den Unterricht, soziale Kompetenztrainings (z. B. WiSK-Klassenprojekt), Projektstage
Schüler/innen: Gespräche mit Opfern, Gespräche mit Tätern und Täterinnen,
 Vermittlung von Einzel- oder Kleingruppentherapien für die Täter/innen oder Opfer.



Zum Weiterlesen:

Strohmeier, Dagmar / Atria, Moira (in Druck 2009): WiSK-Programm. Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz in der Schule. Münster: Waxmann Verlag.

Das bmukk fördert in den Jahren 2008/09 und 2009/10 die Implementierung des WiSK-Programms in Schulen der Sekundarstufe I.

6. Peer-Mediation

In den Schulen findet seit den 90er Jahren die Peer-Mediation immer mehr Verbreitung; als Synonyme für Peer-Mediation werden die Bezeichnungen Streitschlichtung und ‚Konfliktlotsen‘ verwendet. Mediation (engl.: Vermittlung) ist die Bezeichnung für ein Verfahren zur Konfliktlösung, bei dem unparteiische Dritte zwischen den Streitparteien vermitteln. Das Ziel ist, ein Ergebnis zu finden, mit dem alle Streitparteien einverstanden sind. Die Aufgabe der Mediator/innen besteht darin, die Konfliktparteien bei der Erarbeitung einer Lösung zu unterstützen. Dafür wenden sie einen strukturierten Prozess an und setzen verschiedene Methoden ein, um die Wünsche und Interessen der Konfliktparteien zu identifizieren und zum Ausdruck zu bringen.

1. Ausbildung von Lehrpersonen

Zunächst absolvieren einige Lehrer/innen der Schule eine Fortbildung in Peer-Mediation, mit der sie befähigt werden, die Trainings mit jenen Schüler/innen durchzuführen, die sich für eine Peer-Mediationsausbildung angemeldet haben. Mit dem Konzept, dass Lehrer/innen selbst eine Schulmediationsausbildung durchlaufen, wird erreicht, dass

- Lehrpersonen ihre kommunikativen Kompetenzen und ihre Konfliktlösungskompetenzen erweitern
- Lehrpersonen für die Ausbildung der Schüler/innen zur Verfügung stehen
- in jedem Schuljahr neue Peer-Mediator/innen ausgebildet werden können – ohne zusätzlichen finanziellen Aufwand
- die Gruppe derer, die in der Schule gewaltfrei handeln, immer größer wird
- die Peer-Mediator/innen besser verstanden und unterstützt werden.

Ein Team ausgebildeter Lehrer/innen koordiniert und unterstützt die Peer-Mediator/innen langfristig bei ihrer Arbeit durch regelmäßige Betreuung und Übung.

2. Die Ausbildung der Peer-Mediator/innen

Die Peer-Mediator/innen erhalten eine umfangreiche, in der Regel 40- bis 60-stündige Qualifizierung. Nach der Ausbildung stehen sie ihren Mitschüler/innen zur Konfliktklärung zur Verfügung.

Hauptziel ist es, den Schüler/innen Gesprächstechniken sowie die Fähigkeit zur Gesprächsstrukturierung zu vermitteln, welche ihnen helfen, ihre Rolle als Konflikt-helfer/in auszuüben.

3. Mediationsgespräch

Das Mediationsgespräch findet in einem Raum statt, der speziell für die Streitschlichtung eingerichtet wird. Die Teilnahme der Streitenden an dem Gespräch sowie die Akzeptanz der Ergebnisse erfolgen freiwillig. Ein Gespräch dauert meistens zwischen 15 und 30 Minuten, selten länger. Es gliedert sich in die folgenden fünf Phasen:

1. Einleitung: Die Mediator/innen stellen sich vor und informieren über den Ablauf des Gesprächs, ihre Rolle und die Gesprächsregeln.
2. Sichtweisen klären: Jede Konfliktpartei schildert nacheinander ihre Sichtweise des Konfliktes.
3. Konfliktherhellung: Die Mediator/innen fragen die Streitenden nach der Bedeutung des Konflikts für sie persönlich.
4. Lösungsideen sammeln: In einem Brainstorming werden alle Lösungsideen aufgeschrieben.
5. Einigung und Abschluss: Eine Lösung wird formuliert, mit der alle Streitparteien einverstanden sind.

Die Peer-Mediator/innen sind verantwortlich für den Verlauf des Gespräches, nicht für den Inhalt. Der Inhalt wird von den Streitenden selbst bestimmt und bearbeitet. Die Peer-Mediator/innen moderieren das Gespräch nach vorgegebenen Regeln und Gesprächsphasen und sorgen für eine aggressionsfreie und nicht verletzende Atmosphäre. Sie fungieren somit als „neutrale Übermittlungsstelle“ für die Äußerungen der jeweils anderen Seite. Mit Hilfe von Gesprächstechniken wie dem „Aktiven Zuhören“ oder der „Ich-Botschaften“ unterstützen sie die Konfliktparteien dabei, ihre Wünsche und Interessen zu identifizieren und angemessen zum Ausdruck zu bringen. Eine weitere wichtige Aufgabe der Peer-Mediator/innen besteht darin, die Konfliktparteien bei der Erarbeitung einer gemeinsamen Lösung zu unterstützen. Die Lösungsideen sollten dabei von den Streitenden selbst kommen. Es ist Aufgabe der Peer-Mediator/innen, darauf zu achten, dass keine sinnlosen oder unrealistischen Vereinbarungen getroffen werden.



Zum Weiterlesen:

Peer-Mediation in Schulen. Leitfaden. Herausgeber: bmukk, Wien 2006.

Grundlegende Informationen und Empfehlungen vor der Einführung der Peer-Mediation werden sehr gut dargestellt, eine Checkliste zur Implementierung hilft bei der zeitlichen Abfolge. Ausbildung und Begleitung der Peer-Mediator/innen sowie Hinweise zur Qualitätssicherung und Evaluation komplettieren dieses Basiswerk.

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/peer-mediation.xml> und
<http://www.faireschule.at/>

Besemer, Christoph (1995): Mediation. Vermittlung in Konflikten. Baden: Werkstatt für gewaltfreie Aktion. *Grundlagen der Mediation werden kurz und prägnant dargestellt*

und anhand von praktischen Beispielen verdeutlicht. Dabei geht es nicht allein um den Einsatz der Methode an Schulen, sondern um das Verfahren der überparteilichen Vermittlung an sich.

Faller, Kurt / Kerntke, Wilfried / Wackmann, Maria (1996): Konflikte selber lösen. Mühlheim: Verlag an der Ruhr. *Grundlagen der Mediation an Schulen, sehr praktisch und sofort einsetzbar. Viele Kopiervorlagen und Fallbeispiele.*

Faller, Kurt (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim: Verlag an der Ruhr. *Hintergründe der Mediation an Schulen, Überlegungen zur Analyse und Situation der Schule, Hilfen bei der Implementierung.*

Hagedorn, Ortrud (1995): Unterrichtsideen Konfliktlotsen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. *Trainingsprogramm für Peer-Mediation mit vielen Übungen, die auch für jüngere Schüler/innen geeignet sind.*

Kaeding, Peer / Richter, Jens / Siebel, Anke / Vogt, Silke (Hrsg.), (2004): Mediation an Schulen verankern. Hamburg: Windmühle Verlag. *Praktisches Handbuch für die Verankerung von Streitschlichtung an Schulen. Mit aktuellen Beispielen aus dem Schulbetrieb, Hinweisen zur finanziellen Absicherung des Projekts, zahlreichen Abbildungen, Tipps und Tricks sowie Kopiervorlagen.*

Simsa, Christiane / Schubarth, Wilfried (2001): Konfliktmanagement an Schulen: Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für internationale Forschung. *Umfassendes Grundlagenbuch, das die Zusammenhänge zwischen Gewaltprävention, Schulprogramm und Mediation erläutert. Verschiedene Ansätze der Streitschlichtung werden beschrieben.*

Walker, Jamie (Hrsg.), (2001): Mediation in der Schule: Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Verlag. *Umfassendes Werk für die Einführung von Streitschlichtung an Schulen. Mit Trainingsprogramm und Praxisbeispielen.*

7. Eigenständig werden

Dieses Programm mit dem **Lebenskompetenzansatz** wird als kostenlose Fortbildung von den Fachstellen der Suchtprävention in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen angeboten. Das Programm „Eigenständig werden“ will die Voraussetzungen schaffen, dass Kinder gut gerüstet die Anforderungen des täglichen Lebens bewältigen. Es ist ein wissenschaftlich gestütztes und evaluiertes Unterrichtsprogramm zur Persönlichkeitsentwicklung, allgemeinen Gesundheitsförderung und Suchtprävention für die 1. - 4. Schulstufe. Das Programm basiert auf dem von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) empfohlenen Lebenskompetenzansatz (Life-Skills) in der Erziehung. Ziel ist es, wichtige Lebenskompetenzen schon sehr früh bei den Schüler/innen zu trainieren. Selbstwertgefühl, Toleranz und Gemeinschaft sind zentrale Themen des Programms.

Die **Lebenskompetenzen** werden in **3 Bereichen** vermittelt:

- Ich (sich selbst kennen lernen, Selbstvertrauen, Eigenverantwortung)
- Ich und die anderen (Verständigung, Gruppe, Beziehungen)
- Ich und meine Umwelt (Erkennen, Handeln, Vorausschauen).

Konkret werden

- Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen
- Kommunikationsfähigkeiten und Selbstbehauptung
- Umgang mit Stress und negativen Emotionen sowie Entspannungstechniken
- Problemlösekompetenz und kreatives Denken

bei den Schüler/innen gefördert. Dieser Ansatz hat sich – durch wissenschaftliche Untersuchungen belegt – in Kombination mit der Vermittlung von Fertigkeiten, sich sozial kompetent gegen verführerischen Gruppendruck durchsetzen zu können, als effektive Methode zur Prävention des Substanzkonsums und anderer Problemverhaltensweisen erwiesen.

Weitere Informationen zu diesem Programm sind unter www.eigenstaendig.net und bei den jeweiligen Fachstellen der Suchtprävention in den Bundesländern zu finden.

8. Persönliche Einstellung zur Gewalt

Kreuzen Sie bitte die Aussagen an, denen Sie zustimmen. Begründen Sie Ihre Meinung. Diskutieren Sie mit anderen Personen die verschiedenen Aspekte.

1. Gewalt findet statt, wenn

- ein Mensch einem anderen Schmerzen zufügt.
- einer seine Meinung gegen die anderen durchsetzen möchte.
- eine 6-köpfige Familie in einer Zwei-Zimmer-Wohnung leben muss.
- Erdbeben ganze Städte zerstören.
- jemand keine Lehrstelle/Studienplatz bekommt.
- in einem Land keine Opposition geduldet wird.
-

2. Gewaltanwendung ist nötig,

- damit Konflikte schneller gelöst werden können.
- weil sie oft das einzige Mittel ist, um etwas durchzusetzen.
- weil die anderen ja auch Gewalt anwenden.
- weil nur der von anderen ernst genommen wird, der Gewalt anwendet.
- weil nur so die nötige Macht für Veränderungen erreicht werden kann.
-

3. Gewaltfreie Konfliktlösung heißt,

- dass der Verzicht auf Gewaltanwendung den Teufelskreis der Gewalt durchbricht.
- dass dem Gegenüber eine Chance gegeben wird, sich zu ändern.
- dass auf rationale Konfliktlösungen gesetzt wird.
- dass sie den Menschen achtet.
- dass sich nur kurzfristig etwas ändert.
-

4. Die Ursachen für aggressives Handeln und Gewaltanwendung liegen

- in der Natur des Menschen.
- in einer den Menschen einengenden und frustrierenden Umwelt.
- in einer autoritären und unterdrückenden Erziehung.
- in der Erkenntnis, dass durch aggressives Handeln Ziele erreicht werden können.
- in einer zu toleranten und freien Umwelt.
- in einer antiautoritären, zu freien Erziehung.
- in den Gewaltdarstellungen der Massenmedien.
- in der Angst des Menschen vor den Mitmenschen.
-

5. Gewaltanwendung und aggressives Verhalten lassen sich beseitigen bzw. überwinden

- durch ein geändertes Erziehungsverhalten.
- wenn die Natur des Menschen geändert wird.
- wenn dem Menschen neue Lernmöglichkeiten geboten werden.
- wenn die Entfremdung und Frustration im Alltag beseitigt wird.
- durch ein „strafferes Erziehungssystem“.
- durch positive (anerkennde, belohnende) Reaktionen auf aggressives Verhalten.
- durch die Schaffung einer humanen Umwelt.
- durch negative (negierende, versagende) Reaktionen auf aggressives Verhalten.
-

(Gugel 2008, S. 33)

9. Erhebungen zur Gewalt

Checkliste für Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und Schulpersonal

1. Formen der Gewalt

Welche Formen der Gewalt treten in der Schule auf?

physisch (schlagen, ...):

verbal (beleidigen, bedrohen, beschimpfen, ...):

gegen Sachen (beschmieren, zerstören, ...):

Von wem wird die Gewalt wie wahrgenommen?

.....

2. Unterrichtsbezüge

In welchen Unterrichtsstunden, Unterrichtsfächern, Unterrichtssituationen kommt aggressives und gewalttätiges Verhalten besonders vor?

.....

3. Zeit

Gibt es eine zeitliche Häufung von Gewalttaten? Wann?

.....

4. Orte der Gewalt

Wo werden Gewaltvorfälle besonders häufig festgestellt (in welchen Räumen der Schule, vor dem Schulgebäude, auf dem Schulweg, im Schulbus etc.)?

.....

5. Personen/Personengruppen

Welche Personen/Personengruppen treten besonders als **Täter/Täterin** in Erscheinung (in einer Klasse, in der Schule)?

.....

Welche Personen/Personengruppen sind besonders als **Opfer** betroffen (in einer Klasse, in der Schule)?

.....

6. Ursachen

Worin werden die Ursachen für die Gewaltvorkommen gesehen?

Von den Lehrer/innen:

Von den Schülerinnen und Schülern:

Vom nicht unterrichtenden Personal:

Von den Eltern und Erziehungsberechtigten:

(Gugel 2008, S. 63)



Zum Weiterlesen:

Gugel, Günther (2008): Handbuch Gewaltprävention. Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Tübingen, Institut für Friedenspädagogik.

Online-Handbuch unter www.schulische-gewaltpraevention.de oder www.friedenspädagogik.de

Umfassendes Handbuch, sehr praktisch orientiert, viele Informationen, übersichtlich und gut strukturiert.

10. Mobbing-Fragebogen für Schüler/innen

Anonymer Fragebogen für Mobbing durch Schüler/innen (nach H. Kasper)

	oft	manchmal	einmal	nie
1. Lassen dich andere nicht zu Wort kommen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wirst du unterbrochen, wenn du etwas sagen willst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wirst du von anderen angeschrien?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wirst du wegen deiner Familie, wegen deiner Freizeitgestaltung oder Hobbys kritisiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wirst du am Handy belästigt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Machen andere abwertende Blicke oder Bewegungen gegen dich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Machen andere dir gegenüber Andeutungen ohne etwas genau anzusprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Lehnen andere es ab, mit dir zusammenzuarbeiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Will jemand nicht mit dir sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Verbietet jemand anderen mit dir zu reden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Lassen andere dich nicht mitspielen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wirst du von anderen wie Luft behandelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Bekommst du Drohungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Wird deine Arbeit von anderen kritisiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Verlangen andere, dass du sie bedienst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Musst du anderen deine Hausaufgaben geben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Musst du für andere die Hausaufgaben erledigen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Musst du anderen deine Sachen geben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sprechen andere hinter deinem Rücken schlecht über dich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Macht dich jemand vor den anderen lächerlich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Erklärt dich jemand für dumm?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Erzählen andere Lügen über dich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Macht jemand deine Familie oder Herkunft lächerlich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Macht sich jemand wegen deiner Religion lustig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Macht sich jemand über dein Aussehen oder deine Kleidung lustig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ruft dir jemand Schimpfworte nach?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Rufen sie dich mit einem kränkenden Spitznamen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Droht dir jemand mit Schlägen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Droht dir jemand mit einem Messer oder einer anderen Waffe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Wirst du geschlagen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Nimmt dir jemand Sachen weg?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Beschädigt jemand absichtlich deine Sachen (z. B. Kleidung oder Fahrrad)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Wirst du sexuell belästigt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Gibt es noch etwas anderes, das dich kränkt oder beleidigt? Was?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Zum Weiterlesen:

Kasper, Horst (2000): Schüler-Mobbing – tun wir was dagegen! Der Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe und mit Materialien für die Schulentwicklung. Lichtenau: AOL-Verlag.

Kasper, Horst (2003): Eltern-Sprechstunde: Prügel, Mobbing, Pöbeleien. Kinder gegen Gewalt in der Schule stärken. Berlin: Cornelsen Verlag.

11. Schüler/innen handeln bei Mobbingvorfällen

Wenn du selbst gemobbt wirst

1. *Nicht schweigen*
Behalte das, was geschieht, nicht für dich. Rede mit deinen Eltern, deinen Freunden und Freundinnen oder mit deinem Lehrer oder deiner Lehrerin darüber.
2. *Sage deutlich, was du willst*
Sage klar und deutlich, dass das unerwünschte Verhalten unterlassen werden soll.
3. *Merke dir*
Merke dir, wer die Vorfälle noch beobachtet hat.
4. *Mache Dinge, die dir Spaß machen*
Mobbing bringt dich in Bedrängnis, macht dich lustlos oder gestresst. Schaue, dass du Dinge tun kannst, die dir Spaß machen und die du gerne tust.
5. *Suche dir Unterstützung*
Suche dir Unterstützung bei Verbündeten in deiner Klasse oder in anderen Klassen.
6. *Suche dir Freunde/Freundinnen*
Suche dir Freunde/Freundinnen bzw. pflege deine Freundschaften. Freunde/Freundinnen sind wichtig, damit du dich wohlfühlst und in Kontakt mit anderen bist.

Wenn du Mobbing beobachtest

1. *Informiere andere*
Wenn du Mobbing bei anderen beobachtest, solltest du dies unbedingt einem Erwachsenen erzählen, z. B. deinen Eltern oder einem Lehrer/einer Lehrerin.
2. *Sprich andere an*
Sprich andere Schülerinnen und Schüler auf das Problem an. Du bist deshalb keine „Petze“, denn wenn jemand gekränkt oder schikaniert wird, braucht er oder sie Hilfe.
3. *Sage deutlich, was du denkst*
Sage klar und deutlich, dass das unerwünschte Verhalten, von denen, die jemandem etwas antun, unterlassen werden soll.
4. *Merke dir*
Merke dir, wer die Vorfälle noch beobachtet hat.

(Gugel 2008, S. 454)

12. Hilfen für Mobbingopfer

Schüler/innen, denen Kränkendes und Verletzendes angetan wird, brauchen besondere Zuwendung und Stärkung. Ein paar Ideen sind hier aufgelistet:

- mit allen Schüler/innen gemeinsam Parolen formulieren, die sich ausdrücklich gegen Mobbing/Gewalt richten und im Klassenraum (bzw. überall in der Schule) aufgehängt werden.
- bedrohliche Mobbingsituationen im Rollenspiel nachspielen und dabei das ruhige, aber entschlossene Reagieren einüben.
- üben, in den Spiegel zu sehen und mit klarer Stimme zu sagen „Nein“ oder „Lass mich in Ruhe“ (stärkt das selbstbewusste Auftreten!).

- üben, bewusst aufrecht, gerade und selbstsicher zu stehen und zu gehen.
Die Körpersprache drückt Sicherheit aus!
- Paten/Patinnen, Mentoren/Mentorinnen, Tutoren/Tutorinnen und Gruppen von Schüler/innen finden, mit denen Gemobbte in den Pausen zusammen sein können.
- den gemobbten Schüler/innen versichern, dass das Mobbing nicht ihre Schuld ist.
- den Schüler/innen einführend und wertschätzend begegnen.
- Stärken der betroffenen Schüler/innen erkennen und ausbauen, sie mit Aufgaben betrauen, die ihr Ansehen aufwerten.

13. Innerschulische Hindernisse

Die Schwierigkeiten und Hindernisse, an denen Gewaltprävention an der Schule scheitern kann, sind bekannt. Die gebräuchlichsten Formulierungen sind hier zusammengefasst. In Kleingruppen wird untersucht, wie diese Aussagen auf die eigene Schule zutreffen. Danach werden Lösungsansätze gesucht: Welche Entlastungen können gefunden werden? Welche Hindernisse gibt es? Welche Umstrukturierungen sind nötig? etc.

Typische Aussagen	Das können wir dagegen tun
Mangelnde Mobilisierung bzw. Motivierung der Lehrerschaft.	
Die schon vorhandene relativ hohe Belastung der Lehrer/innen. Die Folgenlosigkeit einmaliger Veranstaltungen (z. B. SCHILF).	
Mangelnde Übereinstimmung innerhalb der Lehrerschaft über die Sinnhaftigkeit und Vorgehensweise von Gewaltprävention.	
Die unzureichende Professionalität der Schulleitung.	
Das Fehlen von Prozessbegleiter/innen (z. B. Experten/Expertinnen, Berater/innen).	
Mangelnde Erfolgsaussicht bei „diesen“ gewalttätigen Schüler/innen.	
Eltern und Erziehungsberechtigte sind für gewaltfreie Erziehung zuständig.	

(Schubarth 2000, S. 18; zitiert nach Gugel 2008, S. 87)

14. Einschätzung des Kollegiums

Fragebogen für Lehrer/innen zur Einschätzung des Kollegiums (nach H. Kasper)

Kategorie	häufig	kaum	gar nicht
Kooperation und Zusammenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitiger Respekt und Achtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Unterstützung bei Problemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freundlicher Umgangston	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Fehlertoleranz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rücksicht auf Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engagement für Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informationsfluss und Transparenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engagement für Kolleg/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitmenschlichkeit, Empathie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beruflicher Einsatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folgende Probleme gibt es	häufig	kaum	gar nicht
Rivalität zwischen Personen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rivalität zwischen Gruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobbing gegen Kolleg/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Streit um Beurteilungen von Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Streit um Sanktionen und Regelverstöße	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formalismus, übertriebene Bürokratie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ungleichbehandlung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorteilsdenken, Egoismus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Missachtung der Würde des Kindes (für dumm erklären, blamieren usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Das größte Problem ist:



Zum Weiterlesen:

Kasper, Horst (2004): Konfliktmanagement in der Schule. Lichtenau: AOL-Verlag.

15. Sofort-Maßnahmen

Die folgenden Punkte zeigen **erste** Möglichkeiten, mit denen alle Schulpartner auf der Verhaltensebene **sofort** beginnen können. Es empfiehlt sich, die einzelnen Vorschläge in Kleingruppen zu konkretisieren und umzusetzen. **Weitere abgestimmte Vorgehensweisen** im Rahmen schulischer Gewaltprävention sind in der Folge **zusätzlich einzuleiten!**

Als Lehrerin und Lehrer

- Allen Schulpartnern Achtung und Wertschätzung entgegenbringen.
- Unterricht spannend und abwechslungsreich gestalten.
- Individualisierung (Differenzierungen nach lernrelevanten Unterschieden).

- Im Team arbeiten (nicht als Einzelkämpfer/innen).
- Vorbild sein: zeigen, wie mit Konflikten konstruktiv umgegangen werden kann (Modelllernen).
- Vereinbarungen mit den Schüler/innen treffen.
- Sofortiges und konsequentes Einschreiten in Gewaltsituationen.

Als Elternteil

- Verzicht auf Gewalt als Erziehungsmittel.
- Interesse für die Belange der Kinder/der Jugendlichen zeigen und sich dafür Zeit nehmen.
- Medienkonsum besprechen und verantwortungsvollen Umgang damit vereinbaren.

Als Schülerin und Schüler

- Selbstvertrauen und Ich-Stärke zeigen.
- Verantwortung für das eigene Tun und für den Sozialraum Schule übernehmen.
- Sich in der Schule einbringen: Lehrpersonen nicht alles durchgehen lassen.
- Bei Gewalt nicht wegsehen: eingreifen, melden, konfrontieren.

Als Schulgemeinschaft

- Die Schüler/innen im Zentrum der Schule sehen.
- Sich auf Ziele, Regeln, Werte und Normen verständigen.
- Sich als gewaltpräventive Schule verstehen und entwickeln.

(Gugel 2008, S. 89)

16. Opfer und Täter/in

Folgen von Gewalt für Opfer und Täter/in:

Gewalt schadet den Opfern ebenso wie den Täter/innen. Für beide Seiten ist es wichtig, dass jemand eingreift und die Situation klärt! Opfer wie Täter/innen brauchen gleichermaßen Unterstützung bei der Reflexion ihres Handelns und der Erarbeitung alternativer Verhaltensweisen. In einzelnen Fällen kann auch eine individuelle Beratung angezeigt sein, damit sie aus ihrer „typischen Rolle“ aussteigen können. (Es ist durchaus sinnvoll, die Worte „Opfer“ und „Täter/Täterin“ durch die sinngemäße Beschreibung des Vorfalls zu ersetzen: die Person, die etwas getan hat und die Person, der etwas angetan wurde.)

Maßnahmen für Opfer

Typische Symptome von Schüler/innen, die Opfer sind:

Die Folgen von Gewalt sind nicht vorhersehbar. Wie jemand auf Gewalt reagiert, hängt von seiner Persönlichkeit, von seinem Selbstwertgefühl und von den Reaktionen des Umfeldes ab. Für viele Opfer ist Gewalt ein schwerer Schlag für ihr Selbstwertgefühl. Das Erlebnis ist ihnen peinlich, sie schämen sich, dass sie den Übergriff nicht abwehren

konnten und glauben, versagt zu haben. Es kann passieren, dass der betroffene Bub oder das betroffene Mädchen bedrückt wirkt, sich immer mehr zurückzieht, sich nicht mit Freunden/Freundinnen treffen will oder anfängt, die Schule zu schwänzen. Einige Kinder reagieren mit Ängsten, Stimmungsschwankungen, Reizbarkeit oder Wut und sind aggressiv gegenüber anderen, z. B. gegenüber den Geschwistern. Manche Kinder und Jugendliche leiden als Folge von Gewalt oder Mobbing unter psychosomatischen Erkrankungen: das können chronische Kopf- oder Bauchschmerzen sein, allgemeines Unwohlsein, Alpträume, Essstörungen und Depressionen bis hin zu Selbstmordgedanken. Diese vielfältigen Symptome können die sozialen Beziehungen und die Leistungsfähigkeit der Betroffenen weiter einschränken: Oft werden die Noten schlechter, manchmal wenden sich Freunde/Freundinnen von ihnen ab – in der Folge steigt der Stress bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen an und ihr Selbstbewusstsein sinkt.

Hilfsmaßnahmen für Opfer von Gewalt:

Grundsätzlich gilt: Wer Opfer von Gewalt geworden ist, braucht Zuwendung, Aufmerksamkeit, Trost, Entlastung, Unterstützung – und möglicherweise eine Idee, wie er oder sie sich beim nächsten Mal verhalten, wehren und schützen kann. Besonders geschulte Lehrer/innen, ggf. Beratungslehrer/innen oder Psychagog/innen, besonders geschulte Schüler/innen, Sozialarbeiter/innen oder Psycholog/innen führen mit dem Opfer und auch mit dessen Erziehungsberechtigten über einen längeren Zeitraum Beratungsgespräche. Auch weiterführende Unterstützungsangebote, z. B. Psychotherapie, können für das Opfer organisiert werden. Den meisten Opfern ist es unangenehm, wenn öffentlich darüber gesprochen wird, denn sie fühlen sich als Versager (s.o.). Das wird sich erst ändern, wenn insgesamt mehr Maßnahmen gegen Gewalt an einer Schule durchgeführt werden. Deswegen ist die notwendige Diskretion einzuhalten und **alle Maßnahmen mit dem Opfer bzw. dessen Eltern zu vereinbaren** und Vertraulichkeit zuzusichern.

Bekanntwerden von Opfern und die adäquaten Reaktionen:

Es kann sein, dass den Lehrer/innen das typische Opferverhalten eines Schülers/einer Schülerin auffällt (Anzeichen s.o.) bzw. in Gesprächen mit Kolleg/innen sich der Verdacht erhärtet. Es kann auch sein, dass sich ein Opfer oder ein Elternteil eines Opfers an eine Lehrkraft wendet und von Schikanen berichtet. Die Lehrperson hat dann die Aufgabe, so rasch wie möglich das Gespräch mit dem Opfer zu suchen und **erst danach** in einem zweiten Schritt mit dem Täter/der Täterin und ggf. seinen/ihren Eltern zu sprechen.

Gesprächsführung mit einem Opfer:

Das Gespräch mit einem Opfer ist damit zu beginnen, dass der Lehrer/die Lehrerin dem Opfer sagt, dass er/sie davon Kenntnis hat, dass der Schüler/die Schülerin von anderen schikaniert wird, dass das Verhalten der anderen Mitschüler/innen nicht in Ordnung ist und gestoppt wird. In dem Gespräch geht es **nicht** darum, das Opfer **auszufragen**, sondern ihm Unterstützung, Trost und Entlastung zuzusichern. Das Opfer wird informiert, welche weiteren Schritte geplant sind – in Hinsicht auf den oder die Täter/innen. Weitere Hilfsmaßnahmen werden **nur mit der Zustimmung** des Opfers vereinbart und umgesetzt. Auf keinen Fall darf das Opfer gedrängt werden, mehr über die erfolgten Quälereien erzählen zu müssen. Das Gespräch findet **ohne Täter/in** statt,

damit **keine direkte Konfrontation** erfolgt! Um dem Opfer die weitere Unterstützung und Zuwendung zu sichern, sind die nächsten Schritte zu vereinbaren.

Maßnahmen für Täter/innen

Schüler/innen, die Täter/innen sind:

Auch für die Täter/innen hat Gewalt gravierende Folgen. Manchmal können sie sich eine Weile in ihrem „Triumph“ sonnen, sie haben vielleicht das Gefühl, sich durchgesetzt zu haben oder die Auseinandersetzung gewonnen zu haben. Sie kennen meist nur wenige alternative Handlungsmöglichkeiten. Wenn auf die Tat keine Reaktion erfolgt, kann das bei ihnen zu der Überzeugung führen, dass Gewalt ein normales und erlaubtes Mittel ist, sich Respekt zu verschaffen oder seinem Ärger Luft zu machen. Aber langfristig hat Gewalt auch für die Täter/innen negative Konsequenzen, denn Gewalttäter/innen ziehen auf Dauer eher die Abneigung ihrer Altersgenossen auf sich, als dass sie sich mit ihrem Verhalten Freunde machen. Kinder und Jugendliche, die regelmäßig andere Schüler/innen verprügeln und schikanieren, können nach einer Weile ins Abseits der Gruppe oder Klasse geraten, zum Außenseiter/zur Außenseiterin werden oder aus der Schule verwiesen werden.

Gespräche mit Gewalttäter/innen:

Nachdem die verantwortlichen Lehrpersonen mit dem Opfer und ev. mit dessen Eltern gesprochen haben, werden Einzelgespräche mit dem Täter oder der Täterin und ggf. seinen/ihren Eltern geführt. Zu Beginn eines jeden Gespräches ist unmissverständlich und deutlich klarzustellen, dass Gewalt in keiner Form akzeptiert wird. Weiters wird klar und deutlich kommuniziert, dass das gewalttätige Verhalten bekannt ist (ohne Personen namentlich zu benennen!) und missbilligt wird und dass der Täter oder die Täterin unverzüglich damit aufhören muss. Die Ernsthaftigkeit der Situation und die **eindeutige Ablehnung dieses Verhaltens** müssen deutlich werden, auch wenn der Täter/die Täterin keine Tateinsicht hat. **Darum sind auch Fragen nach dem „Warum“ nicht sinnvoll und zu unterlassen!** Häufig versuchen Täter/innen, das Opfer zu beschuldigen, auch etwas getan zu haben. Das ist eine typische Täter-Strategie, um von ihrem eigenen Verhalten abzulenken und den Gesprächsführer/die Gesprächsführerin für sich zu gewinnen. Die Antwort auf solche Versuche lautet: „In unserem Gespräch geht es um dein Verhalten! Das, was du machst, muss aufhören!“

Dem Täter/der Täterin muss nach diesem Gespräch klar sein, dass sein/ihr Verhalten beobachtet wird und es weitere Folgegespräche geben wird. Besonders wichtig ist, dass das Gespräch mit einer positiven Ermutigung für den Täter/die Täterin endet! (z. B. **Trennung zwischen Person und Verhalten**; Zuversicht, positive Seiten der Person etc.)

Die Ergebnisse dieser Gespräche und die Maßnahmen für die Zukunft müssen für den individuellen Fall ausgehandelt werden und **für alle Beteiligten stimmig** sein. Interventionen, die nicht mit dem Opfer abgesprochen wurden, haben keine Gültigkeit. Der Täter/die Täterin soll eindeutig erfahren, dass die Gewalt, die angewendet wurde, nicht toleriert wird. Wenn es Maßnahmen und Sanktionen für Gewaltvorfälle gibt, sind

diese umgehend umzusetzen. Es geht nicht um Schuld oder um das Suchen von Ursachen, sondern um die eindeutige Ablehnung von Gewalt.

**Ein gutes Motto für alle Beteiligten:
Wichtiger als die Suche nach Ursachen ist,
dafür zu sorgen, dass die Gewalt aufhört!**

Gespräche mit Eltern:

Die Gespräche, die mit den Eltern von Opfern oder Tätern/Täterinnen geführt werden, bedürfen eines besonderen Fingerspitzengefühls. Es gilt, nicht die Ursachen des Verhaltens zu ergründen oder durch voreilige Schuldzuweisungen die Eltern zu bedrängen, was wiederum mit einer hohen Wahrscheinlichkeit in eine Gewaltspirale führen würde. Vielmehr geht es darum, die klare Missbilligung der Gewalt auszudrücken: Das Verhalten wird nicht geduldet, aber **die Person wird nicht abgewertet**. Veränderungen des Verhaltens werden künftig an konkreten, klar definierten Aktionen gemessen.

Bei all diesen Gesprächen soll die positive Gesprächsführung mit den Formulierungen, die einseitige Schuldzuweisungen vermeiden, angewendet werden. Die Eltern sollen erkennen, dass sich die Schule um diese Vorfälle kümmert und alles dafür tut, dass weitere Vorfälle gestoppt werden. Die Eltern sind über die geplanten Schritte zu informieren und sind für eine konstruktive Zusammenarbeit zu gewinnen. Die Anliegen und Sorgen der Eltern müssen ernst genommen werden und in die weitere Vorgehensweise einfließen. Die Eltern sollten keine Maßnahmen ohne die gemeinsame Absprache mit den Lehrpersonen unternehmen.

17. Sozialkompetenz

Folgende Kenntnisse und Fähigkeiten werden dem Gesamtbegriff Sozialkompetenz zugeordnet:

Kommunikationsfähigkeit:

- Feedback geben und nehmen
- Körpersprache
- aktives Zuhören
- Selbstmitteilungen
- gewaltfreie Kommunikation
- friedliche Konfliktlösebereitschaft
- Kenntnis von Konfliktlösungsstrategien und ihres wirksamen Einsatzes

Kooperationsfähigkeit:

- Teamfähigkeit
- zielorientierte Zusammenarbeit
- Wertschätzung und Anerkennung geben und annehmen

- eigene Interessen und Bedürfnisse einbringen und die anderer ernst nehmen
- Fähigkeit zu Führung und Einordnung
- Erkennen von Machtverhältnissen und bewusster Umgang damit
- demokratische Grundprinzipien leben

Reflexionsfähigkeit:

- Selbstreflexion: eigenes Handeln alleine/mit professioneller Hilfe reflektieren und als unverzichtbaren Teil eines Lernprozesses betrachten
- Folgen eigenen Handelns überblicken und Konsequenzen antizipieren
- Handlungsrepertoire erweitern
- Bereitschaft, Neues kennen zu lernen und ggf. zu integrieren
- soziales Lernen als Haltung verstehen
- sich selbst und anderen Personen Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen
- Werteorientierung: für sich selbst und für die Gemeinschaft formulieren

Voraussetzung für Sozialkompetenz ist Selbstkompetenz:

- Selbstwahrnehmung, Selbstbewusstsein, Selbstbehauptung und Selbstkontrolle, Selbstdisziplin
- Wahrnehmung des sozialen Umfeldes
- Kontaktfähigkeit, Begegnungsfähigkeit
- achtsamer Umgang mit sich und mit anderen Personen
- Gefühle adäquat ausdrücken und ihnen begegnen
- Einfühlungsvermögen (Empathie)
- Verantwortung für sich selbst, für andere Personen und die anvertraute Umgebung und Umwelt übernehmen
- Klärung der eigenen Rolle und Aufgaben
- eigene Begabungen kennen und einsetzen
- Verschiedenheit erfahren, Akzeptanz und Toleranz leben
- interkulturelle Kompetenz
- Kritikfähigkeit



Zum Weiterlesen:

Schatz, Michael et.al. (2008): Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung.

In: Kraler, Christian / Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann Verlag, S. 123-138

Auf der Homepage <http://www.epik.schule.at> werden folgende Domänen zur Professionalität von Lehrer/innen ausgeführt:

Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Kollegialität, Differenzfähigkeit, Reflexions- und Diskursfähigkeit.

Diese Domänen umfassen einerseits die Kompetenzen von Lehrer/innen, um im Arbeitsfeld Schule professionell zu agieren, andererseits auch die entsprechenden Strukturen des Bildungssystems, die einer Weiterentwicklung bedürfen.

18. Kollegiale Beratung

Kollegiale Beratung

In einer kollegialen Beratung treffen sich (zumeist regelmäßig) Personen aus dem gleichen Berufsfeld, die daran interessiert sind, über ihre Arbeit, ihre „Fälle“ oder Konflikte zu berichten. Aus den Rückmeldungen der Gruppe erlangt die Person, die einen Fall einbringt, neue Erkenntnisse, erweitert damit ihr Verständnis und kann neue Handlungsschritte gehen. Eine Person aus der Gruppe übernimmt die Moderation und achtet auf den Ablauf.

Folgender Ablauf für eine kollegiale Beratung kann empfohlen werden:

Klare Rollenverteilung in der Gruppe (max. 10 Personen)

Moderator/in (bringt selbst kein Thema ein) sorgt für Rollenklärung und den raschen Ablauf der einzelnen Schritte; Fallbringer/in; Protokollführer/in; Hüter/in der Zeit; Mitdenker/innen.

Arbeitszeit pro Fall: etwa 30 Minuten

1. Schritt:

Fallbringer/in berichtet über schwierige Situation. Was ist für das Hier und Jetzt wichtig? Die Gruppenmitglieder unterbrechen nicht, hören aufmerksam zu.

Dauer: 4-7 Minuten

2. Schritt:

Die Gruppenmitglieder stellen eventuell Fragen (nur offene Fragen) an den Fallbringer/die Fallbringerin.

3. Schritt:

Kurzes Nachdenken in der Gruppe.

Dauer: 3 Minuten

4. Schritt:

Die Gruppenmitglieder richten Ideen und Vorschläge an den Moderator/die Moderatorin. Der Fallbringer/die Fallbringerin hört nur zu!

Dauer: max. 10 Minuten

5. Schritt:

Der Fallbringer/die Fallbringerin wählt aus den Vorschlägen aus und entwickelt mögliche Handlungsschritte.

Vorteile der kollegialen Beratung für die Person, die den Fall einbringt:

- kommt aus der schwierigen Lage, allein ein Problem lösen zu müssen, heraus
- erlebt Kolleg/innen als aufmerksame Zuhörer/innen, die ihre Sichtweise, ihre Kreativität und Kompetenz einbringen
- bekommt viele (praktikable) neue Ideen und Handlungsvorschläge
- erkennt Ressourcen von Kolleg/innen für die Zukunft
- ist bereit, selbst auch Hilfestellung zu geben

19. Emotionale Intelligenz

Der Psychologe Daniel Goleman (1997) bezeichnet als „Emotionale Intelligenz“ den gekonnten **Umgang mit Gefühlen und Emotionen**, d.h. die Fähigkeit, eigene Empfindungen zu analysieren und auf die der anderen angemessen einzugehen. Diese Fähigkeiten können von jeder Person nach und nach entwickelt werden und stellen einen hohen Schutzfaktor gegen Gewalt für sich selbst und für andere dar.

Nach Goleman setzt sich emotionale Intelligenz aus fünf Teilkonstrukten zusammen:

- „Selbstbewusstheit (Fähigkeit eines Menschen, seine Stimmungen, Gefühle und Bedürfnisse zu akzeptieren und zu verstehen, und die Fähigkeit, deren Wirkung auf andere einzuschätzen)
- Selbstmotivation (Begeisterungsfähigkeit für die Arbeit, sich selbst unabhängig von finanziellen Anreizen oder Status anfeuern zu können)
- Selbststeuerung (planvolles Handeln in Bezug auf Zeit und Ressourcen)
- Empathie (Fähigkeit, emotionale Befindlichkeiten anderer Menschen zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren)
- Soziale Kompetenz (Fähigkeit, Kontakte zu knüpfen und tragfähige Beziehungen aufzubauen, gutes Beziehungsmanagement und Netzwerkpflege)“

(http://de.wikipedia.org/wiki/Emotionale_Intelligenz, Zugriff am 7.7.2009)

Emotionen beeinträchtigen oder fördern die Fähigkeit zu denken und zu planen. Sie bestimmen die Möglichkeiten und Grenzen, geistige Fähigkeit zu nutzen und entscheiden so auch oft über den Lern- und damit auch den Lebenserfolg.



Zum Weiterlesen:

Goleman, Daniel (1995): Emotionale Intelligenz. München: Hanser.

Gottman, John (1998): Kinder brauchen emotionale Intelligenz. München: Heyne.

20. Lehrer-Schüler-Beziehung

Reflexion zur Lehrer-Schüler-Beziehung

- Welche Einflussmöglichkeiten habe ich als Lehrperson, um im Unterricht eine gelingende Beziehung mit der Klasse zu gestalten?
- Woran können Schüler/innen mein sozial kompetentes Verhalten (ich verknüpfe meine individuellen Handlungsziele mit den Einstellungen und Werten meiner Schule) erkennen?
- Wie erkenne ich und wie deute ich die offenen und verdeckten Signale, die von den Schüler/innen ausgehen?
- Was sind die meist unbewussten Motive von Schüler/innen, die sich störend oder destruktiv verhalten?
- Welche Schüler/innen fühlen sich von mir verstanden, gerecht behandelt...?
Welche Schüler/innen würden das nicht so sehen?

- Welche Rolle spielt die Art meines Auftretens?
- Wie setze ich Körpersprache, Mimik, Gestik ein? Ist mir das bewusst?
- Was sind die offenen oder verdeckten Signale, mit denen ich Einfluss auf das Verhalten der Schüler/innen nehmen kann?

21. Kommunikation

Kommunikationsfähigkeit spielt im Schulalltag eine entscheidende Rolle.

In den Standardwerken über Kommunikation (s.u.) wird insbesondere die Wirkung von verbalen und nonverbalen Botschaften deutlich gemacht. Jedes zwischenmenschliche Verhalten ist eine Handlung innerhalb eines Kommunikationsprozesses. Danach entstehen sämtliche Konflikte durch Kommunikation und können nur durch diese bewältigt werden. Gordon (1974) berücksichtigt explizit Problempunkte, die sich im Rahmen zwischenmenschlicher Kommunikation ergeben können und formuliert daraus Handlungs- und Verfahrensanweisungen sowie Techniken für einen Erfolg versprechenden Dialog zwischen den Konfliktbeteiligten. Ziel dieser Kommunikation ist, dass erzielte Ergebnisse von keinem der Konfliktbeteiligten als Niederlage empfunden werden. Durch das bewusste Wahrnehmen der eigenen Person und des Gegenübers wird mit Hilfe von **Ich-Botschaften** und „**aktivem Zuhören**“ (siehe auch „transaktiver Dialog“ in der ÖZEPS-Handreichung „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht“, S. 65) ein wertschätzender Umgang miteinander ermöglicht und eine konsensuale Konfliktlösung erlangt. Kommunikative Elemente bilden die Grundlage konsensgerichteter Konfliktlösungen und finden daher einen festen Platz in vielen Veröffentlichungen und Fortbildungsangeboten, z. B. bei der Streitschlichter-Ausbildung bzw. Peer-Mediation. Die Art, wie wir kommunizieren, hat mit der eigenen Persönlichkeitsstruktur, mit der Sozialisation und den damit zusammenhängenden kommunikativen Lernerfahrungen zu tun. Das erklärt sowohl die Vielfalt und Lebendigkeit des nonverbalen und verbalen Mitteilens als auch die Störanfälligkeit und Irritationen aufgrund des Andersseins. Kommunikations- und Verständnisschwierigkeiten sind „normal“. Jede Form des Kommunizierens ist erlernt, kann somit auch verändert, reguliert, umgeformt werden. **Jede/r kann – altersadäquat – bewusst und verantwortlich lernen, sich einen sozialverträglichen Kommunikationsstil anzueignen.**

Obwohl Kommunikation in der Schule eine entscheidende Rolle spielt, wird sie während der Ausbildung viel zu wenig direkt thematisiert. Die Lehrperson hat einen sehr hohen kommunikativen Einsatz: der ganze Schultag besteht daraus. Deswegen ist es für jeden Lehrer und für jede Lehrerin notwendig, sich zu den verschiedenen Bereichen der Kommunikation ständig fortzubilden und immer wieder in verschiedenen Trainingsanordnungen zu üben.

G
S. 74

G
S. 69



Zum Weiterlesen:

Miller, Reinhold (1997): Das ist ja wieder typisch! Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung. 25 Trainingsbausteine. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
Beinhaltet alle Grundlagen der Kommunikation, macht kommunikative Vorgänge

bewusst, schafft Sicherheit durch vielfältige Übungen, trainiert und ermöglicht gelungene Gespräche mit Kolleg/innen, Vorgesetzten, Schüler/innen und Eltern.

Mitschka, Ruth (2000): *Sich auseinandersetzen – miteinander reden*. Ein Lern- und Übungsbuch zur professionellen Gesprächsführung. Linz: Veritas Verlag.
Basiskompetenzen der Gesprächsführung für private und berufliche Gesprächssituationen, sehr viele praktische Übungen zum sofortigen Ausprobieren.

Schulz von Thun, Friedemann (2006): *Miteinander reden 1-3*. Sammelband / Sonderausgabe. 1 Störungen und Klärungen. 2 Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. 3 Das ‚innere Team‘ und situationsgerechte Kommunikation. Hamburg: Rowohlt Verlag.
Die zwischenmenschliche Kommunikation wird analysiert und mit psychologischen Aspekten verbunden. Handwerkszeug, Anleitungen, typische Störungen, persönliche Kommunikationsstile u.v.m. werden anhand von praktischen Beispielen dargestellt.

Standardwerke:

Gordon, Thomas (1980): *Familienkonferenz*. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Gordon, Thomas (1981): *Familienkonferenz in der Praxis*. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Gordon, Thomas (1981): *Lehrer-Schüler-Konferenz*. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Alle drei Bände stellen dar, wie Eltern und/oder Lehrer/innen mit Kindern umgehen und friedlich miteinander leben können. Gegenseitiger Respekt und wertschätzende Kommunikation stehen im Mittelpunkt.

22. Gewaltfreie Kommunikation

Die gewaltfreie Kommunikation (GFK) ist eine von **Marshall B. Rosenberg** entwickelte Kommunikationsmethode, die auf Angriffe verzichtet und gewaltfreie Konfliktlösung fördert. Ziel der gewaltfreien Kommunikation ist es, in einen förderlichen und offenen Dialog mit dem Gesprächspartner/der Gesprächspartnerin einzutreten. Im ersten Teilschritt wird mitgeteilt, auf welche Beobachtung, Wahrnehmung und Situation man sich bezieht, dabei wird bewusst darauf geachtet, keine Bewertung miteinfließen zu lassen. Im nächsten Teil wird das damit verbundene Gefühl geäußert, dem ein dahinter liegendes Bedürfnis zugrunde liegt (Selbstmitteilung). Daran schließt sich eine Bitte oder ein Wunsch (keine Forderung!) an, auf die der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin eingehen kann, aber nicht muss. Je weniger sprachlicher Angriff stattfindet desto mehr ist das Gegenüber bereit, ebenfalls einen förderlichen und positiven Dialog anzustreben. Mittels der Einfühlung (Empathie) wird versucht, die Gefühle und Bedürfnisse des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin zu erkunden. Beides – Selbstmitteilung und Einfühlung – stellt das Wechselspiel der gewaltfreien Kommunikation dar und entfaltet damit die verbindende Kraft.

Klaus-Dieter Gens (2009) hat in seiner zusammenfassenden Broschüre der Gewaltfreien Kommunikation (s.u.) folgende Ziele formuliert:

- befriedigende Beziehungen aufbauen und erhalten

- eigene Bedürfnisse befriedigen, ohne anderen Gewalt anzutun
- schmerzliche Kommunikation verändern
- Konflikte wandeln

Als Metapher für die schwierige Kommunikation und förderliche Kommunikation beschreibt er zwei Tiere, den Wolf und die Giraffe:

Wolfswelt – Der Wolf

- **analysiert:** „Wenn du das und das beachtet hättest ...“
- **kritisiert:** „So geht es nicht, das macht man so und so ...“
- **interpretiert:** „Das machst du nur, weil ...“
- **weiß, was mit dem anderen nicht stimmt:** „Du bist klug, faul, dumm...“
- **bewertet, lobt, legt Maßstäbe an:** „Bei uns gibt es das nicht“ – „das hast du gut / schlecht gemacht...“
- **straft bzw. droht mit Strafen:** „Wenn du nicht sofort..., dann...“
- **achtet auf Regeln und Normen**
- **fühlt sich im Recht**
- **...und sucht sofort nach einem Schuldigen:** „Wenn du nicht wärst ...“ „Aber du hast ja auch...“

Im Normalfall folgt solchem „Wolfsverhalten“, dass der andere sich schlecht fühlt, sich wehrt, unwillig ist oder ausweicht. Dieses Wolfsverhalten ist eine Quelle der Gewalt. Die Menschen sind nicht miteinander verbunden. Nach der Theorie der Gewaltfreien Kommunikation ist die Wolfssprache der missglückte Versuch, ein (in dem Moment nicht bewusstes) Bedürfnis auszudrücken. In der GFK wird Wolfsverhalten, welches wir an uns und anderen feststellen zum Anlass genommen, nach dem dahinter liegenden Bedürfnis zu suchen.

Giraffenwelt – Die Giraffe

- spricht die Sprache des **Herzens**.
- achtet auf ihre **Gefühle** und ist sich der dahinter liegenden **Bedürfnisse** bewusst.
- **achtet** auf die Gefühle der anderen und versucht, deren Bedürfnisse herauszufinden.
- **respektiert** die Bedürfnisse aller.
- trennt **Beobachtung** und **Bewertung**.
- **bittet** oder wünscht, statt zu fordern.
- **übersetzt** Angriffe, Vorwürfe, Beleidigungen und Forderungen in Gefühle und Bedürfnisse.

Die GFK versteht Gefühle als Hinweis auf die dahinter liegenden Bedürfnisse, die wiederum als Motivation für die Handlungen gelten. Hinter jeder „wölfischen“ Aussage lässt sich das dahinterliegende Gefühl und Bedürfnis heraushören (mit Giraffenohren hören). Wir verhalten uns so, dass Bedürfnisse anderer manchmal erfüllt sind und manchmal nicht erfüllt sind. Wegen dieser erfüllten oder nicht erfüllten Bedürfnisse fühlen wir uns dann froh, befriedigt oder eben traurig und frustriert. Nicht die Handlungen des anderen lassen uns Gefühle erleben, sondern unsere erfüllten oder nicht erfüllten Bedürfnisse.

Ziel ist für Erwachsene, Jugendliche und Kinder: **Öfter die Giraffensprache verwenden und weniger die Wolfssprache.** Für die Schulen gibt es dazu Handpuppen, die den Schüler/innen das Erlernen und Unterscheiden erleichtern.



Zum Weiterlesen:

Rosenberg, Marshall B. (2007): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Neuauflage. Paderborn: Junfermann Verlag.

Download unter: www.gewaltfrei-frankfurt.de

Gens, Klaus-Dieter (2004): Gewaltfreie Kommunikation nach Dr. Marshall Rosenberg.

Download unter: www.gewaltfrei.de; Zugriff am 6.7.2009.

23. Sprache und Gewalt

Lehrer/innen betrachten ihre Art zu kommunizieren oft nicht als „gewalttätig“, dennoch führen viele Worte zu Verletzung und Leid – bei sich selbst oder bei anderen Personen. Schüler/innen beklagen wiederholt, wie es sie kränkt, wenn sie von Lehrpersonen vor der Schulklasse durch Worte „fertiggemacht“ werden.

Hier einige Beispiele:

- Na so was, ein blindes Huhn findet auch mal ein Korn.
- Für ein Mädchen geht das gerade noch, da kann man ja nicht mehr erwarten.
- Du bist ja ein charmantes Mädchen, geistig aber unterbelichtet.
- Du bist ja gar nicht kreuzdumm, sondern stinkfaul.
- Wenn du so weitermachst, wird aus dir nie was.
- Eine/n wie dich können wir hier nicht gebrauchen.

Spricht man Lehrer/innen auf diese Äußerungen an, bagatellisieren sie ihre verletzenden Bemerkungen oft als: „War ja nur so dahingesagt oder war spaßig gemeint“.

Kinder und Jugendliche so oder ähnlich anzusprechen ist für sie kein Spaß: es verletzt die Würde der Person. Die Schüler/innen sind nicht nur mit einer schamlosen Bemerkung konfrontiert, sondern auch mit einer Lehrperson, die kein Vorbild für sie abgibt.

Jedes diffamierende Wort von Lehrpersonen erreicht nicht nur den einzelnen Schüler oder die Schülerin, sondern **die ganze Klasse**. Dreißig andere Kinder hören zu, wenn sich der Lehrer/die Lehrerin einen „Witz“ erlaubt. Solche öffentlichen Herabsetzungen und Demütigungen sind reale Erfahrungen, die Kinder oder Jugendliche erleben, sie können und dürfen sich gegen diese Kränkungen nicht zur Wehr setzen, aber sie wirken sich sekundär auf ihr Verhalten aus.



Zum Weiterlesen:

Miller, Reinhold (1997): Das ist ja wieder typisch! Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung. 25 Trainingsbausteine. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Beinhaltet alle Grundlagen der Kommunikation, macht kommunikative Vorgänge be-

wusst, schafft Sicherheit durch vielfältige Übungen, trainiert und ermöglicht gelungene Gespräche mit Kolleg/innen, Vorgesetzten, Schüler/innen und Eltern.

Miller, Reinhold (1998): Du dumme Sau. Von der Beschimpfung zum fairen Gespräch. Lichtenau: AOL-Verlag.

Ein Schüler/innen-Arbeitsheft, in dem sie lernen, wie man miteinander umgehen kann ohne sich zu beschimpfen. Sehr praxisnah, sofort einsetzbar, mit allen wichtigen Informationen zur gelingenden Kommunikation.

Singer, Kurt (1998): Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Der Autor beschreibt, wie Kinder unter herabsetzenden und beleidigenden Äußerungen leiden können. Zum Sensibilisieren und verantwortlichen Gebrauch der eigenen Sprache für Lehrer/innen gedacht.

24. Fallgeschichte

Rangelei beim Anstellen

(von Dipl.Pädⁱⁿ. Christiana Pock-Rosei)

Ein Gespräch mit Kindern, bei dem ein offener Austausch gewünscht ist, soll auf gleicher Augenhöhe vorgenommen werden.

Josef (10 Jahre) und Michael (ebenfalls 10 Jahre) sind seit längerem die besten Schulfreunde. Beim Anstellen gibt es plötzlich eine Rangelei zwischen den beiden. Die Lehrerin stoppt dies, indem sie die beiden Burschen trennt und sie auseinanderhält. Nachdem sich die beiden beruhigt haben, setzt sich die Lehrerin mit Josef und Michael auf den Boden, damit sie alle **in gleicher Augenhöhe** sind.

Dies geschieht an einem **Ort ohne Zuschauer/innen**.

Die Lehrerin wendet sich **zuerst an Josef**, da sie ihn gesehen hat, wie er Michael gestoßen hat.

Lehrerin: Josef, was hast du getan, was nicht in Ordnung ist?

Josef: Der Michael hat ...

Lehrerin unterbricht Josef und fragt nochmals: Was hast du getan, was nicht in Ordnung ist? **ICH ist ein gutes Wort, um zu beginnen**.

Josef: Ich habe Michael weggestoßen, weil er zu mir „Arschloch“ gesagt hat.

Lehrerin: Ich kann gut verstehen, dass du nicht „Arschloch“ genannt werden möchtest. Das mag niemand. Das tut weh. – Und du weißt, dass du nicht das Recht hast, einen anderen zu stoßen oder zu schlagen, weil er etwas getan oder gesagt hat, was nicht in Ordnung ist. – Was löst es denn in dir für ein Gefühl aus, wenn jemand „Arschloch“ zu dir sagt?

Das Gespräch wird mit einer eigenen Beobachtung begonnen.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen Handlung und Gefühl.

Gute Gespräche zeichnen sich durch einen störungsfreien Raum und genügend Zeit aus.

Das DU beschuldigt den anderen, das ICH lenkt auf die eigene Handlung und das persönliche Befinden hin.

Schüler/innen, die bereits bei anderen Gelegenheiten gelernt haben, ihre Gefühle zu benennen, können sich sogleich mitteilen.

*Grundlage aus der ge-
lingenden Kommunika-
tion: Sender (sprechen)
und Empfänger (zuhö-
ren) wissen um ihre
beiden Gesprächsrollen
und können je nachdem
zuhören oder sprechen.
Dieser Gesprächsrah-
men gibt Sicherheit (ich
komme auch zu Wort,
ich muss nicht lauter
reden, damit ich gehört
werde ...).*

*Gefühle benennen las-
sen! Die Gefühlsebene
erreicht die andere
Person!*

*Die Kenntnis der Ge-
sprächsregeln ermög-
licht das Zuhören!*

*Ein vorangegangenes
Ereignis ist der Grund.*

*Direkte Kommunikation
zwischen den beiden
wird eingeleitet.*

*Der Sachverhalt wird
neutral dargestellt.*

Josef: Ich werde wütend – und es macht mich traurig.
In der Zwischenzeit hat Michael auf Aufforderung der Lehrerin hin nur zugehört, sozusagen auf „Empfangen“ geschaltet. Er weiß, dass er später genauso das Recht hat, seine Sicht der Dinge zu vermitteln. Nun wendet sich die Lehrerin Michael zu. Michael schaltet nun sozusagen auf „Senden“ und Josef schaltet auf „Empfangen“.

Lehrerin: Michael, was hast du getan, was nicht in Ordnung ist?

Michael: Ich habe zu Josef „Arschloch“ gesagt.

Lehrerin: Du weißt, dass wir hier nicht so miteinander umgehen. – Welches Problem wolltest du denn damit lösen?

Michael: Der Josef hat gesagt: „Nein, ich geh nicht mit Michaela.“ Dabei weiß er ganz genau, dass ich es nicht mag, dass er zu mir Michaela sagt.

Lehrerin: Ja, ich kann mir gut vorstellen, dass du es nicht magst, wenn dein Name veräppelt wird. Welches Gefühl hast du denn, wenn der Josef „Michaela“ zu dir sagt?

Michael: Wut – und eigentlich bin ich auch ein bisschen traurig.

Lehrerin: Du bist traurig, wenn einer deiner besten Freunde deinen Namen veräppelt?

Michael: Ja.

Josef hat bis jetzt zugehört. Nun wendet sich die Lehrperson an ihn.

Lehrerin: Du weißt, dass Michael es nicht mag, wenn du Michaela zu ihm sagst. Du magst es sicher auch nicht, wenn jemand deinen Namen veräppelt und vielleicht zu dir „Josefine“ sagt. – Welches Problem wolltest du denn lösen, als du zu Michael „Michaela“ gesagt hast?

Josef: Wie ich mich anstellen wollte, hat sich der Michael weggedreht und hat mich ausgelacht.

Michael fällt ein: Ich hab dich nicht ausgelacht!

Josef: Doch, das hast du! Ich hab es ja gesehen.

Lehrerin fragt nun Michael: Michael, hast du Josef ausgelacht?

Michael: Nein, habe ich nicht. Ich habe mit Joachim über einen Witz gelacht.

Lehrerin zu Michael: Sag das bitte noch einmal dem Josef. Er sitzt vor dir.

Und zu Josef gewandt sagt die Lehrerin: Hör bitte genau hin!

Michael: Ich habe dich nicht ausgelacht. Ich habe mit Joachim über einen Witz gelacht.

Lehrerin achtet darauf, dass Michael sich an Josef wendet und mit ihm direkt spricht.

*Es dürfte einen Hinter-
grund für die Rangelei
geben, der sich vor dem
sichtbaren Vorfall er-
eignet hat.*

*Die gleichen Gefühle
bei beiden Kindern!*

*Bloßstellung wird
vermutet.*

Richtigstellung

*Sicherstellen, dass er
auch zuhört.*

*Die direkte Kommuni-
kation, auch mit Blick-
kontakt, macht die Ver-
söhnung möglich.*

Wiederholen lassen stellt sicher, dass die Botschaft auch angekommen ist.

Lehrerin zu Josef: Josef, was hast du gehört?
Josef: Dass er mich nicht ausgelacht hat, dass er mit Joachim über einen Witz gelacht hat.
Lehrerin: Glaubst du Michael?
Josef: Ja.

Überprüfung, ob noch etwas im Untergrund feststeht.

Josef streckt Michael spontan die Hand entgegen und sagt aufrichtig: Entschuldigung! Michael nimmt die Versöhnungsgeste an und entschuldigt sich ebenfalls.

Nachfragen, ob noch etwas offen ist, ob es noch Unklarheiten gibt.

Lehrerin: Michael, brauchst du noch etwas von Josef, damit zwischen euch beiden wieder alles in Ordnung ist?
Michael: Nein
Lehrerin: Josef, brauchst du noch etwas von Michael, damit zwischen euch beiden wieder alles in Ordnung ist?
Josef: Nein.

Die beiden gehen miteinander scherzend ihrer Wege.

Was macht dieses Gespräch so erfolgreich?

Die Lehrerin hat während des ganzen Gesprächs aktiv zugehört, nachgefragt und unterstützt. Sie hat die Rängelei auf der Beziehungsebene geklärt. Sie hat während des gesamten Gesprächs nicht ermahnt, nicht bevormundet, nicht gewertet, nicht geschimpft.

Die Lehrerin hat das Gespräch rund um 4 Fragen geführt. Diese 4 Fragen haben sich bei der Besprechung und Aufarbeitung von aggressivem Verhalten und Gewaltvorfällen bewährt. Sie sind ohne große Vorbereitung sofort einsetzbar!

1. „Was hast du gemacht, was nicht in Ordnung ist?“, evtl. noch hinzufügen: „ICH ist ein gutes Wort, um zu beginnen.“
Wenn das Kind berichtet, was es getan hat:
2. „Was ist falsch daran? – Warum denkst du, haben wir Regeln dagegen?“
Wenn die Verantwortung für das eigene Verhalten übernommen wurde:
3. „Welches Problem wolltest du damit lösen?“
Wenn das Kind das Problem, das dahinter lag, erkannt hat und erkennt, dass es mit dem gezeigten Verhalten das Problem nicht effektiv lösen konnte:
4. „Das nächste Mal, wenn du ..., was wirst du dann machen?“

25. Petzen

Mitteilen ist nicht Petzen (zusammengestellt von Dipl.Pädⁱⁿ. Christiana Pock-Rosei)
 Die Grenze zwischen Mitteilen und Petzen zu ziehen, fällt Kindern und Jugendlichen ebenso wie Erwachsenen nicht leicht.

Hintergründe, warum ein Kind **petzt**, können sein:

- Weil es Zuwendung und Aufmerksamkeit des/der Erwachsenen will.
- Weil es ein Problem, das es mit einem anderen Menschen hat, allein nicht lösen

kann oder will und weil es möchte, dass ein Erwachsener/eine Erwachsene das Problem für es löst.

- Weil es lernen möchte, welche Regeln in der Gemeinschaft gelten und weil es auch erfahren möchte, welche Konsequenzen das Übertreten der Regel hat.
- Weil es andere Menschen in Schwierigkeiten bringen will. Dies tut es aus „Rache“ oder auch, weil ihm der/die Verpetzte nicht sympathisch ist. Der beste Freund/die beste Freundin wird ja nie verpetzt, außer es gibt gerade ein Problem in der Freundschaftsbeziehung.

Ein Kind **teilt sich oder etwas mit**,

- wenn es Schutz für sich oder jemand anderen braucht
- wenn es Schutz für sein Eigentum oder das eines/einer anderen braucht
- wenn es Angst hat
- wenn es oder andere in Gefahr sind.

Lehrer/innen können ihren Schüler/innen die Wichtigkeit von Mitteilungen an Hand von verschiedenen Fällen und Situationsbeschreibungen erklären und sie ermuntern, damit Hilfe zu holen. Dadurch wird die Wahrnehmung der Kinder für Gewaltvorfälle und Mobbing geschärft. Der Lehrer oder die Lehrerin kann unterscheiden, ob ein Kind petzt oder Hilfe holt und dementsprechend reagieren.

Verwendete Literatur: Hammerseng, Kathryn M. (1995): Telling Isn't Tattling. Seattle, Washington: Parenting Press Inc.

26. Reflexion zu Gewalt

Bewusster Umgang mit Gewalt bzw. Gewalt fördernden Aktionen

Fragen zum Nachdenken:

- Wie reagiere **ich emotional** auf Probleme, die mir ein Schüler/eine Schülerin bereitet?
- Wie steht es mit meinem **Führungsstil**?
- Verwende ich im Unterricht, im Einzelgespräch die gewaltfreie **Kommunikation**?
- Trenne ich Sach- und Beziehungsebene?
- Lasse ich mich zu **verbalen Aggressionen** hinreißen oder spreche ich auch in angestregten Situationen in einer Form, die ich auch mir gegenüber richtig finden könnte?
- Habe ich **Vorurteile** gegen Schüler/innen (wegen seiner/ihrer Herkunft, wegen seines/ihrer Aussehens, wegen Dingen, die ich über seine/ihre Familie weiß, wegen Schwierigkeiten, die mir Geschwisterkinder bereiteten usw.)?
- Berücksichtige ich im Umgang mit den Schüler/innen deren **Reaktionen und Affekte** auf negative Verstärkungen (Strafe, Tadel, Herabsetzung, Bloßstellung, Drohung)? Beziehe ich diese Reaktionen eines Schülers/einer Schülerin in meine Verhaltensweisen ein?
- Beeinträchtige ich möglicherweise durch **abfällige Bemerkungen** und Aus-

drücke der **negativen Erwartung** die Leistung und das soziale Prestige des Schülers/der Schülerin?

- Versuche ich bewusst, auf **aggressive und gewalttätige Aussagen und Maßnahmen** zu verzichten?
- **Weiß** ich genug über einen Schüler/eine Schülerin?
- Ist es mir gelungen, durch gleich bleibend wohlwollende Beziehung das **Vertrauen** der Schüler/innen zu gewinnen?
- Nehme ich mir genügend **Zeit** für persönliche Kontakte zu den Schüler/innen?
- Nehme ich mir genügend **Zeit** für Elterngespräche?
- Wie gewinne ich die Mitarbeit und **Unterstützung der Eltern**?
- Versuche ich – wenn nötig – die Eltern zu einer **Änderung** ihrer Erziehungsmethoden zu bewegen?
- Beeinflusse ich das Verhalten und/oder die Leistungen des Schülers/der Schülerin durch systematische **Ermutigung** und durch deutlich zum Ausdruck gebrachte positive Erwartungen?
- Erarbeite ich mit den Schüler/innen einer Klasse **Regeln des Zusammenlebens** und die Konsequenzen bei einem Regelverstoß? Halte ich mich auch an dieses **Regelwerk**?
- Bespreche ich mit Kolleg/innen meine aufgetretenen schulischen Probleme bzw. hole ich mir **Unterstützung und Hilfe** (Intervision, Supervision, kollegiale Beratung, Fachleute etc.)?

27. Persönliche Auseinandersetzung

Persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt

Dem Thema Gewaltfreiheit muss sich jede/r – immer wieder – annähern. Jede/r kennt die Hilflosigkeit, die man in Gewaltsituationen erlebt, welche Ohnmacht einen dabei überfallen kann. In hilflosen Situationen neigen wir eher – mangels vorgelebter anderer Bilder – zu den Bildern, die wir selbst in uns – auch aus eigenem Erlebtem – gespeichert haben. Jede/r war schon Opfer und Täter/in und handelt völlig unbewusst in dieser Rolle weiter. Diese Fragen regen an, über die eigenen Erfahrungen und Einstellungen zum Thema Gewalt zu reflektieren und sich über das künftige Verhalten und Vorgehen Gedanken zu machen.

- Welche Einstellungen zum Thema Gewalt, Menschenrechtsverletzungen, Diskriminierung, Ausländer/innen habe ich?
- **Weiß** ich über Gewaltentstehung, über Ursachen von Gewalt und Gewalt fördernden Wirkungen Bescheid?
- Welche Formen der Gewalt nehme ich in meinem privaten und beruflichen Umfeld wahr? (bewusst beobachten und niederschreiben)
- Versuche ich selbst gewaltfrei zu leben und zu handeln?
- Wie reagiere ich, wenn ich Gewalt in meinem Umfeld wahrnehme? Traue ich mich einzuschreiten oder wende ich mich ab?
- An welche prägnanten Konfliktsituationen kann ich mich erinnern, wo ich mich deutlich als Täter/in oder Opfer gefühlt habe?

- Kenne ich typisches Täter- und Opferverhalten an mir? Versuche ich, etwas daran zu ändern?
- Was geht mir bei gewalttätigen Auseinandersetzungen auf die Nerven?
- Was macht mir dabei Angst? Wodurch fühle ich mich bedroht?
- Was ist meine erste Reaktion (z. B. die Beteiligten anbrüllen, dazwischengehen, nichts tun, wegsehen und hoffen, dass es nicht so schlimm ist)?
- Was geht in mir vor, wenn jemand gegen mich aggressiv wird (z. B. Schüler/innen, Kolleg/innen, Eltern oder im privaten Umfeld etc.)? Wie reagiere ich in solchen Situationen?
- Welche Erfahrungen (gute und schlechte) habe ich mit gewalttätigen Auseinandersetzungen in der Schule oder im privaten Umfeld gemacht?
- Weiß ich und habe ich geübt, wie ich konstruktiv eingreifen kann? Habe ich Angst, mich nicht durchsetzen zu können und/oder mich vor den Schüler/innen und/oder den Kolleg/innen zu blamieren?
- Bin ich entmutigt, weil ich schon öfters in Konflikte eingegriffen habe und/oder Gespräche geführt habe, die aber nicht zu sichtbaren Ergebnissen geführt haben?
- Fühle ich mich überfordert, mich auch noch damit auseinandersetzen zu müssen? Woran könnte das liegen? Kann ich daran etwas ändern (z. B. mich informieren, mir Hilfe holen)?

28. Gewaltfreier Umgang

Gewaltfreier Umgang in der Klasse

Um den Schüler/innen eine Orientierung zum Umgang mit Gewalt zu geben, ist es wichtig, ihnen mitzuteilen, welche Grenzen zu respektieren sind und dass auf deren Einhaltung geachtet wird. Solche Vereinbarungen sollen am besten gemeinsam mit den Schüler/innen und Lehrer/innen erarbeitet und aufgestellt werden (für eine Klasse, für eine Schule). Die aufgestellten Vereinbarungen müssen konsequent angewendet werden, ansonsten wirken sie kontraproduktiv. Es wird allerdings immer wieder unklare Situationen geben. Das ist ein Hinweis darauf, dass die Vereinbarungen „nachgebessert“ werden müssen.

In der Klasse: (aus dem Buch von Jamie Walker, s.u.)

- Wie viel Gewalt (verbaler und physischer Art) toleriere ich seitens der Schüler/innen? Was lasse ich in der Klasse nicht zu? An welchen Punkten greife ich ein?
- Habe ich mit der Klasse diese Übereinkünfte gemeinsam vereinbart oder zumindest besprochen? Tue ich das immer wieder – auch ohne konkreten Anlass – und lobe ich auch das prosoziale Verhalten für einige Tage der Gewaltreduktion?
- Bin ich konsequent in meinem Verhalten? Wenn nicht: was hindert mich daran? Lasse ich bei manchen Schüler/innen mehr aggressives Verhalten zu als bei anderen? In welchen Situationen tue ich das und warum?
- Nehme ich Konflikte, die das Klassengeschehen insgesamt nicht stören, wahr und ernst?

- Nehme ich Konflikte, die nicht offen ausgetragen werden (z. B. Schikanieren bzw. Mobbing), überhaupt wahr? Ignoriere ich sie, hoffe ich, dass sie sich von selbst lösen, verfolge ich sie aus der Ferne oder biete ich aktiv Unterstützung an?
- Bin ich offen für Einzelgespräche? Haben die Schüler/innen die Möglichkeit, sich in „Sprechstunden“, die ich bekannt gebe, an mich zu wenden? Nehmen die Schüler/innen dieses Angebot wahr? Wenn nicht: warum nicht?

Da die Schüler/innen von mehreren Lehrpersonen unterrichtet und in den Pausen beaufsichtigt werden, ist es notwendig, dass sich das Kollegium darauf einigt, was Gewalt ist und wie dagegen vorgegangen bzw. interveniert wird. Diese Grundregeln gegen Gewalt bzw. für eine gewaltfreie Schule werden festgelegt und als Teil der Hausordnung ausgehängt (am besten gleich einige Male!). Einige Schulen lassen diese Umgangsregeln von den Schulpartnern (Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern) zu Beginn eines jeden Schuljahres unterschreiben, um damit ein sichtbares Zeichen zu setzen, dass diese Werte verbindlich umzusetzen sind. Wenn sich die Schule bereits auf Grundregeln geeinigt hat, sollte anhand der folgenden Fragen mindestens zu Beginn eines jeden Schuljahres überprüft werden, ob die Regeln für alle bekannt und nachvollziehbar sind oder ob ein Nachbesserungsbedarf besteht.

- Was sind generelle Regeln, an die sich alle halten sollten, und worin besteht für einzelne Lehrpersonen Ermessensspielraum?
- Wie werden die Regelungen den Schüler/innen und den Eltern mitgeteilt? Kennen sie diese Regelungen?
- Wie werden neue Klassen, Schüler/innen, Kolleg/innen in die Regeln eingeweiht?
- Empfinden die Lehrer/innen die Regelungen als hilfreich? Falls nicht, warum nicht (z. B. weil einzelne Lehrkräfte Angst davor haben, sich vor anderen Lehrkräften oder Schüler/innen zu blamieren, wenn sie sich doch nicht durchsetzen können)?

Konflikte im Kollegium und mit der Schulleitung

- Wie ist die Grundstimmung im Kollegium? Werden Probleme miteinander, Probleme mit den Schüler/innen offen besprochen? Woran liegt das, wenn das nicht geschieht?
- Wie effektiv unterstützen sich die Kolleg/innen untereinander bzw. die Schulleitung die Kolleg/innen beim Umgang mit gewalttätigen Situationen?
- Herrscht im Kollegium und mit der Schulleitung Einigkeit darüber, wie in gewalttätigen Situationen vorzugehen ist?
- Mit welchen Kolleg/innen können Sie über schulische Probleme reden? Bekommen Sie von ihnen Hilfestellung? Gibt es Kolleg/innen, die mit Problemen zu Ihnen kommen?
- Welche Konflikte haben Sie mit anderen Kolleg/innen? Wie tragen Sie diese aus (z. B. direkt ansprechen, mit anderen Kolleg/innen darüber reden)? Sind Sie damit zufrieden?
- Wie verstehen Sie sich mit der Schulleitung? Können Sie Probleme offen ansprechen? Wie ist die Reaktion darauf?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Kollegium und Schulleitung im Allgemeinen

- (z. B. kooperativ, gleichgültig, distanziert, feindselig)? Wie wirkt sich das auf die Stimmung im Kollegium aus?
- Wenn Sie im Team arbeiten: Wie ist das Verhältnis unter den Kolleg/innen im Team (kooperativ, jede/r macht ein eigenes Programm, schlechte Absprachen, nur eine/r setzt sich durch)? Inwieweit wirkt sich das auf die Klasse aus? Können Sie Schwierigkeiten offen ansprechen? Woran liegt das?
 - Wenn Sie Klassenlehrer/in sind: Wie ist das Verhältnis zwischen Ihnen und den Fachlehrer/innen der Klasse (kooperativ, jede/r macht ein eigenes Programm, schlechte Absprachen)? Inwieweit wirkt sich das auf die Klasse aus? Wie könnte das Verhältnis verbessert werden?
 - Wenn Sie Fachlehrer/in sind: Wie ist das Verhältnis zu den Klassenlehrer/innen (kooperativ, jede/r macht ein eigenes Programm, schlechte Absprachen)? Inwieweit wirkt sich das auf Ihren Unterricht aus? Wie könnte das Verhältnis verbessert werden?
 - Hat das Kollegium versucht – in Zusammenarbeit mit den Schulpartnern – sich auf Grundregeln zu einigen? Wenn nicht, warum nicht? Was steht einem solchen Einigungsprozess im Wege? Wie können diese Hindernisse überwunden werden?
 - Welche kurz- und langfristigen disziplinarischen bzw. schulrechtlichen Maßnahmen stehen den Kolleg/innen zur Verfügung? Wie effektiv sind diese Maßnahmen einzuschätzen? Was passiert, wenn Schüler/innen Waffen in die Schule mitbringen?
 - Welche Alternativen oder Ergänzungen gibt es zu herkömmlichen Maßnahmen (z. B. Konfliktgespräche, Täter-Opfer-Ausgleich). Wer hat diese Alternativen mit welchem Erfolg eingesetzt? Wenn sie gescheitert sind: Woran sind sie gescheitert? Was müsste das nächste Mal anders gemacht werden?
 - Bei welchen Verhaltensweisen werden welche Maßnahmen durchgeführt?
 - Sieht sich die Schule auch für Gewalttaten außerhalb der Schule zuständig (z. B. Gewalttätigkeiten auf dem Schulweg oder bei der Bushaltestelle)?



Zum Weiterlesen:

Walker, Jamie (1995): *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Hurrelmann, Klaus / Bründel, Heidrun (2007): *Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise*. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
Viele Vorschläge von präventiven Maßnahmen.

29. Konfliktverhalten – Eskalation – De-Eskalation

Konfliktverhalten

Im Schulalltag sind Lehrer/innen häufig mit Konflikten konfrontiert, die jedoch nicht immer ausgetragen werden müssen. Konflikte können entstehen, wenn Schüler/innen den Unterricht stören, der Kollege/die Kollegin die Pausenaufsicht nicht wahrnimmt, Eltern sich beschweren, der Schulleiter/die Schulleiterin eine Anweisung erteilt etc. In diesen Situationen, die für die Personen unangenehm sind und/oder als bedrohlich

erlebt werden, ziehen sie sich zurück oder greifen an. Das hängt mit ihren persönlichen Erfahrungen und mit erlerntem Verhalten zusammen. Konflikte lösen meist starke Emotionen aus: **Wut**, weil Bedürfnisse nicht erfüllt werden, **Angst**, weil durch den Konflikt die Beziehung belastet wird, **Anspannung**, weil ein Bedürfnis erfüllt werden will (Erwartungen). Konflikte können offen ausbrechen oder sich im Inneren einer Person abspielen. Von der Persönlichkeit hängt es ab, **ob und wie** ein Konflikt ausgeglichen wird. Der Weg, Konflikte kommunikativ zu klären, ist der einzige, der einen **gewaltfreien Ausgang** ermöglicht. Deswegen werden bei allen Präventionsansätzen zur Gewalt die Förderung von kommunikativen Konfliktlösungsmodellen in den Mittelpunkt gestellt. Dazu zählt das Erkennen der eigenen Gefühle und Bedürfnisse, das Formulieren vor Selbstmitteilungen (Ich-Botschaften), die das Gegenüber nicht angreifen oder verletzen und der transaktive Dialog (aktives Zuhören), die klare Trennung von Sach- und Beziehungsebene.



Zum Weiterlesen:

Kindler, Wolfgang (2006): Man muss kein Held sein – aber ...! Verhaltenstipps für Lehrer in Konfliktsituationen und bei Mobbing. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
Sehr praxisnahes und handlungsorientiertes Handbuch für den Umgang mit verbalen Konflikten und Mobbing, für Kommunikation und Klassenführung.

Die Eskalation in Konflikten

Die Eskalationstheorie nach Friedrich Glasl (1999, s.u.) besagt, dass in einem Konflikt viele Faktoren und Mechanismen wirken, die ihn weiter intensivieren, wenn nicht bewusst diesen Mechanismen entgegengetreten wird. Wo dies nicht geschieht, wirkt sich die dem Konflikt immanente Dynamik so aus, dass der Konflikt aus der Kontrolle gerät und die Beteiligten „mitreißt“.

Das neunstufige Phasenmodell der Eskalation nach Friedrich Glasl

In den ersten drei Stufen werden Auffassungsunterschiede betont und die Parteien nehmen rigorosere Haltungen ein. Die Empathie schwindet.

In den Stufen 4 bis 6 unterstellen sich die Parteien gegenseitig feindselige Haltungen und versuchen sich gegenseitig öffentlich zu diskriminieren. Die eigene Handlungsweise wird selbstmitleidig als Folge der Schlechtigkeit des Gegners ausgegeben. Überreaktionen sind an der Tagesordnung. Ultimaten werden ausgesprochen.

In den letzten drei Stufen reizen und provozieren sich die Parteien ständig. Kommunikation verläuft nur in eine Richtung, ohne Aufnehmen von Antworten oder Reaktionen. Der Gegner wird nur noch als „störendes Objekt“ gesehen, die Schädigungsabsicht steht im Vordergrund. Lust an Vernichtung und Zerstörung, jenseits menschlich ethischer Werte, bestimmt das Geschehen.



Zum Weiterlesen:

Glasl, Friedrich (1999): Konfliktmanagement. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
Umfangreiches Buch mit vielen theoretischen Hintergründen und Erklärungsmodellen.

De-Eskalation – Strategien bei Vorfällen und Regelverstößen mit Schüler/innen

(nach Rudi Rhode)

Bei Regelverstößen und bei Konflikteskalationen können Lehrer/innen gegensteuern, indem sie mentale, verbale und körpersprachliche Techniken anwenden.

Der wichtigste Grundsatz ist in allen Situationen: Die **innere Haltung** muss von Distanz und Gelassenheit geprägt sein. Der Lehrer oder die Lehrerin darf einen Regelverstoß nie persönlich nehmen, denn sonst verschiebt sich der Konflikt von der Sachebene zum Kampf um Autorität.

Als **verbale Technik** sollte möglichst variationsreich der Anspruch, dass sich der Schüler/die Schülerin an die Regel halten bzw. mit einem Verhalten aufhören soll, wiederholt werden. Dabei zeigt sich der Lehrer/die Lehrerin durchaus verständnisvoll, aber er/sie lässt sich nicht aufs Argumentieren und auf Diskussionen ein. Das Wichtigste ist, weiterhin freundlich und gelassen auf die Einhaltung von Regeln und Vereinbarungen hinzuweisen. Z. B.: Hier tut keiner dem anderen weh! Ich verstehe, dass du sauer bist, hier wird fair gestritten! Schluss damit, du kennst unsere Regeln! Jetzt geht auseinander, wir regeln das später in Ruhe. Ihr bekommt Zeit, euren Konflikt zu regeln!

Auf der Ebene der **Körpersprache** gilt: Gelassenheit statt Angst, Entspannung statt Anspannung, innere Kraft statt Körperkraft. Implosion und Explosion offenbaren Unsicherheit. Daher ist es wichtig, leise, aber bestimmt zu sprechen, den Atem frei fließen zu lassen, locker und gelassen dazustehen, keine Drohgebärden ausführen. Der Lehrer/die Lehrerin soll den Blick des Gegenübers halten, nicht als Erster/Erste ausweichen (notfalls auf die Nasenwurzel schauen). Körperliche Präsenz wächst mit räumlicher Nähe, aber es ist immer der Mindestabstand von einer Armlänge einzuhalten, um das Gegenüber nicht zu bedrängen.

Bei diesen Auseinandersetzungen mit Schüler/innen sollte nicht zu viel Druck ausgeübt werden, sonst droht Gegenwehr wegen des Gesichtsverlusts. Der Hinweis auf den Regelverstoß und die Erinnerung an gemeinsam vereinbarte Konsequenzen sind ausreichend.



Zum Weiterlesen:

Rhode, Rudi / Meis, Mona S. (2006): Wenn Nervensägen an den Nerven sägen. München: Kösel Verlag.

30. STOPP-Regel

Grundhaltung der Schule: Gewalt wird nicht toleriert

Die STOPP-Regel in fünf Schritten

1. Verständigung und Einigung

Es wird im Kollegium klar definiert, was unter Gewalt verstanden wird. Es wird Einigkeit erzielt, dass Gewalt nicht toleriert wird. Gleichzeitig werden aber Aggressionen und gewalttätige Handlungsweisen auch als spezifische Kommunikationsform gesehen, deren Botschaft „entschlüsselt“ wird.

2. Handlungsrahmen

Es wird ein Handlungsrahmen erarbeitet und vereinbart, der Verhaltensweisen bei spezifischen Vorkommnissen definiert, Interventionen beschreibt und Hilfsangebote umfasst.

3. Regeln kommunizieren

Die Verhaltenserwartungen werden klar an die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern weitergegeben.

4. Auf Einhaltung achten

Es wird darauf geachtet, dass die aufgestellten Regeln eingehalten werden.

5. Bei Gewalt eingreifen

Bei beobachteten oder mitgeteilten Gewaltsituationen wird sofort – nach dem vereinbarten Handlungsrahmen – eingegriffen.

(Gugel 2008, S. 88)

31. Gewaltintervention

So können Lehrer/innen intervenieren

Beispiel für einen Handlungsrahmen bei Gewaltintervention

Wenn Lehrer/innen akute offene Gewalthandlungen erleben oder als Aufsichtspersonen hinzugezogen werden, sind die folgenden Schritte durchzuführen:

1. Einschreiten der Lehrperson, umstehende (zuschauende) Schüler/innen zur Mithilfe aktivieren
2. Unterbindung des Geschehens, sofort eindeutig Grenzen setzen
3. Personale Konfrontation – deutlich und unmissverständlich: z. B. „Schluss jetzt, hier wird nicht geprügelt!“
4. Streitende oder Kämpfende trennen – „time out“, Distanz durch räumliche Trennung schaffen bzw. „abschirmen“ durch die helfenden Schüler/innen
5. Sich einen Überblick über die Situation verschaffen, **nicht die Schuldfrage klären!**
6. Feststellen, wer beteiligt ist und welche Schüler/innen noch dabei waren (diese noch nicht befragen/erzählen lassen!)
7. Fürsorge: ggf. Wunden versorgen, Unterstützung holen oder holen lassen, ggf. ärztliche Behandlung einleiten
8. Konfliktparteien einzeln beruhigen/emotionalen Über-Druck abfließen lassen (z. B. noch ein paar Worte des Ärgers akzeptieren, herumgehen lassen etc. Keinen körperlichen Kontakt anwenden, weder beim Opfer noch bei Täter/in!)
9. Ev. Gespräche mit den Beteiligten vereinbaren
10. Begleitung der Betroffenen (Opfer und Täter/innen)
11. Beobachtung der beteiligten Schüler/innen über den Vorfall hinaus
12. ggf. Dokumentation der Ereignisse und Weiterleiten an die betroffenen Klassen-

lehrer/innen, Schulleitung, Schulentwicklungsgruppe, Steuergruppe für Gewaltprävention (damit aus dem jeweiligen Vorfall gelernt werden kann)

13. Maßnahmen und Sanktionen laut Schulordnung

14. ggf. Einschaltung der Polizei und/oder des Jugendamtes bei kriminellen Sachverhalten

Danach ist eine weitere Bearbeitung je nach Vorfall und vereinbartem Handlungsrahmen auf **pädagogischer Ebene** notwendig (siehe Punkt 12): Reflexion der Lehrer/innen, Schulleitung und ggf. Steuergruppe: Wie haben wir eingegriffen? Wie kann Gemeinsamkeit in Reaktionen und Handlungsweisen erreicht, beibehalten, verstärkt werden?

32. Männlichkeit und Gewalt

Diesen Beitrag hat uns freundlicherweise Mag. Romeo Bissuti, Mitarbeiter der Männerberatungsstelle MEN im Wiener Kaiser Franz Josef Spital, zur Verfügung gestellt.

Gewalttätiges Handeln ist unter dem Gender Aspekt als Burschen-/Männerthema zu sehen. Dabei besteht ein enger Zusammenhang von männlicher Sozialisation und den dabei vermittelten Einstellungen zu Gewalt und tatsächlicher Täterschaft v.a. bei physischen und schweren Gewaltformen (z. B. **Amoklauf**). Das **Zeigen oder Ausleben** von Gewaltbereitschaft kann dabei etwa folgende Funktionen haben:

- unter Beweis stellen, dass man ein „richtiger“ Mann ist
- zeigen von Überlegenheit in männlichem Konkurrenzverhalten
- proaktiv im Sinne von Macht und Dominanz
- reaktiv im Sinne eines Kanalisierens verschiedener – aus Scham und Angst vor Abwertung als „unmännlich“ verborgen bleibender – Emotionen in aggressives Verhalten (sog. „Trichter-Modell“)
- unter Männern subtil anerkannte Form von Action, Spaß, Spannungsabbau
- Rache oder Vergeltung, um „Gesicht wieder herzustellen“

Buben sind auch häufiger Opfer der meisten Gewaltformen, ausgenommen sexuelle Gewalt. Bei der Aufarbeitung von Gewalthandlungen ist zu berücksichtigen, dass Burschen Gewalt oft nicht unter den Aspekten „Täter/Opfer“ betrachten (denn unter dem Blickwinkel traditioneller Männlichkeitsbilder ist Opfer eine sehr schlecht bewertete Position), sondern im Rahmen von „Gewinner/Verlierer“. Die subtile Gewalterlaubnis, die in dieser Perspektive liegt, ist ebenfalls evident.

Um **Gewaltprävention mit männlichen Jugendlichen** zu betreiben, sind – im Idealfall als Querschnitt-Thema zu sehende – Lernfelder für Buben zu eröffnen, in denen sie sich als Männer thematisieren können. Dabei gelten die Anregungen und Richtlinien, die vielfach in der Bubenarbeit bewährt und erprobt sind. Zu den Zielen der **geschlechtssensiblen Arbeit mit Burschen** zählen (Ottemeier/Glücks, 2001):

- „Geschützte“ Räume zu bestimmen, in denen in vertrauensvoller Atmosphäre „Machorollen“ und andere Männerpanzer abgelegt und offene Auseinandersetzungsformen gefunden werden können.

- Positive Kommunikationsformen zu pflegen, d.h. zuhören lernen, alle zu Wort kommen und ausreden lassen, Aufmerksamkeit schenken, wertzuschätzen, eigene und fremde Grenzen wahrnehmen und die Unterschiede respektieren.
- Die Erkenntnis gewinnen zu lassen, dass andere Buben ähnliche Probleme und Schwierigkeiten haben.
- Männerbilder, die ihr Verhalten bestimmen, zu hinterfragen.
- Rigide Männlichkeitsrituale zu analysieren (Alkohol, Risiko etc.).
- Die „typisch männliche“ Orientierung an Größe, Stärke, Schnelligkeit und Coolness kritisch zu befragen.
- Unreflektierte Rang- und Hackordnungen sichtbar zu machen – auch schüchterne, unsichere Buben sollen sich einen anerkannten Platz in der Gruppe schaffen können.
- Eine positive Männersolidarität herzustellen, d.h. Männerrivalität zu thematisieren, andere Männerbeziehungen zu kultivieren und für eine respekt- und verständnisvolle Beziehung zu Frauen zu sensibilisieren.
- Vertrauensvoll über weibliche und männliche Sexualität und Verhütung zu sprechen.
- Die **Homophobie** unter den Burschen abzubauen.

G
S.107

Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden empfiehlt sich im Idealfall ein geschlechts-homogenes Setting. Die Kompetenzen der österreichweit agierenden Männerberatungsstellen können hier sowohl für einzelne Workshops mit den Buben genutzt werden als auch für die Fortbildung interessierter Kolleg/innen.

Sammlung der Männerberatungsstellen Österreichs: www.maenner.at



Zum Weiterlesen:

Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Forster, Edgar J. (Hrsg.), (2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

„Stark! Aber wie?“ Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. Download als PDF unter www.whiteribbon.at

Drägestein, Bernd / Grote, Christoph (1998): Halbe Hemden – Ganze Kerle. Jungenarbeit als Gewaltprävention. Hannover: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen.

Lenz, Joachim (2000): Männliche Opfererfahrungen. Juventa Verlag.

Krabel, Jens (1998): Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Limmer, Christa / Becker, Dieter / Riebel, Andreas (2000): 88 Impulse zur Gewaltprävention. Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule. Schreiberweg 5, 24119 Kronshagen bei Kiel, Tel: 0049/431 5403-0.

Dundler, Monika / Himmelbauer, Regina (1998): Buben sind so – sind sie so? Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien: Eigenverlag.

Sielert, Uwe (1989): *Jungenarbeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Kreff, Sascha (2002): *Austeilen oder einstecken? Wie man mit Gewalt auch anders umgehen kann*. München: Kösel Verlag.

Ottemeier-Glücks, Franz / Glücks, Elisabeth (2001): *Geschlechtsbezogene Pädagogik*. Münster: Votum Verlag.

33. Kinder- und Jugendliteratur

Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Gewalt

zusammengestellt von Mag^a. Jutta Kleedorfer

Besorgte Eltern oder Pädagogen sind oft der Meinung, Gewaltthemen im Kinder- und Jugendbuch verstärkten Aggressionen und Ängste und führten zu realer Gewalt. Dies mag für eine kleine Risikogruppe gelten, im Allgemeinen stimmt jedoch die Aussage der Literaturwissenschaftlerin Karin Richter, die aufgrund themenspezifischer Forschungsarbeiten an der Universität Erfurt Folgendes feststellt:

Kinder und Jugendliche von Literatur, die Gewalt thematisiert, fernzuhalten und ihnen eine angemessene Verarbeitung dessen abzusprechen, ist ein Denken und Handeln fernab der Realität. Kinder erfahren tagtäglich, dass Gewalt zum Leben gehört, und sind durchaus in der Lage, sich dazu differenziert zu äußern. Bücher mit Gewaltthemen helfen Kindern, sich mit der Realität auseinanderzusetzen und so auch ihre Gefühle zu verarbeiten. (Zeitschrift Eselsohr, Heft 2/2008, S. 32)

Kinder- und Jugendbuchautor/innen reagieren – meist früher und rascher als ihre Kolleg/innen in der Erwachsenenliteratur – wie Seismographen auf bedrohliche gesellschaftliche Diskussionen. „Gewalt in der Schule“ ist ein altes wie höchst aktuelles Thema in der Kinder- und Jugendliteratur. Wenn Gewalt in Büchern thematisiert wird, dann muss sie für junge Leser/innen begründet sein, um die Motivation für ihr Entstehen nachvollziehen zu können. So berichtet Cornelia Funke von ihrer Arbeit an dem Bestseller „Tintenblut“: „Meine Leser sollen verstehen, weshalb eine Figur böse ist, emotional verstümmelt, vernarbt – aber sie sollen ihr nicht verzeihen.“ (Zeitschrift Stern, Interview 15.9.2005)

Junge Leser/innen können durchs Lesen lernen, mit schwierigen Themen umzugehen und sich damit ernsthaft auseinanderzusetzen. „Dann eben mit Gewalt“ (1987) lautet der Titel des niederländischen Bestsellerautors Jan de Zanger, der mit diesem Jugendbuch zu den ersten Schriftstellern gehörte, die sich mit der Gewaltspirale von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Diskrimination in Schule und Gesellschaft auseinandersetzten. In Österreich waren es etwa zeitgleich Renate Welsh und Christine Nöstlinger, die in ihren Texten das Thema Gewalt in Familie und Schule aufgriffen. Zu Beginn der neunziger Jahre erschien im Arena Verlag die Reihe „Tatort Klassenzimmer“ mit einer Sammlung von problemorientierten Fallgeschichten vom „Schlachtfeld Schule“, die ein gesellschaftliches Phänomen beleuchten.

ACH JA
 WIR ZWÄNGEN UNS IN KONVENTIONEN
 TUN UNS TÄGLICH GEWALT AN
 UM WEITER MITHALTEN ZU KÖNNEN
 LEISTUNG ZU BRINGEN DRAUF SEIN
 VERGEWALTIGEN UNS AM LAUFENDEN BAND
 MIT FITNESSPROGRAMMEN HUNGERDIÄTEN
 RAMMEN UNS SCHROTT INS GEHIRN
 BEI SOVIEL GEWALT GEGEN UNS SELBST
 ESKALIERT GEWALTBEREITSCHAFT
 ZUR GEWALT GEGENÜBER ANDEREN
 DIE NOCH WEHRLOSER SIND ALS WIR.¹

Diese so genannte problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur ist gekennzeichnet durch eine realistische, wirklichkeitsmodellierende Erzählweise, in der ein exemplarischer Fall vorgestellt wird und ein Held/eine Heldin im Zentrum der Handlung steht, der/die mit einem besonderen sozialen Problem konfrontiert wird. Dies ist eingebettet in ein dem Leser/der Leserin vertrautes räumliches wie zeitliches Umfeld. Absicht ist, aktuell aufzuklären, Einstellungen zu ändern, für soziale und gesellschaftliche Forderungen zu sensibilisieren. Gemeinsame Grundlage für den schulischen Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur am Standort sind die bereits erarbeiteten Begriffe wie Gewalt, Umgangsregeln damit etc. (vgl. dazu Kapitel 7). Weiters ist zu beachten:

- Erstens, ob die literarisch aufbereiteten Befunde und mitgelieferten Erklärungsmuster die Komplexität des Begriffes „Gewalt“ angemessen reflektieren oder ob sie durch unzulässige Vereinfachung zur Klischeebildung beitragen.
- Zweitens, ob die gewählte Darstellungsform den Problemkreis inhaltlich und formal adäquat abbildet.
- Drittens soll ein kinder- wie jugendliterarischer Text nicht zum Sozialisierungsinstrument degradiert werden, ist er doch viel mehr als bloß Aufklärung, Information, Diskussionsimpuls. Dann nämlich geht jene – guter Literatur innewohnende – Kraft verloren, die berührt, verändert und Wissen generiert. (nach Gansel, Carsten (1999): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht.* Cornelsen/Scriptor, S. 108)

Der Kinderbuchfond „Baobab“ (Fremde Welten 2008/09, hrsg. vom Kinderbuchfond Baobab. Bern, S. 6) erstellte **Kriterien** für Publikationen der Kinder- und Jugendliteratur, die sich mit den Herausforderungen einer kulturell gemischten Gesellschaft und deren Konflikten im Alltag und in der Schule auseinandersetzen.

Diese Kriterien erfassen sehr anschaulich die Wurzeln von Gewalt und Aggression:

1. Wertevielfalt statt Ethnozentrismus

Ethnozentrismus ist ein Ausdruck der Schwierigkeit, dem Unbekannten und Anderen offen und wertfrei zu begegnen. Fremdes und Unvertrautes wird in der Folge als bedrohlich und als minderwertig verurteilt.

¹ Zitat von Arnulf Zitelmann, in: *Tatort Klassenzimmer*, hrsg. von Reiner Engelmann, Würzburg: Arena TB 1994, S. 16.

2. Gleichwertigkeit statt Paternalismus

In einem patriarchalen Wertesystem ist es der/die „Stärkere“, der/die wohlmeinend und vermeintlich schützend für den „Schwächeren“/die „Schwächere“ entscheidet, anstatt Selbstständigkeit zu fördern und zu Selbstbewusstsein zu ermutigen.

3. Respekt statt Rassismus

Rassistisches Denken sieht biologische, also angeborene Merkmale einer Ethnie oder eines Volkes als bedeutsam für die eigene Überlegenheit an. Es ist darauf zu achten, ob und wie Menschen als Individuen mit Gefühlen, Bedürfnissen und Fähigkeiten erfahrbar gemacht werden.

4. Gender statt Sexismus

Sexismus bedeutet die Stereotypisierung und Diskriminierung eines Menschen aufgrund seines Geschlechts. Gender heißt das soziale Geschlecht im Gegensatz zum biologischen und beschreibt gesellschaftliche Zuordnungen, die das Verhalten eines Mädchens oder Buben prägen oder gar benachteiligen.

5. Dialog statt Fundamentalismus

Fundamentalistische Sichtweisen, die nur die eigene Ansicht als absolut richtig erklären, widersprechen einer demokratischen und emanzipatorischen Haltung. Fundamentalistische Einstellungen führen zu Fanatismus, wobei nicht selten Gewalt zur Erreichung der Ziele angewandt wird.

Aus der Fülle an themenspezifischer Kinder- und Jugendliteratur hat Jutta Kleedorfer eine persönliche, handverlesene, kleine Auswahl empfehlenswerter Texte zur schulischen Gewaltprävention (in alphabetischer Reihenfolge) zusammengestellt:

Bartram, Angelika / Rogge, Jan-Uwe (2008): Kleine Helden – Riesenwut. Geschichten, die stark machen. Hamburg: rororo.

Ab erstem Lesealter, zum Vorlesen

Rudi ist wütend. So wütend, dass er gar nicht mehr weiß, wohin mit all der Wut. Der rasende Rudi landet – o Schreck! – mitten auf der Wutwolke und es dauert nicht lange, bis auch seine in Streit geratenen Eltern auf der Wutwolke ankommen. Doch es gibt wie in den 15 weiteren Kurzgeschichten eine Lösung, wie man mit Aggressionen sich selbst und anderen gegenüber umgeht.

Boie, Kirsten (2006): Der kleine Ritter Trenk. Hamburg: Oetinger.

Ab 3. Schulstufe

Leibeigen geboren, leibeigen gestorben, leibeigen ein Leben lang – gegen diese Ungerechtigkeit kämpft der Bauernjunge Trenk und will es einmal besser haben als sein Vater, der schon wieder auf der Burg Schläge bekommt, weil er den Pachtzins nicht zahlen kann. Begleitet von einem armen Schwein macht sich Trenk auf den Weg, zieht gegen Gewalt und Ungerechtigkeit, nimmt den Kampf gegen Drachen auf und wird schließlich als Ritter Trenk von Tausendschlag geadelt.

Brooks, Kevin (2004): *Martyn Pig*. München: dtv.
 Brooks, Kevin (2005): *Lucas*. München: dtv.
 Brooks, Kevin (2006): *Candy*. München: dtv.
 Brooks, Kevin (2007): *Kissing the rain*. München: dtv.
 Brooks, Kevin (2008): *The Road of the Dead*. München: dtv.
 Alle ab 8. Schulstufe

Genre Thriller/Jugendkrimi: Dunkle Geschichten voller Gewalt – doch Gewalt wird weder zelebriert noch verherrlicht, noch zynisch instrumentalisiert, sondern einfach und drastisch geschildert, was und wie sie ist – schrecklich und abstoßend.

Cuvellier, Charles (2003): *Die Busfahrerin*. Wien: Jungbrunnen.
 Cuvellier, Charles (2005): *Besuche bei Charles*. Wien: Jungbrunnen.
 Ab 5. Schulstufe

Benjamin erlebt latente Gewalt in allen menschlichen Beziehungen: in der Familie, in der Klasse, auf dem Schulweg, in der Schule, im Freundeskreis. Mit Witz, Einfühlungsvermögen und Herzlichkeit eröffnen sich ihm doch neue Perspektiven, die das Leben erleichtern und zudem noch Spaß machen.

Engelmann, Reiner (Hrsg.):

- *Morgen kann es zu spät sein*. (Würzburg: Arena; 1993)
 Texte gegen Gewalt, für Toleranz.
- *Tatort Klassenzimmer*. (Würzburg: Arena; 1994)
 Texte gegen Gewalt in der Schule.
- *Ich will, dass es aufhört!* (Würzburg: Arena; 1996)
 Aufwachsen im Krieg.
- *Stand up*. (Würzburg: Arena; 1996)
 Zivilcourage ist angesagt.
- *Die kleinen Riesen im Alltag*. (Würzburg: Arena; 1996)
 Geschichten vom Muthaben und Mutmachen.
- „...da hab ich einfach draufgehaun!“ (Würzburg: Arena; 1997)
 Texte zum Thema Jugendkriminalität.

Gavalda, Anna (2004): *40 Kilo Hoffnung*. London: Bloomsbury.

Ab 6. Schulstufe

„Ich hasse die Schule. Ich hasse sie. Nichts ist schlimmer auf der Welt. Sie macht mir das Leben zur Hölle.“ So beginnt David seine Geschichte, die erzählt, wie familiäre und schulische Konflikte ihn an den Rand der Selbstaufgabe und Verzweiflung treiben, bis er selbst eine Schule findet, die ihm die Möglichkeit einer ihm gemäßen Entwicklung bietet.

Guillou, Jan (2005): *Evil – Das Böse*. München: Hanser.

Ab 8. Schulstufe

Eine Studie der Gewalt: Es wird von Gewalt erzählt, um gegen Gewalt zu erzählen. Erik, 13, wird von seinem Vater misshandelt; noch nicht 14 will ihn keine Schule mehr

nehmen. Als letzte Chance bleibt ihm das Internat Stjärnsberg, hinter dessen Mauern der Rat regiert, ein faschistoides Terrorsystem. Ungerechtigkeit, Demütigung, Willkür, Sadismus, ungeheure Brutalität, als Rechtssystem ausgegeben und ohnmächtig hingenommen. Erik sagt diesem System den Kampf an, bekämpft das Böse mit dem Bösen, um am Ende Gewalt auszuschalten.

Janisch, Heinz (1999): Zack bumm! Wien: Jungbrunnen.

Bilderbuch, zum Vorlesen, für jedes Alter

Das Vogelkind Sigismund fällt aus dem Nest, wird durch den gewaltsamen Sturz zum behinderten Außenseiter, bis es schließlich Selbstwirksamkeit, Respekt und Anerkennung wiederfindet.

Kuipers, Ben (2001): Ich bin dein Freund. Innsbruck, Wien: Obelisk.

Zum Vorlesen, ab 2. Schulstufe, für alle Altersstufen

20 zärtliche Vorlesegeschichten über zwei außergewöhnliche Freunde, die der Fabel nach eigentlich natürliche Feinde sind: Wolf und Lamm. In ihrer beispielhaften Freundschaft überwinden sie alle Vorurteile, bleiben sich selbst treu und lösen gewaltfrei Konflikte.

Obernosterer, Engelbert (2007): Nach Tanzenberg. Eine Lossprechung. Klagenfurt: Kitab.

Ab 9. Schulstufe

Ein Zöglingsroman, in dem der Autor seine Erfahrungen in einem Kärntner Internat schildert, das u.a. auch Peter Handke, Florian Lipus oder Valentin Oman besuchten. Traumatische wie identitätsstiftende Nachwirkungen institutioneller Gewalt werden sichtbar und begreifbar.

Rauhenberg, Josef (1997): Zerschlag dein Spiegelbild. Wien: Jungbrunnen.

Ab 7. Schulstufe

In einer Gruppe Gleichgesinnter stark zu sein ist nicht besonders schwer. Aber was, wenn man plötzlich zu denen gehört, die auf dem Boden liegen und getreten werden? Ein packender Roman zum Thema Rassismus und Rechtsextremismus in Österreich.

Rhue, Morton (2002): Ich knall euch ab. Ravensburg: Ravensburger TB-Verlag.

Ab 7. Schulstufe

Rekonstruktion eines Schulmassakers, das zwei Schüler beim Abschlussball auslösen, um jahrelange Demütigungen zu rächen. Akribisch genau wird die Chronologie der Tat wie ihre Vorgeschichte erzählt und das Tötungsmotiv in der absoluten, ausweglosen Verzweiflung gesehen.

Rhue, Morton (2006): Boot Camp. Ravensburg: Ravensburger TB-Verlag.

Ab 8. Schulstufe

Ein Umerziehungslager, in das vermögende Eltern ihren renitenten Sohn stecken, wo er sich in einem fort dauernden Kampf um Erniedrigung und Gehorsam in einem ausgeklügelten Punktesystem nach oben zu arbeiten hat, bevor er als „geheilt“ entlassen wird.

Sachar, Louis (2000): LÖcher. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Ab 8. Schulstufe

Die Erziehungsmaßnahmen im Camp Green Lake bestehen darin, in einem ausgetrockneten See Erdlöcher auszuheben. In der unwirtlichen Wüstenlandschaft ist jede Flucht ein versuchter Selbstmord. Solche militärisch organisierte Erziehungscamps hinterlassen schlimme Erinnerungen an fiese Mitschüler/innen, strenge Lehrer/innen und das Gefühl, ständig anderen ausgeliefert zu sein.

Sachar, Louis (2003): Bradley, letzte Reihe, letzter Platz. München: Carl Hanser Verlag

Ab 7. Schulstufe

Die Geschichte um den Außenseiter Bradley, die zeigt, dass kein Mensch auf der Welt nur eklig sein kann und dass es sich lohnt, das Vertrauen des Jungen zu gewinnen, der aus Verunsicherung und Angst vor Zurückweisung das Monster spielt.

Staguhn, Gerhard (2008): Warum die Menschen keinen Frieden halten.

München: Hanser.

Ab 7. Schulstufe

Die Geschichte der Menschen ist eine kriegerische: Kriege werden geführt um Nahrung und Land, um Ruhm und Ehre, Öl und Diamanten, im Namen des Vaterlandes und der Religion. Warum Menschen keinen Frieden halten wollen und wie Gewalt durch Frieden zu ersetzen ist, darauf gibt das Buch Antwort.

Tesnow, Gregor (2005): Knallhart. Wien: Ueberreuter.

Ab 8. Schulstufe

Michaels Geschichte, wie er aus der Bahn geworfen wird, in Situationen mit Schlägen, Erpressung, Drogen und Diebstahl gerät und Angstzustände erlebt, die ihn letztlich zu Mord aus Notwehr führen.

Wagner, Peter (2002): Wenn wir einmal Engel sind. Oberwart: Edition lex list.

Ab 9. Schulstufe

Ein radikal nach Worten ringender Bühnentext, der Kommunikationslosigkeit und sexuelle Determinierung als zentrale Motive eines Gewaltverbrechens behandelt, das die Gewalttat in der Schule von Zöbern authentisch nachzeichnet: Der trotzig-aggressive Monolog eines zum Objekt herabgeminderten Täters wird dem Diskurs über jugendliche Gewalt in diversen Internetforen gegenübergestellt.

Wahl, Mats (2001): Der Unsichtbare. München: Hanser.

Wahl, Mats (2004): Kaltes Schweigen. München: Hanser.

Ab 8. Schulstufe

Die Schule als Schlachtfeld der Gesellschaft.

Intensive Bilder von Gewalt: Kommissar Harald Fors stößt bei seinen Ermittlungen nach einem verschwundenen Schüler auf eine Gruppe neonazistischer Jugendlicher, die in

der Schule alle unter Druck setzen und terrorisieren. Im zweiten Band wird ein Schüler mit Migrationshintergrund ermordet. Wieder stößt der Kommissar auf eine Mauer kalten Schweigens und wird sich schmerzlich der Tatsache bewusst, dass reden nicht immer hilft und schon Gedanken töten können.

Welsh, Renate (2001): *Sonst bist du dran!* Würzburg: Arena.

Ab 4. Schulstufe

Michel, ein etwa zehnjähriger Schüler, wird in der Pause ungewollt Zeuge, wie mehrere Buben aus seiner Klasse den Mitschüler Arnold demütigen und quälen. Michel gerät in einen Teufelskreis und wird vom bloßen Zuschauer zum Täter wider Willen.

Welsh, Renate (1999): *Max, der Neue.* Würzburg: Arena.

Ab 5. Schulstufe

Max, ein Scheidungskind in einer schwierigen Lebenssituation, kommt neu in eine Klasse mit vielen Spannungen und Gewaltpotenzialen.

Welsh, Renate (2002): *Dieda oder das fremde Kind.* Hamburg: Oetinger.

Ab 7. Schulstufe

„Die da wird uns nichts als Ärger machen!“ Diese Worte des despotischen Stiefgroßvaters verletzen das Mädchen zutiefst, glaubt sie sich doch schuldig am Tod ihrer Mutter und muss auch noch die Trennung vom Vater verkraften, der sehr rasch eine neue Frau gefunden hat. Kindheitsverwundungen in Familie und Schule zur Zeit des Nationalsozialismus.

Wortberg, Christoph (2007): *Die Farbe der Angst.* Stuttgart: Thienemann.

Ab 7. Schulstufe

Der Tod eines Jugendlichen wird schrittweise erhellt und stellt sich als Ergebnis unkontrollierter Gewalt eines von Gangmitgliedern gequälten und nach Zugehörigkeit und Anerkennung strebenden jungen Menschen heraus.

Buchklub-Reihe Gorilla

Zu jedem Band gibt es speziell ausgearbeitete CYBER.TOURS – spannende Reisen durch das Internet zu den verschiedenen Themen der einzelnen Bände und Lehrerbegleitmaterialien. Website: www.buchklub.at/gorilla

Anger-Schmidt, Gerda: *Sattelt die Hühner, wir reiten nach Texas.* Wien: Gorilla 13.

Ab 5. Schulstufe

Ein Schulversager erlebt neue Perspektiven durch einen Kurzaufenthalt in den USA und in einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Wirken von Martin Luther King.

Treudl, Sylvia: Katze, Kobold, Kommissarin. Wien: Gorilla 12.

Ab 6. Schulstufe

Als in der Schule eine teure Lederjacke verschwindet, gerät sofort der türkische Mitschüler Ali in Verdacht. Bei der Aufklärung des vermeintlichen Diebstahls setzt sich Anna nicht nur mit gekonnten Karateschlägen zur Wehr, sondern räumt auch in der Klassengemeinschaft mit Vorurteilen auf.

Welsh, Renate: Ende gut, gar nichts gut? Wien: Gorilla 16.

Ab 6. Schulstufe

Eine Zerreißprobe im Konfliktfeld Freundschaft, Elternhaus und Schule führt zu einer ambivalenten Einschätzung von Gerechtigkeit.

Wildberger, Elisabeth (Hrsg.): Die Fußball-Verschwörung. Wien: Gorilla 31.

Ab 5. Schulstufe

15 Geschichten rund um Sport, in denen Wut, Aggression, Kampfgeist, Sieg und Niederlage thematisiert werden, aber auch wie Angst überwunden, Teamgeist erlebt und Selbstbewusstsein erfahren wird.

LITERATUR

LITERATUR

Verwendete Literatur und Internetseiten

- Bauer, Joachim (2005):** Warum ich fühle, was du fühlst – Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Hamburg: Hoffmann + Campe Verlag.
- Bauer, Joachim (2007):** Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann + Campe Verlag.
- BMUK (1998):** betrifft: demokratie lernen. Handbuch und Leitfaden zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. Wien: Eigenverlag.
- BMUKK (2008):** Vereinbaren schafft Verantwortung. Auch als Download unter www.gemeinsam-gegen-gewalt.at; Zugriff am 14.2.2009.
- BMUKK (2006):** Good Practice. Schulprojekte zur Gewaltprävention. Wien: Eigenverlag.
- Craig, Wendy M. / Harel, Yossi (2004):** Bullying, Physical Fighting and Victimization. In: Currie, C. et al. (Eds.), Young People's Health in Context: Health Behaviour in School-Aged Children / (HBSC) Study, International Report from the 2001/2002 Survey (pp. 133-144). Genf: WHO.
- Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter (2001):** Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Edelstein, W. / Fauser, P. (2001).** Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Eds.), Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96, Bonn.
- Eder, Ferdinand (2007):** Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: Studienverlag. Zusammenfassung der Ergebnisse als Download auf www.oezepts.at bzw. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/befindlichkeitsstudie.xml>; Zugriff am 14.2.2009.
- Eisenberger, Naomi et al. (2003):** Zitiert in Bauer, Joachim (2005): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann + Campe Verlag 2007, S. 31.
- Gens, Klaus-Dieter:** Download unter www.gewaltfrei.de; Zugriff am 7.7.2009.
- Giesecke, Michael (2008):** Einführung in die interpersonelle Wahrnehmung und Kommunikation. Download unter http://www.michael-giesecke.de/giesecke/menue/index_h.html; Zugriff am 7.7.2009.
- Flay, Brian R. et al. (2005):** Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination. Prevention Science, 6 / (3), S. 151-175.
- Galtung, Johan (1975):** Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In: Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Galtung, Johan (1998):** Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Glasl, Friedrich (1999):** Konfliktmanagement. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Gordon, Thomas (1981):** Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Gruber, Heinz / Kisser Christine:** Vereinbaren statt anordnen. Vereinbarungen zwischen den Schulpartnern. BMUK.
- Gugel, Günther (2008):** Handbuch Gewaltprävention. Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Institut

- für Friedenspädagogik Tübingen e.V./WSD Pro Child e.V. Auch als Online-Handbuch Gewaltprävention unter www.schulische-gewaltpraevention.de oder www.friedenspaedagogik.de.
- Herzog, Rupert (2007):** Gewalt ist keine Lösung. Gewaltprävention und Konfliktlösung an Schulen. Linz: Veritas.
- Hofmann, Franz (2008):** Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. ÖZEPS-Handreichung. Wien: bmukk Eigenverlag.
- Hurrelmann, Klaus (1995):** Gewalt: ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz. In: Valtin, R., Portmann, R. (Hrsg.): Gewalt und Aggression. Herausforderung für die Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule. (Beiträge zur Reform der Grundschule)
- Juul, Jesper / Jensen, Helle (2007):** Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Melzer, Wolfgang / Schubarth, Wilfried / Ehninger, Frank (2004):** Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Mitschka, Ruth (1999):** Eine Klasse als Team. Ein Wegweiser zum Sozialen Lernen in der Sekundarstufe. Linz: Veritas Verlag.
- Mitschka, Ruth (2000):** Sich auseinandersetzen – miteinander reden. Ein Lern- und Übungsbuch zur professionellen Gesprächsführung. Linz: Veritas Verlag.
- Nolting, Hans-Peter (2006):** Lernfall Aggression. Wie sie entsteht. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Online-Handbuch Gewaltprävention** unter www.schulische-gewaltpraevention.de oder www.friedenspaedagogik.de; Zugriff am 7.7.2009.
- Oser, Fritz (1998):** Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs: zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Petermann, Franz et al. (1999):** Sozialtraining in der Schule. Weinheim u. Basel: Beltz – Psychologie Verlags Union.
- Petillon, Hanns (1993):** Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt/Main: Diesterweg-Verlag.
- Preiser, Siegfried / Wagner, Ulrich (2003):** Gewaltprävention und Gewaltverminderung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. In: Report Psychologie 28/(11/12), S. 660-666.
- Rhue, Morton (2002):** Ich knall euch ab! Mit einem Nachwort von Klaus Hurrelmann. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Robertz, Frank / Wickenhäuser, Ruben (2007):** Der Riss in der Tafel. Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule. Heidelberg: Springer Verlag.
- Sachs, Josef (2006):** Checkliste Jugendgewalt. Ein Wegweiser für Eltern, soziale und juristische Berufe. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Salner-Gridling, Ingrid (2009):** Individuell lernen und differenziert lehren. ÖZEPS-Handreichung. Wien: bmukk Eigenverlag.
- Schäfer, Mechthild et.al. (2001):** Tackling violence in schools: A report from Germany. <http://www.gold.ac.uk/connect/reportgermany.html>; Zugriff am 21.9.2005.
- Schubarth, Wilfried (2000):** Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied: Luchterhand Verlag.

- Schulz von Thun, Friedemann** (1981): Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Selg, Herbert** (1993): Fördern Medien die Gewaltbereitschaft? In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Aggression und Gewalt, Stuttgart.
- Singer, Kurt** (1998): Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Specht, Werner** (Hrsg.). (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- Specht, Werner** (Hrsg.). (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
Download unter: <http://www.bifie.at/nationaler-bildungsbericht>
- Spiel, Christiane/Atria, Moira** (2001): Tackling violence in schools: A report from Austria. <http://www.gold.ac.uk/connect/reportaustria.html>; Zugriff am 21.9.2005.
- Spiel, Christiane/Strohmeier, Dagmar** (2007): Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten „Gemeinsam gegen Gewalt“. Projektbericht für das bm:ukk. Downloadbar unter: <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at>; Zugriff am 14.2.2009.
- Strohmeier, Dagmar et al.** (2007): Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens in Schulen: Zehn Beispiele von „evidence-based practice“ Programmen. In: Erziehung & Unterricht 157/(9-10), S. 819-845. Wien: ÖBV.
- Strohmeier, Dagmar/Atria, Moira** (in Druck 2009): WiSK Programm. Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz in der Schule. Münster: Waxmann Verlag.
- Strohmeier, Dagmar/Spiel, Christiane** (2000): Gewalterfahrungen von Kindern unterschiedlicher Muttersprachen – Eine Studie an Grazer Hauptschulen. Vortrag beim 5. Workshop „Aggression“ in Hannover, Deutschland, 17. - 18. November 2000.
- Strohmeier, Dagmar / Spiel, Christiane** (2009): Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Herausgegeben von Werner Specht. Graz: Leykam Verlag, S. 269-285.
- VISIONARY**: Europäisches Kooperationsprojekt zum Thema „Gewalt, Mobbing und Bullying in der Schule“. <http://www.gewalt-in-der-schule.info>; Zugriff am 14.2.2009.
- WHO-Weltgesundheitsorganisation** (2002): Weltbericht Gewalt und Gesundheit. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf; Zugriff am 11.8.2007.

Danksagung

Viele Menschen haben mich in meinem Leben maßgeblich beeinflusst, immer mehr und öfter gewaltfrei zu denken, zu sprechen und zu handeln. Als Lehrerin habe ich in zunehmendem Maß die Grundprinzipien der Freinet-Pädagogik im Unterricht verwirklicht. Später war die Ausbildung zur Psychotherapeutin in der Fachrichtung Existenzanalyse für mich prägend. Persönliche Werte zu erkennen, sie zu erleben und danach zu handeln, haben mir den Weg zu einem selbstgestalteten, verantwortungsvollen und sinnvollen Leben eröffnet. In verschiedenen Einrichtungen auch außerhalb des Bildungsbereichs habe ich mein Wissen weitergegeben und eine Vielzahl von Personen kennengelernt, die mich im Gedankenaustausch und in der konkreten Zusammenarbeit in meinen Ansätzen bestärkt und unterstützt haben. In vielen Gesprächen, die sich aus der täglichen Praxis mit Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern sowie Klient/innen und Seminarteilnehmer/innen ergaben, konnte ich die Praxistauglichkeit meines erlernten Wissens und der daraus entwickelten Fähigkeiten überprüfen. Menschen haben mich mit ihren persönlichen Erfahrungen bereichert, sie haben mir mit ihren vielen individuellen Lösungsansätzen auch umfangreiches Material für diese Handreichung geliefert. Viele Denkanstöße verdanke ich meiner Intervisionsgruppe, in der wir nicht nur unsere Arbeit reflektieren und mit- und voneinander lernen, sondern auch viel lachen können.

Mir wurde durch all diese Begegnungen klar, dass Gewaltprävention an Schulen nicht nur ein persönliches Anliegen bleiben darf. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Gewaltprävention im System Schule gelingen kann, ist nur durch eine enge Abstimmung und Zusammenarbeit aller Personen, die ähnliche Ziele verfolgen, erfolgreich.

Die Zusammenarbeit mit dem ÖZEPS und daraus resultierend ein Werkvertrag mit dem bmukk – Doris Kölbl-Tschulik sei hier besonders erwähnt – boten mir die Möglichkeit, einen Beitrag im Rahmen der ÖZEPS-Reihe zu verfassen. Die ÖZEPS-Mitarbeiterinnen Angela Faber und Silvia Giger waren Wegbereiterinnen; Brigitte Schröder hat mir fast zwei Jahre durch ihre mentale Unterstützung und inhaltlichen Ergänzungen die Freude am Schreiben erhalten. In dieser Zeit war das Feedback durch Lehrer/innen, Studierende und Personen, die beruflich Erfahrungen mit Gewalt haben, sehr hilfreich. Sie haben durch ihre Vorschläge, Materialien und Praxisbeispiele zur Präzisierung beigetragen: Romeo Bissuti, Peter Egger, Jutta Kleedorfer, Elisabeth Leska, Christiana Pock-Rosei, Michaela Sodl, Hermine Sperl-Hicker, Marie-Theresa Strouhal und namentlich nicht genannte Studierende der PH Salzburg.

Die Generalstrategie „Gemeinsam gegen Gewalt“, die im März 2008 österreichweit gestartet wurde, hatte eine wertvolle Kooperation mit Dagmar Strohmeier von der Universität Wien zur Folge, aus der wichtige Ergänzungen und begriffliche Klärungen resultierten.

Schließlich haben Ernestine Haider mit einem sorgfältigen Lektorat und die Grafikerin Nora Swoboda mit einem optisch ansprechenden und leserfreundlichen Layout zum Gelingen dieser Handreichung wesentlich beigetragen. Ihnen allen gilt mein Dank.

Rückmeldungen und Erfahrungen aus der Umsetzung dieser Handreichung sind willkommen: doris.kessler@phsalzburg.at

Über die Autorinnen

Doris Kessler ist Beratungslehrerin im Bundesland Salzburg und betreut mehrere Pflichtschulen. Sie ist Mitarbeiterin im ÖZEPS-Kernteam und arbeitet an der PH Salzburg in den Bereichen Gewaltprävention und soziales Lernen. Sie hat eine freie Praxis als Psychotherapeutin, Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutin, Supervisorin, Coach und Mediatorin. Als Psychotherapeutin behandelt sie u.a. Kinder, Jugendliche und Lehrer/innen, die mit Mobbing und Gewalt – sowohl von der Opfer- als auch Täterseite – in Berührung gekommen sind. Doris Kessler hält Seminare in den Bereichen Gewaltprävention, Kommunikation, Konfliktmanagement, Mediation und Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenz. Seit mehreren Jahren begleitet, unterstützt und berät sie Schulen bei der Implementierung von Gewaltpräventionsprogrammen.

<http://existenzanalyse-salzburg.at>

Mag^a. Dr. Dagmar Strohmeier, Psychologin, ist seit 2001 als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Frau Prof. Dr. Christiane Spiel an der Universität Wien, Fakultät für Psychologie, Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation beschäftigt. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Erforschung von sozialen und interkulturellen Beziehungen in der Schule sowie in der Entwicklung, Implementierung und Evaluation von Trainingsprogrammen zur Förderung der sozialen und interkulturellen Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Weitere Informationen siehe:

<http://psychologie.univie.ac.at/bildungspsychologie/mitarbeiterinnen/dagmar-strohmeier/>

Die Welt soll so beschrieben werden, dass sie veränderbar erscheint. (B. Brecht)

In diesem Sinne wurde die ÖZEPS-Reihe der pädagogischen Handreichungen konzipiert. Ziel jedes Teils ist es, eine Übersetzungsleistung zwischen Theorie und Praxis im Bildungsbereich zu erbringen. Komplexe Inhalte, Forschungsergebnisse, die für das Verständnis von Lernprozessen wichtig sind, werden praxisrelevant für Lehrer/innen aller Schularten und Studierende, im weiteren Sinne für alle, denen guter Unterricht ein Anliegen ist, aufbereitet und zur Diskussion gestellt. Das ist leichter gesagt als getan, doch angesichts der wechselnden pädagogischen Begrifflichkeiten und Moden bedeutsam. Für jede Handreichung wird daher im Laufe des Schreibprozesses Feedback von Lehrer/innen aller Schularten, Studierenden, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen eingeholt und eingearbeitet.

Womit beschäftigt sich das ÖZEPS? Diese Frage wird oft gestellt. Eine Antwort halten Sie in Händen, wenn Sie sich mit dieser Publikation¹ befassen. Weitere Hinweise finden Sie auf Seite 10 und auf www.ozepps.at.

Die Qualität des Lernens bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen steht im Mittelpunkt der Arbeit des ÖZEPS. Folgende Fragen versucht das ÖZEPS u. a. zu beantworten: Was ist soziales Lernen? Was brauchen Schüler/innen, um gern und viel zu lernen? Wie kann aus einem gemeinsamen Begriffsverständnis von Lehrer/innen gemeinsames Handeln entstehen? Welche Strategien zur Erhaltung und Förderung sozialer Inklusion einschließlich der Fähigkeit zur Konfliktbearbeitung fordern besondere Aufmerksamkeit seitens der Schule?

Für die Sicherung sozialer Integration und des sozialen Zusammenhalts der Gesellschaft(en) sind Individuen in einem hohen Maß auf soziale Kompetenzen angewiesen: auf die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, Konflikte fair zu lösen, zu kooperieren, gemeinsam mit anderen Verantwortung zu übernehmen und für Chancengerechtigkeit zu sorgen.

Zweifelsohne steht fest, dass Lernen einerseits eine individuelle Leistung ist und andererseits eine Gemeinschaftsleistung – zunehmend zwischen den Generationen, zwischen den Kulturen und Geschlechtern.

Gemeinsames Arbeiten, gemeinsames Entdecken, gemeinsames Staunen, das Erbringen von Leistungen, die individuell Sinn machen und sich an übergeordneten Standards messen lassen, setzt ein gutes Arbeitsklima voraus. Ein solches Klima lässt sich – mit dem Wissen um Diversität und entsprechenden Differenzierungen im Handeln – durch Partizipation und Gerechtigkeit, die alle Schüler/innen erfahren, durch gegenseitige Wertschätzung und Fairness, durch Individualisierung im Unterricht, das Erkennen und Ernstnehmen von Problemen und effizientes Einschreiten bei Störungen erfassen. Professionelles Arbeiten erfordert eine Reflexion der Prozesse und Ergebnisse. Es werden dadurch neue Erkenntnisse gewonnen, die für das künftige Handeln richtungweisend sind.

Über ein Feedback unter brigitte.schroeder@ozepps.at freut sich

Brigitte Schröder

„Nicht an sich zu arbeiten heißt, den anderen keine Gelegenheit zu geben, eine bessere Version von uns kennen zu lernen – und das wäre bedauerlich.“
– Matthias Varga von Kibéd

¹ Franz Hofmann (2008): Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen. Wien: özepps/bmukk

Thomas Stern (2008): Förderliche Leistungsbewertung. Wien: özepps/bmukk

Doris Kessler, Dagmar Strohmeier (2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Wien: özepps/bmukk

Ingrid Salner-Gridling (2009): Individuell lernen und differenziert lehren. Wien: özepps/bmukk

AUFHEBUNG

Sein Unglück
ausatmen können
tief ausatmen
so daß man wieder
einatmen kann

Und vielleicht auch
sein Unglück
sagen können
in Worten
in wirklichen Worten
die zusammenhängen
und Sinn haben
und die man selbst noch
verstehen kann
und die vielleicht sogar
irgendwer sonst versteht
oder verstehen könnte

Und weinen können

Das wäre schon
fast wieder
Glück

Erich Fried

ISBN 978-3-85031-116-8

brnauk