

Valtin, Renate [Hrsg.]; Portmann, Rosemarie [Hrsg.]

Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule

Frankfurt : Arbeitskreis Grundschule 1995, 196 S. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 95)



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate [Hrsg.]; Portmann, Rosemarie [Hrsg.]: Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt : Arbeitskreis Grundschule 1995, 196 S. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 95) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-361557 - DOI: 10.25656/01:36155

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-361557>

<https://doi.org/10.25656/01:36155>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Renate Valtin / Rosemarie Portmann (Hrsg.)

Gewalt und Aggression:

Herausforderungen für die Grundschule



Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule

Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 95
Herausgeber: Rudolf Schmitt, Renate Valtin im Auftrag
des Vorstandes des Arbeitskreises Grundschule
– Der Grundschulverband – e. V.

Renate Valtin / Rosemarie Portmann (Hrsg.)

Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule

Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.
Frankfurt am Main

© 1995 Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e. V.
Frankfurt am Main

Satz und Gestaltung: novuprint, 30161 Hannover

Druck und Bindung: Druckhaus Beltz, 69502 Hemsbach

Bildnachweis: Die Bildrechte liegen, sofern nicht anders vermerkt,
bei den Autoren der einzelnen Beiträge.

Titelbild: Günter Stark, Foto S. 56: Human Touch
Photography Wilbert van Woensel

ISBN 3-930024-53-5

<i>Renate Valtin: Der Beitrag der Grundschule zur Entstehung und Verminderung von Gewalt – Einleitende Überlegungen</i>	7
---	---

Teil I: Grundschule – ein Ort der Gewalt?

<i>Renate Valtin: Was ist Gewalt? –</i>	
Definitionen von Kindern und Erwachsenen	22
<i>Rainer Hanewinkel, Gabriele Niebel und Roman Ferstl:</i>	
Zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an den Schulen – ein empirischer Überblick	26
<i>Hans Rauschenberger: Aus der Kinderstube der Gewalt –</i>	
Pädagogische Überlegungen	39
<i>Lothar Krappmann: Rauhe Spiele, Grobheit, Prügelei.</i>	
Beobachtungen unter Viertklässlern	46
<i>Annette Menzel und Petra Milhoffer: «Die paar Raufereien ...»</i>	
oder: Gewalt in der Schule hat ein Geschlecht	54
<i>Karla Horstmann und Martin Müller: Gewaltbereitschaft und</i>	
Aggressivität: Psychologische Sichtweisen	60
<i>Klaus-Jürgen Tillmann: Gewalt in der Schule – ein altes oder</i>	
neues Thema?	66
<i>Klaus Hurrelmann: Gewalt – ein Symptom für</i>	
fehlende soziale Kompetenz	75

Teil II: Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

<i>Ernst Cloer: Alle Kinder stärken – die beste Schule gegen Gewalt</i>	86
<i>Ministerium für Bildung und Sport Saarland: Gewalt in der</i>	
Erziehung. Ein Modellversuch	97
<i>Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Programm zur schulischen</i>	
Erziehung gegen Gewalt	99
<i>Klaus-Rüdiger Gimmler/Reinhard Kühl: Friedliche Schule –</i>	
Schaffen wir das?	103
<i>Helga Müller-Bardorff: «Wir sind wir – und darauf kommt es an!»</i>	
Projektwoche in der Limeschule	119
<i>Gerhild Kirschner: «Zusammen können wir etwas ausrichten». Ein</i>	
pädagogisches Konzept, das Kinder beim Großwerden unterstützt	124

<i>Ingrid Holm-Saager: Das Kinderparlament – Kinder erarbeiten Regeln für den Schulalltag</i>	131
<i>Gertrud Pfister, Johann Brink und Claudia Biskup: Konflikte zwischen Mädchen und Jungen und ihre Bewältigung. Vorüberlegungen zu einem Modellversuch</i>	137
<i>Kinder der 2a der Janusz-Korszak-Schule: Gedichte gegen Gewalt</i>	144
<i>Ein Wunschzettel von Kindern an Erwachsene</i>	146
<i>Peter Held: «Die Kummerlöser» – ein Konfliktausschuß</i>	148
<i>Rosemarie Portmann: Umgang mit Aggression und Gewalt – Hilfen durch den schulpsychologischen Dienst</i>	153
<i>Bernd Sörensen: Projekt OASE – eine sozialpädagogische Einrichtung</i>	161
<i>Peter Riedel: Gegen Gewalt unter Kindern – ein Elterninitiative</i>	165
<i>Thomas Hengst: Initiative «Gegen Gewalt an der Schule» – Info zum Elternabend</i>	171
<i>Klaus Schuricht: «Ausländer besuchen Schulen» – Schulinterne Lehrerbildung</i>	173

III. Info-Markt

<i>Rosemarie Portmann: Kommentierte Bibliographie zum Thema Aggression und Gewalt in der Schule</i>	180
<i>Literaturverzeichnis</i>	192

Renate Valtin

Der Beitrag der Grundschule zur Entstehung und Verminderung von Gewalt – Einführende Überlegungen

«Aggressive Kinder bedrohen Klassenkameraden mit dem Tod, sie prügeln, rauben, erpressen. Schwere Verletzungen sind an der Tagesordnung. Lehrer und Polizei stehen der Brutalität von bisher nie erlebtem Ausmaß hilflos gegenüber» (DER SPIEGEL, Nr. 42, 1992)

Auf die spektakulären Pressemeldungen der letzten Jahre über die Zunahme von Gewalttätigkeit, Brutalität und Vandalismus an deutschen Schulen haben die aufgeschreckten Kultusminister fast aller Länder mit zahlreichen Aktivitäten reagiert: Diese reichen von Umfragen an Schulen zum Ausmaß von Gewalt, über Bereitstellen von Informationsmaterialien und Förderung von Schulversuchen bis hin zu verstärkten Lehrerfortbildungsmaßnahmen (s. dazu die Zusammenstellung der Broschüren von PORTMANN in diesem Band).

Inzwischen ist hier die Diskussion sachlicher geworden. Die empirischen Erhebungen, die allerdings auf problematischen Selbstauskünften der Schulen beruhen, zeigen:

- Von einer dramatischen Zunahme von Gewalt an Schulen kann keine Rede sein.
- Nur bei einer Minderheit von Kindern und Jugendlichen ist zu beobachten, daß sich die Intensität gewalttätiger Handlungen verschärft hat.

Nach Auskunft der Statistiker sind Gewalttätigkeiten typischerweise bei 14jährigen männlichen Jugendlichen an Hauptschulen, begangen gegen 17.00 (also lange nach Schulschluß), zu beobachten.

Was die Grundschulen betrifft, so belegen die vorliegenden Befragungen, was auch schon aufgrund des Alters der Grundschulkinder zu vermuten ist: daß gewalttätige Handlungen und Vandalismus keine große Rolle spielen. Im Vergleich mit anderen Schularten steht die Grundschule recht gut da: Prozentual weist sie die geringsten Anteile verschiedenartiger Gewalthandlungen auf. Einzelne Grundschulen melden jedoch eine Zunahme von Formen psychischer Gewalt und eine «Verrohung der sozialen Umgangsformen» (s. dazu den

Beitrag von HANEWINKEL u. a. in diesem Band und die in dem Kasten abgedruckten Ergebnisse einer Bremer Befragung).

Auszug aus dem Bericht

«Gewaltbereitschaft und Gewalt an Bremer Schulen:

«Es sind nicht in erster Linie die unmittelbar physischen Formen der Gewalt, die LehrerInnen Sorge machen. Vielmehr sind deutliche Veränderungen des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen beobachtbar, die das schulische Zusammenleben und das Unterrichtsgeschehen erschweren. Dazu gehören:

- vielfältige Formen von aggressivem Verhalten wie verbale Angriffe, gegenseitiges Verhöhnern und Lächerlich-Machen, auch körperliche (mehr oder weniger dramatische) Angriffe
- mangelnde/nichtvorhandene Hilfsbereitschaft untereinander in unterschiedlichen Formen
- Unfähigkeit im Aushalten/Ertragen und Lösen von Konflikten
- Verwahrlosung im Umgang mit Sachen, Geringschätzung von fremdem wie eigenem Eigentum
- vermeintlicher Anspruch auf schnelle (kurzfristige) Befriedigung von Bedürfnissen sowie entertainment
- ausgeprägtes Konsumverhalten in jeder Beziehung, einschließlich in der Erwartung an 'Lernvorgänge'
- Unkenntnis über Grenzen zwischen Spaß und Ernst, keine Akzeptanz von Einhaltung von Grenzen bei Verletzungen von Menschen»

(PENIUK 1993, S.8).

Nach einer begrifflichen Klärung sollen in diesem Beitrag Bedingungskonstellationen von Aggression und Gewalt in der Schule untersucht sowie Maßnahmen und Initiativen zur Verminderung von Gewaltbereitschaft aufgezeigt werden.

Zu den Begriffen Gewalt und Aggression

Gewalt ist ein Wort mit 6 Buchstaben und 1000 Mißverständnissen, wie PILZ (1988) bemerkt; deshalb ist es geboten, sich auf eine klare Terminologie zu verständigen. Der Begriff Gewalt hat in der deutschen Sprache durchaus, wie auch RAUSCHENBERGER in seinem Beitrag in diesem Band herausstellt, eine positive Bedeutungskomponente: Gewalt als «Walten» und als legitime Verfügungsgewalt. Man denke an die Staatsgewalt und den Satz im Grundgesetz: «Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus». Im Alltagsverständnis wird Gewalt eher als negative, heftige Gewalttätigkeit verstanden und häufig mit Aggres-

sion gleichgesetzt. In der wissenschaftlichen Terminologie wird hier klarer differenziert. Aggressive Impulse gehören zur Grundausrüstung des Menschen und sind sinnvoll und notwendig für die Lebensbewältigung. Bestimmte Formen von Aggression werden in unserer Gesellschaft durchaus geschätzt (so die **instrumentelle** oder «**konstruktive**» Aggression, die sich in Durchsetzungsfähigkeit und Konkurrenzorientierung, auch auf Kosten anderer, zeigt), gelten als gerechtfertigt (so die **defensive Aggression** im Sinne von Notwehrhandlungen) oder werden gebilligt (so die **expressive Aggression**, wie sie sich bei Sportveranstaltungen zeigen kann). Unter einen wissenschaftlichen Gewaltbegriff fällt nur die **destruktive Aggression**, d. h. alle feindseligen Handlungen, die mit der Absicht ausgeführt werden, eine andere Person physisch oder psychisch zu verletzen oder Sachen zu beschädigen. In diesem Sinne ist Gewalt als eine Unterkategorie von Aggression zu fassen und läßt sich differenzieren in **Gewalttätigkeit** gegenüber anderen Menschen und **Vandalismus**, als Schädigung von Sachen, wobei das Ausmaß der Gewalthaltigkeit einer Handlung von unterschiedlichen Individuen durchaus unterschiedlich wahrgenommen und eingeschätzt wird. Wie Befragungen von Schülerinnen und Schülern zeigen (s. in diesem Band), erleben diese auch die Ausrottung von Tierarten und die Zerstörung der Natur als Gewalt.

Viele Experten schlagen vor, daß man Gewalt in der Schule eng fassen sollte: als zielgerichtete direkte Schädigung von Personen und Sachen, so daß eine klare Grenze besteht zu Verhaltensstörungen, Disziplinschwierigkeiten, abweichendem Verhalten, Unterrichtsstörungen, groben Streichen oder Handlungen aus Übermut und Risikolust. Obwohl es durchaus Sinn macht, einen engen Gewaltbegriff zu verwenden, ist es unter erzieherischem Gesichtspunkt geboten, auch **massive verbale und nichtverbale Aggressionen** miteinzubeziehen, und zwar bei Schülern untereinander (Gewaltausdrücke, Hänseleien, Beleidigungen) als auch bei Lehrern gegenüber Schülern (Herabsetzungen, aber auch ironisch-spöttische Bemerkungen, die den Schüler «fertigmachen»). Einige Autoren heben derartige Formen verbaler und nichtverbaler Aggressionen als mögliche Vorstufe von Gewalttätigkeiten hervor. So zeigte sich in der Untersuchung von HANEWINKEL u. a. (in diesem Band) eine hohe Korrelation mit körperlicher Gewalt, und Befragungen (VALTIN 1991) zeigen, daß verbale oder nichtverbale Aggressionen vom Konfliktgegner häufig als starke Provokation erlebt werden, was unmittelbar zur gewalttätigen Eskalation führen kann. Auch das Argument, der häufige Gebrauch verbaler und nonverbaler Aggressionen könne die Hemmschwelle für gewalttätiges Handeln herabsetzen und dazu führen, daß Personen, die mit Aggressionen nicht ihr Ziel erreichen, zu härteren Mitteln greifen, sollte Pädagoginnen und Pädagogen veranlassen, diese Phänomene mitzuberücksichtigen.

Zum Thema **Gewalt in der Schule** lassen sich also folgende begrifflichen Differenzierungen treffen:

- **Gewalt unter Schülern und Schülerinnen** (Körperverletzung, Drohung, Erpressung, sexuelle Übergriffe),
- **Gewalt gegenüber Lehrerinnen und Lehrern** (vor allem Körperverletzung),
- **Vandalismus** (Beschädigung und Diebstahl von Sachen),
- **feindselig-aggressives verbales und nonverbales Verhalten** von SchülerInnen untereinander und gegenüber Lehrern und Lehrerinnen (Beschimpfen, Verspotten, Gewaltausdrücke, Auslachen, gemeine Gesten),
- **feindselig-aggressives Verhalten von Lehrkräften** gegenüber Schülern und Schülerinnen (Herabsetzung, Verächtlich-machen, Sarkasmus, Beleidigungen, «Fertigmachen»).

Es gibt jedoch nicht nur **persönlich** ausgeübte Gewalt, sondern auch eine **strukturelle Gewalt**. Unter struktureller Gewalt faßt man unterdrückende institutionelle Bedingungen, welche die Entwicklungsmöglichkeiten von Individuen behindern. Es erscheint verständlich, daß viele Experten es ablehnen, den strukturellen Gewalt-Begriff in bezug auf Schule anzuwenden, handelt es sich doch nicht um eine bewußte Schädigung von oder um physische oder psychische Angriffe auf Individuen. Dennoch ist die Überlegung wichtig, daß bestimmte institutionelle schulische Strukturen es erschweren können, daß seelische und soziale Grundbedürfnisse von Kindern nach Anerkennung, Geborgenheit, Orientierungssicherheit und Respektierung erfüllt werden, und insofern dazu beitragen, daß gewalttätiges Verhalten begünstigt werden kann. Zu nennen sind dabei schulische Faktoren wie Leistungs- und Konkurrenzorientierung, Zensuredruck, Zwang zur Auslese, Unterdrückung des kindlichen Bewegungsdrangs durch strengen 45-Minuten-Rhythmus des Unterrichts und durchgängigen Frontalunterricht, Schulgröße und Anonymität, Klassengröße, baulicher Zustand der Schule und andere sozial-ökologische Faktoren.

Die Bedeutung der Schule: Austragungsort oder Verursacherin von Gewalt?

In bezug auf die Bedeutung, die der Schule für das Entstehen von Gewalt zugesprochen wird, lassen sich in der gegenwärtigen Diskussion zwei Positionen unterscheiden:

- Schule als Feld «importierter Gewalt» und
- Schule als Produzentin von Gewalt.

Auf der einen Seite wird der Standpunkt vertreten, Gewalt habe überwiegend außerschulische Ursachen («Sozialisationsdefizite»), die ein Gewaltpotential bei Kindern und Jugendlichen bewirken, das sich in der Schule manifestiere.

Als Beispiel sei hier aus dem «Bericht des Ministeriums für Bildung und Sport über Aggression und Gewalt an saarländischen Schulen» vom Nov. 1993 zitiert: *«Demnach sind es überwiegend außerschulische Ursachen, die in die Schule hineinwirken: besonders Sozialisationsdefizite bei Kindern aus problematischem Milieu, psychische Belastungen von Kindern durch Trennung der Eltern, Vernachlässigung in Familien, wo beide Eltern oder der alleinerziehende Elternteil ganztagig berufstätig sind. Gerade unter solchen Bedingungen wirken sich offenbar Medienkonsum als Kommunikationsersatz und speziell Gewaltdarstellung in Medien schädigend auf die soziale und geistig-seelische Entwicklung der Kinder aus. Aber auch bei intakten Familienverhältnissen tragen übersteigerte materielle und soziale Ansprüche sowie Vorbilder aus Medien (zumal sogenannte Jugendmedien bis hin zu rechtsextremen oder gewaltverherrlichenden Videos, Musikgruppen und -titeln, Computerspielen) zu unsozialem und gewalttätigem Verhalten in der Schule bei.»*

Dieser vorwiegend familiäre Ursachenkatalog wird von anderen Autoren noch ergänzt durch gesellschaftliche Faktoren wie: Umwelt (Stichwort: Reizüberflutung, wenig Gelegenheiten zum Erobern der Umwelt, physische und psychische Belastungen durch Lärm), Normenunsicherheit und Verlust traditioneller Bindungen, was zu Erfahrungen der Entfremdung und Desorientierung – gerade auch in den neuen Bundesländern – führen kann. (Zum Thema: «Die Umbruchsituation in den neuen Bundesländern – Schule vor neuen Herausforderungen» war ein Beitrag in diesem Band vorgesehen, der aber leider trotz Zusage des Autors nicht zustande gekommen ist.)

Aus verschiedenen empirischen Untersuchungen wissen wir, daß die genannten familiären und gesellschaftlichen Faktoren durchaus zur Gewalttätigkeit beitragen. Doch sind dies die einzigen Bedingungsfaktoren?

Während viele Autoren die Gründe für Gewalt vor allem in Familie und Gesellschaft sehen und Schule nur als Ort, an dem sich die bereits gelernte Gewalttätigkeit manifestiert, sehen andere Experten die Schule nicht nur als Austragungsort, sondern auch als Verursacherin für Gewalt und Gewaltbereitschaft. Wir, die Herausgeberinnen dieses Bandes, vertreten ebenfalls diese Position. Wie auch die Untersuchung von HANEWINKEL u. a. in diesem Band zeigt, gibt es deutliche Korrelationen von schulischen Faktoren und gewalttätigen Handlungen der Schüler und Schülerinnen. Wir betrachten im Sinne HURRELMANNs (s. seinen Beitrag in diesem Band) Gewalt als Ausdruck fehlender sozialer Kompetenz und nicht gelungener Auseinandersetzung mit Lebensanforderungen, Entwicklungsaufgaben und Belastungssituationen. Gewalttätiges Verhalten kann als Verteidigungs- und Kompensationsmechanismus in psychisch belasteten Situationen interpretiert werden, wobei den Personen keine produktiven Formen der Bewältigung und Verarbeitung zur Verfügung stehen. Da Kinder nicht als fertige Persönlichkeiten in die Schule kommen, sondern sich lebenslang in aktiver Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt weiterentwickeln,

kann das Kind auch im schulischen Kontext, selbst wenn es familiär «vorbelastet» sein sollte, Konfliktlöse- und Bewältigungsstrategien lernen. Die Lehrkräfte können viel dazu beitragen, das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken (oder auch zu schwächen). Ferner kann in der Schule versucht werden, die psychische Belastung, die durch strukturelle Formen der Gewalt entsteht, zu mindern (z. B. Lernentwicklungsberichte anstelle von Zensuren).

Bedingungskonstellationen von Gewalt

Analysiert man Gewalt im schulischen Kontext, so scheint es hilfreich, wie TILLMANN es in diesem Band aufzeigt, gewalttätiges Verhalten als Teil eines komplexen Interaktionsgeschehens zu deuten und drei Ebenen zu unterscheiden:

● individuell-biographische Hintergründe

Zu diesen gehören z. B. Familienkonstellation oder Persönlichkeitsfaktoren des Kindes. Ein positives Selbstwertgefühl ist eine wesentliche Voraussetzung für produktives Bewältigungsverhalten, während negative Selbstwertentwicklung zu Gewaltbereitschaft führen kann. Gewalt ist dann für Schüler die letzte Möglichkeit, ihre Selbstwirksamkeit, ihren Einfluß und ihre Durchsetzungsfähigkeit zu spüren und sich – auf Kosten von Schwächeren – Ansehen und Geltung zu verschaffen. Dabei ist zu bedenken, daß Kinder im Grundschulalter noch kein stabiles Selbstwertgefühl entwickelt haben und ihr Fähigkeitsselbstbild sich unter dem Einfluß der Schule und der schulischen Beurteilungskriterien entwickelt. FAUST-SIEHL/SCHWEITZER (1992) haben aufgezeigt, daß jüngeren Grundschulkindern aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstands noch keine positiven Bewältigungsstrategien für schulische Mißerfolge, wie sie in schlechten Noten dokumentiert werden, ausgebildet haben und daß deshalb Noten auf dieser Altersstufe erhebliche negative Auswirkungen haben.

● das konkrete schulische Interaktionsfeld

Hier geht es um die spezifischen Kommunikationsformen der Schüler untereinander und mit den Lehrkräften, aber auch um konkrete Interaktionserfahrungen (Versagen in den Schulfächern, Frustrationserlebnisse, Langeweile, Verhalten der Lehrer bei auftauchenden Konflikten und Aggressionen). Bestimmte schulische Interaktionssituationen können für Schülerinnen und Schüler psychische Belastungen, Überforderungen und Verunsicherungen darstellen, die von ihnen nicht produktiv bewältigt werden und insofern Auslöser für gewalttätige Handlungen sein können.

Empirische Erhebungen zeigen: Ein hohes Ausmaß an Schulunlust und Langeweile sowie ein hohes Ausmaß von wahrgenommenem Lärm im

Unterricht hängen mit Gewalttätigkeit und Vandalismus zusammen (s. HANEWINKEL u. a. in diesem Band).

● **der sozial-ökologische Kontext der Schule**

Außer **schulstrukturellen und -organisatorischen** Faktoren wie Größe und Lage der Schule, Zusammensetzung der Schülerschaft ist vor allem die **pädagogische Qualität** der Schule entscheidend. So hat FEND (1986) herausgestellt, daß körperliche Aggressionen gegenüber Mitschülern zu einem erheblichen Anteil (42% der Varianz) durch die Zugehörigkeit zu einer «schlechten» Schule erklärbar sind, während in «guten Schulen», charakterisiert durch hohe Anteilnahme der Lehrer an den Problemen der Schüler, gute Kooperation der Lehrer und integrativen Führungsstil des Schulleiters, aggressives Verhalten und Vandalismus nur selten auftauchen. In der Untersuchung von KLOCKHAUS/HABERMANN-MORBEY (1986) fanden sich deutliche Zusammenhänge zwischen Vandalismus und dem baulichen Zustand der Schule. An Schulen, die von den Schülerinnen und Schülern als gepflegt und ästhetisch wahrgenommen wurden, wurde seltener Vandalismus beobachtet.

Auch schulorganisatorische Maßnahmen scheinen von Bedeutung zu sein. In einer Bremer Befragung berichteten 6% der Schulen von einer **Abnahme der Gewalt** und führten folgende **Erklärungen** dafür an:

- *«Rückgang der SchülerInnenzahl in den letzten Jahren*
- *Öffnung von Schule zum Stadtteil, Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen*
- *andere Lerninhalte und Organisationsformen: Projektorientierung u.a. m.*
- *AG-Angebote an SchülerInnen, die nach Inhalten und Arbeitsformen den Interessen der SchülerInnen entgegenkommen*
- *Einrichtung von Cafeterien und Ruhezonen mit sozialer Betreuung*
- *Schulgestaltung, räumlich (Wandgestaltung etc.) und baulich*
- *Einrichtung von Gleitzeit-Schulanfang, vollen Halbtagschulen, Betreuungsangeboten*
- *Untergliederung der Schulen in kleine Einheiten (durch Dependancen, Teil-Gruppen etc.)» (PENIUK 1993).*

Die pädagogische Qualität der Schule läßt sich, der Unterscheidung von TILLMANN (in diesem Band) folgend, durch das Schulklima und die Lernkultur bestimmen. In den bisherigen empirischen Untersuchungen hat sich vor allem das **Schulklima** als gewaltvermindernd herausgestellt. Schulklima bezeichnet Dimensionen wie den «Geist» oder die Atmosphäre einer Schule, wie sie sich in den Umgangsformen, der Identifikation mit der Schule und den Gestaltungsmöglichkeiten der am Schulleben beteiligten Personen äußern. Die Dimension der **Lernkultur**, bei der es um die Wirksamkeit des schulischen Lernangebots geht, ist bislang in diesem Zusammenhang noch nicht

direkt erforscht worden. Es erscheint jedoch plausibel, daß curriculare und didaktisch-methodische Aspekte des Unterrichts vor allem auch in bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung eines positiven Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind.

Was kann die Grundschule tun?

Die Fachleute sind sich heute darin einig, daß Gewalt ein gesamtgesellschaftliches Problem, eine «soziale Krankheit einer ganzen Gesellschaft» darstellt (HURRELMANN) und nur gemeinsam von allen gesellschaftlichen und politischen Kräften gelöst werden kann. Schule als eine von mehreren gesellschaftlichen Institutionen vermag dazu jedoch einen spezifischen Beitrag zu leisten.

Die von den Regierungsparteien 1987 eingesetzte «Gewaltkommission» hat 1990 ihre Gutachten vorgelegt und folgende Ziele bestimmt:

«Die Kommission ist der Auffassung, daß der Weg zu einer gewaltfreien Schulkultur, die den Kindern und Jugendlichen Halt und Anregung bietet, über drei Zwischenziele führen muß.

- *Die Verantwortlichkeit von Schülern und Lehrern für die Schule muß gestärkt werden.*
- *Frustrationen, die die Schule im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Selektionsfunktion ihren Schülern zufügt, müssen durch gezielte Unterstützung bei Leistungsdefiziten verringert werden.*
- *Die Schule muß sich auf ihren Erziehungsauftrag zurückbesinnen»* (SCHWIND u. a. 1990, Bd. 1, S. 278; Hervorhebung im Original).

Die Entwicklung zu einer «gewaltfreien Schulkultur» bzw. positiv gefaßt zu einer humanen, demokratischen und leistungsfähigen Schule hat alle drei oben genannten Ebenen zu berücksichtigen, die allerdings nur analytisch zu unterscheiden sind, denn letztlich haben auch alle Maßnahmen auf der Ebene der sozialen Interaktion und der sozial-ökologischen Ebene Auswirkungen auf die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler.

Sinnvoll ist ferner die Unterscheidung zwischen **korrektiven** und **präventiven** Maßnahmen, wobei die ersteren die unmittelbaren Reaktionen auf gewalttätige Handlungen beinhalten und die letzteren längerfristig angelegt sind, um Gewalt und Gewaltbereitschaft an Schule zu vermindern, und insofern eine größere Bedeutung haben.

Im folgenden seien stichwortartig Maßnahmen beschrieben, die im zweiten Teil dieses Bandes von den Autorinnen und Autoren näher ausgeführt werden:

● auf der Ebene der Persönlichkeit

Hier geht es vor allem um die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstbewußtseins des Kindes und darum, das Kind als ganze Person zu

akzeptieren, ihm Anerkennung, Geborgenheit, Wärme und Raum für persönliche Selbstentfaltung zu bieten. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß die Lehrkräfte es schaffen, ihre berufsbedingte Lehrerbrille abzulegen, mit der sie die Kinder vor allem unter den Aspekten der Leistung und der Konformität mit schulischen Anforderungen sehen. Gefordert ist ein Perspektivenwechsel, daß nämlich Lehrkräfte sich darum bemühen, die Kinder nicht nur in ihrer Schülerrolle, sondern als Personen und sich entwickelnde Persönlichkeiten wahrzunehmen, sich auf die Wahrnehmungs-, Gefühls- und Denkweisen von Kindern einzulassen und zu versuchen, die Welt «mit den Augen der Kinder» (VALTIN 1991) zu betrachten.

CLOER und KIRSCHNER geben in ihren Beiträgen vielfältige Anregungen dafür, Kinder zu stärken und ganzheitlich zu fördern, indem nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, soziale, handwerklich-praktische und musisch-ästhetische Fähigkeiten entwickelt werden. Wie MENZEL/MILHOFFER in ihrem Beitrag aufzeigen, ist für Grundschulkinder besonders die Berücksichtigung ihres Bewegungsdranges bedeutsam. Der Modellversuch «Entwicklung und Erprobung neugestalteter Inhalte für die Tägliche Bewegungszeit und für den Sportunterricht in der Grundschule» (STÜBING/LUTZ 1992) hat die positiven Auswirkungen einer täglichen Bewegungszeit bestätigt, wobei die Schülerinnen und Schüler täglich zusätzlich zu den Pausen während der Unterrichtszeit Gelegenheiten erhalten, sich draußen oder drinnen etwa 30 Minuten lang mit interessanten Spiel- und Sportgeräten zu bewegen.

Der im Arbeitskreis Grundschule erschienene Band «Kinder finden zu sich selbst – Disziplin, Stille und Erfahrung im Unterricht» liefert viele praktische Beispiele, wie durch die Befähigung zur Entspannung, Sammlung und Konzentration Verhaltensschwierigkeiten von Grundschulern entgegengewirkt werden kann.

● auf der Ebene der Interaktion:

Hier geht es vor allem um die Verbesserung der sozialen Interaktion in der Schulklasse, z. B. durch die Gestaltung eines günstigen Sozialklimas, in dem sich SchülerInnen und LehrerInnen wohlfühlen. Bei der Schaffung einer positiven «Streitkultur» sind die entwicklungsspezifischen Voraussetzungen der Kinder zu beachten. Kinder müssen das, was Erwachsene als richtiges Streiten bezeichnen, erst lernen. Wie Befragungen zum Thema Streit unter Freunden zeigen, lassen sich bei fünf- bis zwölfjährigen Kindern drei verschiedenartige Konzepte von Streit identifizieren. Die von den Kindern genannten Lösungen zur Streitbeendigung sind jeweils sinnvoll darauf bezogen und weichen zum Teil von Vorstellungen der Erwachsenen ab (vergl. dazu VALTIN 1991).

(1) Für die Fünf- und Sechsjährigen bedeutet Streit, daß die Kinder aufgrund verschiedenartiger Handlungen **körperlich aneinandergeraten**, z. B., wenn beide einen begehrten Gegenstand haben möchten. Dabei herrscht eine Moral der strengen Vergeltung: Wie du mir – so ich dir! Da für diese

- Kinder Streiten mit Hauen und Rängeleien identisch ist, empfehlen sie für das Vertragen eine höchst einleuchtende und pragmatisch-elegante Lösung: einfach aufhören mit dem Schlagen und/oder einfach weggehen. Einige Kinder heben hervor, daß das Versöhnen durchaus einseitig von einem Partner ausgehen muß, denn wenn keiner aufhört, geht es immer weiter.
- (2) Bei den Achtjährigen bildet nicht das Aneinandergeraten durch unterschiedliche Handlungen den Streit, sondern sie sehen als Auslöser den **psychologischen Sachverhalt**, daß der andere die **Bedürfnisse** des Freundes verletzt bzw. dessen Erwartungen enttäuscht: Er zeigt plötzlich aggressive Verhaltensweisen («der hat angefangen!» ist die Standardantwort der Achtjährigen zur Erklärung von Streit), oder tut etwas, das den Wünschen des Freundes nicht entspricht. Ihre Lösungsvorschläge laufen deshalb darauf hinaus, die streitauflösende Handlung konkret oder symbolisch rückgängig zu machen, z. B. indem sie sich für diese Handlung entschuldigen. Auch auf dieser Altersstufe halten die meisten Kinder die Moral der strengen Vergeltung für gerechtfertigt.
- (3) Für die Zehn- und Zwölfjährigen ist Streit nicht nur körperlich, sondern im wesentlichen eine **verbale Auseinandersetzung** (also nicht mehr ein körperliches Aneinandergeraten). Diese Kinder erkennen, daß beide am Streit beteiligt sind, z. B. durch unterschiedliche Meinungen, und bevorzugen Lösungen, an denen beide beteiligt sind und die zur beiderseitigen Zufriedenheit beitragen.

Die Kenntnis dieser Streitkonzepte von Kindern ist für Pädagog(inn)en wichtig, da sie geneigt sind, mit den Augen der Erwachsenen das kindliche Streitverhalten zu bewerten. Für Kinder sind Rangeleien und körperliche Auseinandersetzungen zunächst ganz selbstverständliche Interaktionsformen. Auch die Gestaltung der Beziehung nach Regeln der strengen Gegenseitigkeit, was zu einer Moral der Vergeltung (Wie-du-mir-so-ich-dir) führt, ist offenbar eine notwendige Voraussetzung für die Weiterentwicklung zu einer abwägenden moralischen Einstellung, die auch die Perspektive des anderen einbezieht. Vor allem in Freundschaftsbeziehungen lernen Kinder, die eine starke Motivation an der Aufrechterhaltung der Freundschaft haben, daß zur Pflege der Freundschaft das Hervorkehren positiver sozialer Verhaltensweisen erforderlich ist («Man muß sich immer von seiner besten Seite zeigen», meinen einige mit großem Bedauern und finden es entsprechend schwierig.). Die Ergebnisse der Befragungen von VALTIN (1991) sprechen für die These von YOUNISS (1982) und KRAPPMANN (in diesem Band), daß Freundschaftsbeziehungen einen idealen Lernort für Kinder darstellen, der sie motiviert, Spannungen zu ertragen und Lösungen im beiderseitigen Interesse herbeizuführen, da sie sonst den Verlust des Freundes riskieren. Freundschaft wird neben Familie und Schule zunehmend mehr als wichtige Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche erkannt. In diesem Sinne empfiehlt auch TILLMANN in seinem Beitrag, auf

die positiven Wirkungen der Schülerfreundschaften zu setzen. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß Grundschule mehr als bisher Raum gibt für soziale Erfahrungen. Gemeinsam sollten friedliche und demokratische Formen der Konfliktbearbeitung und Kooperation entwickelt werden, u. a. durch die Möglichkeit der Schülerinnen und Schüler, an der Aufstellung von Regeln für die Hausordnung und den schulischen Alltag mitzuwirken (s. dazu den Beitrag von HOLM-SAAGER zum Kinderparlament). Bei gravierenden Konflikten und Gewalttätigkeiten können auch institutionalisierte Formen der Aufarbeitung von Konflikten sinnvoll sein (s. den Beitrag von HELD zu den «Kummerlösern»).

Faßt man gewalttätiges Verhalten als verzweifelte, aber ungeeigneten Versuch der Bewältigung einer psychisch belastenden Situation und als Reaktion auf Erfahrungen der Ohnmacht, der Verunsicherungen des Selbstvertrauens oder der Verletzung eines labilen Selbstwertgefühls auf, so sind PädagogenInnen gehalten, nicht nach einem strengen Täter-Opfer-Schema vorzugehen, sondern auch nach dem Sinn der gewalttätigen Handlung für den Täter zu fragen. Als Erklärung für gewalttätiges Handeln und Vandalismus werden von Experten, aber auch von Schülern selbst (vergl. die Befragung von DETTENBORN/LAUTSCH 1993) zwei Motive genannt: Frustrations- und Mißerfolgserlebnisse sowie das Streben nach Geltung und Anerkennung. Bei allem Bemühen um Verständnis für die Motive des Täters darf jedoch nicht die angemessene Berücksichtigung des Opfers vergessen werden. PORTMANN gibt in ihrem Beitrag aus schulpсихологischer Sicht Hilfen für den Umgang mit aktuellen Gewaltsituationen und die Suche nach gemeinsamen Lösungen.

Neben dem Aufgreifen aktueller Konfliktsituationen bietet die Grundschule Möglichkeiten, durch Rollenspiele Formen gewaltfreien Miteinanders einzuüben. Daß vor allem (einige) Jungen dieses soziale Kompetenztraining brauchen und daß Gewalt in unserer Gesellschaft und der Schule kein geschlechtsneutrales Problem darstellt, wird in den Beiträgen von KRAPPMANN, MENZEL/MILHOFFER und PFISTER/BRINK/BISKUP hervorgehoben (Zum Thema «MädchenStärken» vergl. Bd.90 der Reihe der Beiträge zur Reform der Grundschule). In diesem Zusammenhang ist auch zu reflektieren, daß Jungen und Mädchen in unserer laut Mitscherlich «vaterlosen Gesellschaft» in Familie, Kindergarten und Grundschule vorwiegend mit weiblichen Erziehungspersonen konfrontiert werden und ihnen angemessene männliche Identifikationsmodelle fehlen (s. dazu auch Bd.61/62 des Arbeitskreises Grundschule, «Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule», 1985, und dort den Artikel von MILHOFFER/WILSOET: «Mehr Männer in die Grundschule?»).

● sozial-ökologische Ebene

Hier geht es um die Verbesserung von Schulklima und Lernkultur, also der **pädagogischen Qualität der Schule**, die vielfältige Möglichkeiten zur Identifikation, zu Gemeinschaftsgefühl und zur Mitgestaltung und Mitverantwortung

bietet. Wichtig ist es, und dies gehört mit zu den Aufgaben des Schulleiters oder der Schulleiterin, einen breiten **Grundkonsens** in der Lehrer- und Elternschaft herzustellen in bezug auf das pädagogische Konzept und das Selbstverständnis der Schule, die Erziehungsziele der Schule sowie auf Normen und Regeln des sozialen Umgangs miteinander. Wichtig ist aber auch die Abstimmung über pädagogische Verhaltensweisen und Ordnungsmaßnahmen angesichts aktueller gewalttätiger Handlungen. Sich hier auf einen pädagogischen Konsens berufen zu können ist wichtig für die einzelne Lehrerin, die sich häufig selbst hilflos und ohnmächtig gegenüber Gewalttätigkeiten von Schülern erlebt. Eine klare Ächtung von Gewalt durch alle Beteiligten und konsequentes Einschreiten sind erforderlich. Gewalttätiges Verhalten und Vandalismus müssen als Probleme betrachtet werden, die alle in der Schule angehen und die nicht durch Wegsehen, Ignorieren oder stillschweigendes Dulden gelöst werden können. Die Glaubwürdigkeit und die Vorbildfunktion von Lehrkräften und Schulleiter sind entscheidende Erziehungsfaktoren.

Diese Verhaltens- und Reaktionsweisen der Pädagog/inn/en sind mit den Eltern abzustimmen. Häufig gibt es hier Probleme, nicht nur, weil Lehrkräfte sich an Normen des gutbürgerlichen Umgangs orientieren und Schwierigkeiten erleben angesichts milieuspezifischer, mehr aggressionsbetonter Umgangsformen, sondern vor allem, weil viele deutsche Eltern davon überzeugt sind, daß Prügel wichtige Erziehungsmittel darstellen, und deshalb wenig geeignet sind, Kindern kooperative und friedliche Formen der Auseinandersetzung vorzuleben. Kinder selbst – mit Ausnahme einiger weniger Fünf- und Sechsjähriger – lehnen übrigens körperliche Strafen als sinnlos ab und befürworten klärende Gespräche (vergl. die Befragungen von VALTIN 1991).

Inwieweit es gelingt, einen pädagogischen Grundkonsens auch mit den Eltern in bezug auf Erziehungsziele und -mittel der Schule herzustellen, davon wird auch das Schulklima geprägt. Einfluß auf das Schulklima haben aber auch ganz konkrete, räumliche Faktoren. Der bauliche Zustand einer Schule, die Gepflegtheit und Sauberkeit der Räumlichkeiten sowie eine freundliche Atmosphäre tragen dazu bei, daß Kinder sich dort heimisch fühlen und sich mit der Schule identifizieren können. Kinder sollten in die **Verantwortlichkeit** bei der Gestaltung, Pflege und Sauberhaltung der Schule miteinbezogen werden, z. B. bei der Einrichtung des Klassenraums und des Schulhofs und beim Schmücken der Wände in der Schule. Auch die Gestaltung des Schullebens durch Feste, Feiern, andere Rituale, Projektstage oder Ausstellungen trägt zur Identifikation mit der Schule bei und stärkt das Gemeinschaftsgefühl (s. dazu die Beiträge von GIMMLER/KÜHL und MÜLLER-BARDORFF).

Eine Öffnung der Schule, z. B. durch nachmittägliche Betreuungsangebote in Form von Neigungskursen, Arbeitsgemeinschaften und Sportveranstaltungen (s. dazu den Beitrag von SÖRENSEN), ermöglicht wichtige Begegnungen und Erfahrungen auch außerhalb des schulischen Lernkontextes.

Was die **Schaffung einer positiven Lernkultur** betrifft, so hat die Grundschule in den letzten Jahren durch zahlreiche Reformen dazu beigetragen, den Unterricht kindgerechter zu gestalten. Der Grundschulverband hat dazu in der Reihe *Beiträge zur Reform der Grundschule* zahlreiche Bücher veröffentlicht: «Auf dem Wege zum differenzierten Schulalltag» (Bd. 54), «Alltag im offenen Unterricht» (Bd. 78), «Leistung der Schule – Leistung der Kinder» (Bd. 87), «Wieviele Ecken hat die Schule?» (Bd. 40/41, 42), «Lernorte außerhalb des Klassenzimmers» (Bd. 45, Bd. 49), «Auf dem Wege zu einem schuleigenen Konzept» (S 50).

Formen **handlungsorientierten Lernens** berücksichtigen das kindliche Bedürfnis nach Ausprobieren, Erkunden und praktischem Tun. Im **offenen Unterricht** können die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen einbringen. **Binnendifferenzierter Unterricht** und Phasen der **Freiarbeit** ermöglichen es, auf die Verschiedenartigkeit der Kinder einzugehen und jedem ein Könnenserlebnis zu vermitteln. **Lernentwicklungsberichte** anstelle von Zensuren sind geeignet, Stärken und Schwächen der Schüler und Schülerinnen differenziert zu bewerten; sie können den sozialen Bezugsmaßstab, der immer schon Gewinner und Verlierer vordefiniert hat, durch die individuelle Bezugsnorm ersetzen und auch Erfolge in kleinerem Maßstab dokumentieren. In vielen Klassen ist die starre 45-Minuten-Einteilung aufgegeben zugunsten einer **Rhythmisierung** des Unterrichts, die kindlichen Bedürfnissen nach Lernen, Entspannung und Bewegungsdrang besser gerecht wird. Gerade in bezug auf Grundschulkinder ist es auch besonders wichtig, zahlreiche Bewegungserfahrungen zu ermöglichen und (Pausen-) Räume zum Toben, zum Abreagieren und zum Spielen bereitzustellen, aber auch Rückzugsräume zum Entspannen, Sich-Besinnen, Träumen (wie Cafeteria, Lesecke, Ruhezone auf dem Pausenhof). Damit Grundschule dieser wichtigen Aufgabe der Schaffung einer positiven Lernkultur gerecht werden kann, braucht sie «mehr Zeit für Kinder», eine alte Forderung des Grundschulverbandes, die sich auch in der Forderung nach einer ganzen Halbtagschule niederschlägt. Der Grundschulverband fordert ebenfalls die Teamarbeit von Lehrkräften und die stärkere Einbeziehung von Sozialpädagogen/innen, Erzieher/innen, Sonderpädagogen/innen, Schulpsychologen/innen und Eltern.

Schwierigkeiten der Umsetzung

Die Umsetzung des Programms zur Entwicklung einer gewaltfreien Schulkultur hängt nicht allein vom guten Willen der Beteiligten ab, sondern auch von Faktoren, die im wesentlichen von Bildungs- und (leider) Finanzpolitikern mitbestimmt werden. Neben **günstigen schulorganisatorischen Voraussetzungen** (Größe der Schule, baulicher Zustand, Klassengröße, Lehrerzuweisung und

Lehrmittelausstattung) ist vor allem die Kompetenz von Schulleitern und Lehrern gefragt. Eine gute Grundschule, die den oben entwickelten Vorstellungen entspricht, braucht gut ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen, die den Berufsaufgaben des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens und Beratens gewachsen sind. Gerade für angehende Grundschullehrer ist eine intensive **psychologische, sozial- und integrationspädagogische Ausbildung** vonnöten. Es ist geradezu absurd, daß in manchen Ländern – wie beispielsweise Berlin – Psychologie kein obligatorischer Studienbestandteil ist. Der Grundschulverband fordert schon seit langem die achtsemestrige universitäre Ausbildung für alle Lehrkräfte, wobei in der Grundschullehrerausbildung neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten besonderes Gewicht auf die Sozialpädagogik, die Psychologie mit den Bereichen Pädagogische, Entwicklungs- und Lernpsychologie, aber auch die Integrationspädagogik zu legen ist (s. dazu den Band «Ausbildung für die Grundschule», von R. SCHMITT, 1994).

Ein weiterer Gesichtspunkt ist die von HURRELMANN (in diesem Band) geforderte **Verbesserung der Arbeitsbedingungen** von Lehrern und Lehrerinnen. Lehrkräfte gehören zu der Berufsgruppe mit dem höchsten Anteil an Frühpen-sionierung. Vieles spricht dafür, daß die Lehrkräfte heutzutage größeren Belastungen an ihrem Arbeitsplatz ausgesetzt sind als in früheren Jahren. Eine Ursache dafür liegt sicherlich in der Zunahme objektiver Schwierigkeiten: Kinder kommen mit gestiegenen Individualisierungsansprüchen in die Schule, und die Heterogenität der Schülerschaft ist gewachsen. Andererseits sind aber auch die Ansprüche der Grundschullehrerinnen und -lehrer an ihre Berufsrolle gestiegen: Sie verstehen sich nicht nur als Lehrstoffvermittler, sondern als Erzieher, Ratgeber und Partner des Kindes. Mit diesen gestiegenen Ansprüchen an sich selbst wird aber die Berufsausübung schwieriger: Bei Leistungsversagen und auftretenden Problemen mit den Schülern werden Lehrer und Lehrerinnen nicht mehr die entlastende Zurückführung dieses Mißerfolgs auf «Anlagen» oder «Defizite» des Kindes vornehmen, sondern sie übernehmen und fühlen eine erhöhte persönliche Verantwortung, was zu starken psychischen Belastungen bis hin zu seelischer Auszehrung führen kann. Nur Lehrkräfte, die seelisch stabil, ausgeglichen sind und selbst produktive Bewältigungsstrategien entwickelt haben, können gute Imitationsmodelle für ihre SchülerInnen sein und das so wichtige soziale Klima in der Schule fördern. Eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Lehrern gehört also mit zur Gewaltprophylaxe ebenso wie Lehrerfortbildungsangebote, in denen Lehrkräfte Probleme mit ihrer Berufsrolle aufarbeiten können. . .

Schule kann nicht die Reparaturanstalt für gesellschaftlich erzeugte Mißstände sein, aber sie kann durch ein positives Schulklima dazu beitragen, daß Kinder sich in der Schule heimisch und verantwortlich fühlen und daß sie produktive Formen der Auseinandersetzung mit Lebensanforderungen lernen.

Teil I.

Grundschule

– ein Ort der Gewalt?



aus: S. George / M. Bihler-Kloke / M. Kloke: Prügel, Schläge und Randal

Renate Valtin

Was ist Gewalt?

Definitionen von Kindern und Erwachsenen

Kinder des 3. Schuljahres

«Ich bin 8 Jahre alt. Ich verstehe unter Gewalt, daß die bösen Menschen rauben und stehlen. Menschen, die eigentlich gar nicht böse sind (sondern nur neidisch). Und wenn Kinder mich schlagen.»

Andrea, 8 Jahre:

«Gewalt ist, wenn mich jemand schlägt oder bedroht. Wenn mich jemand ärgert, wenn ich von Tobias immer ins Schienbein gehauen werde mit dem Fuß. Wenn mir jemand an den Haaren zieht.»

Zwei Achtjährige malen ihre Antwort:



«Ich bin 8 Jahre alt. Ich finde, daß Gewalt keine Lösung ist.»

Kinder des 4. Schuljahres

«Erpressung, in Jugoslawien, den Regenwald vernichten, mutwillige Zerstörung, die Ausrottung der seltsamen Tiere, Menschen quälen, Häuser in Brand stecken.»

*Brotkalität, Misshandlung, Krieg,
Rox Türkwälerei, Vergewaltigung, Brände auslösen,
Ausländerfeindlichkeit, Skinheads, Nazis,
Radikalismus, Betrunkenheit*

Was ist für mich Gewalt?

*Komplett, Haareziehen, treten, Schimpfen, Lärm, erzwängen, & Drogen, Drogen, Rauchen
lexoffenmachen, Hausanzünden, sein Bili in mülbenheimer Schmeisen, sei
Kind töten, Das es Kinder Finger gibt, einen Erschisen, einen überrennen*

«Gewalt ist für mich das Schlimmste, was es gibt. Es ist auch das, was am schlimmsten ist auf der ganzen Welt. Zum Beispiel, Haareziehen, Boxen, Verhauen, Schlagen, Vergewaltigen, Verjagen und viele Dinge, die sehr tödlich sein können. Und viele, viele Menschen können gewalttätig sein. Gewalt kann so tödlich sein, daß viele, sehr viele Menschen sogar sterben können. Drei Männer können einen Jungen sehen und können ihn ins Auto ziehen und ihn vergewaltigen. Fast jeden Tag werden Kinder und Frauen und auch Männer vergewaltigt, und es ist auch manchmal möglich, daß Männer vergewaltigt werden. Ich kann manchmal gar nicht sagen, wie schlimm Gewalt für mich ist. Viele Kinder und auch Frauen, Männer müssen sterben, wie viele Menschen auch. Darum muß die Gewalt unbedingt gestoppt werden.»

Expertenäußerungen

- «Der Gewaltbegriff soll aus der Sicht des staatlichen Gewaltmonopols bestimmt werden. Dabei soll es primär um Formen physischen Zwangs als nötiger Gewalt sowie Gewalttätigkeiten gegen Personen und/oder Sachen unabhängig von Nötigungssituationen gehen» (vgl. SCHWINDT u. a.: Gutachten der Gewaltkommission, 1990, Band 1, S. 38).

- «Insgesamt werden unter Gewalt/Aggression gerichtete oder intentionale Verhaltensweisen gefaßt, die andere schädigen bzw. destruktiv oder aversiv sind. Die Zuschreibung von Gewalt hängt dabei im Alltag von Bezugssystemen der Beurteiler ab bzw. auch von situativen und normativen Kriterien der Angemessenheit. ... Für Gewalt wie für aggressives Verhalten gelten: Ihr interaktiver Charakter ist zu berücksichtigen gegenüber einem ausschließlichen Verständnis der Gewalt als 'Eigenschaft'.

Wir meinen, daß für die psychologische Betrachtung der Problematik die Definition der Gewaltkommission (s. oben, Hinzuf. R. V.) ergänzt werden muß. Auf Grund ihrer Modellwirkungen, aber vor allem auch auf Grund ihres evozierenden Charakters müssen verbale und nonverbale Androhung, aber auch der umgangssprachliche Gebrauch von Gewaltausdrücken als Gewalttendenzen unterstützende Verhaltensweisen mitberücksichtigt werden ... Unsere Definition nimmt also den im Vorfeld von Gewalt und aggressiven Handlungen stehenden verbalen und nonverbalen Gewaltausdruck mit auf, der häufig mit psychischem Zwang verbunden ist» (FERSTL u. a. 1993, S. 6 und 7).

- «Unter Gewalt versteht man sowohl körperliche als auch psychische Gewalt, also Treten, Prügeln, Schlagen, Drohen, Erpressen, aber auch Entziehen von Liebe und Zuwendung, Nichtbeachten, Ausgrenzen sowie ironische, sarkastische und zynische Bemerkungen. Gewalt kann gegen Personen und gegen Sachen angewendet werden. Gewalt zeigt sich in Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen, in hierarchischen Strukturen und in schulischen Maßnahmen wie Notengebung, Versetzung und Ordnungsmaßnahmen. Sie wird als strukturelle Gewalt bezeichnet» (BRÜNDEL 1994, S. 232).
- «Definiert man Gewalt nur als interpersonales Phänomen, geraten Strukturen leicht aus dem Blickfeld, die gewaltförmig sein und individuelle Gewalt hervorrufen oder verstärken können:

- Architektur
- Hierarchien
- Vorurteile
- Notengebung
- Sprache
- Umgangsformen
- Schulpflicht
- ökonomische Macht
- politische Macht
- mediale Macht.

Indem man zentrale, gewaltförmige gesellschaftliche Strukturen ausblendet, enthistorisiert und tabuisiert man Gewalt durch Beschränkung auf

interpersonale Aspekte und erkennt, daß auch die 'Täter' Opfer sind» (OPFER 1992, S. 9).

- «Zwei grundlegende Ebenen von Gewalt können unterschieden werden:
 1. *Gewalt als Handlung – Handlungsebene der Gewalt*: Bezugspunkt ist hier die körperliche Gewalt, die physische Kraftentfaltung oder Einwirkung von Personen auf andere oder auch auf Sachen ...
 2. *Gewalt als Verhältnis – Strukturebene der Gewalt*: In dieser Perspektive löst sich Gewalt von individuell zuschreibbarem Handeln und erwächst aus Macht, Ungleichheit und Zwang. Es ist Gewalt, die in den Verhältnissen ruht, und sie findet sich in konkreten Beziehungen ebenso wie in den übergreifenden Formen gesellschaftlicher Organisation. Sie äußert sich insbesondere in der Beschränkung individueller Entwicklungspotentiale, der Beeinträchtigung des Wohlbefindens, dem Zwang zu dauerhafter negativer Anpassung, aber auch in der Benachteiligung ganzer gesellschaftlicher Gruppen wie beispielweise von Frauen. Strukturzwänge lassen sich vor allem mit Blick auf ihre Wirkung als Gewalt interpretieren, denn frei nach Heinrich Zille kann man mit einer schlechten Wohnung einen Menschen ebenso erschlagen wie mit einer Axt.

Handlungs- und Strukturebene bieten keinen alternativen Zugang zum Verständnis von Gewalt, sondern müssen gleichzeitig betrachtet werden. ... Gewalt muß stets aus der Dynamik und den Relationen begriffen werden, die zwischen Individuum und Gesellschaft bestehen, sowie den Verhältnissen und Beziehungen, in denen die an Gewalthandlungen beteiligten Personen und Institutionen zueinander stehen und miteinander interagieren.» (SENATSVORWALTUNG FÜR INNERES: Endbericht der unabhängigen Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung der Gewalt in Berlin 1994, S. 19/20)

Anmerkung

Für das Sammeln von Kinderäußerungen danke ich Sibylle Jaszovics und Anna-Dorothea Stübing.

Zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen

– ein empirischer Überblick

Der vorliegende Beitrag beruht auf einer Studie, die im Auftrag der Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein durchgeführt wurde. Eine Gesamtdarstellung des Projekts findet sich in FERSTL, NIEBEL und HANEWINKEL (1993) bzw. NIEBEL, HANEWINKEL und FERSTL (1993). Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, nach einer knappen Zusammenfassung der wichtigsten empirischen Untersuchungen zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen ausgewählte Aspekte einer eigenen Untersuchung zur Problematik unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule darzustellen.

Empirische Untersuchungen zum Themenkomplex Gewalt und Aggression in Schulen sind selten in der Bundesrepublik Deutschland. Es fehlen leider insbesondere Längsschnittuntersuchungen, die es erlauben würden, Aussagen über die Veränderung der Problematik zu treffen und deren Aussagekraft bezüglich kausaler Faktoren besonders hoch einzuschätzen sind.

International sind einige Längsschnittuntersuchungen publiziert worden, zu deren umfangreichsten die Untersuchungen von OLWEUS (1991) aus dem skandinavischen Raum zählen. Diese Untersuchung wurde in den 80er Jahren durchgeführt und erstreckte sich in ihrer Konsequenz auf ein landesweites Interventionsprogramm, das in einer ausführlichen Evaluationsstudie an 42 Grund- und weiterführenden Schulen in Bergen (Norwegen) dokumentiert und auf seine Wirksamkeit hin überprüft wurde. Teile der Ergebnisse sind bei KORTE (1992) beschrieben.

Aus den entwicklungspsychologischen Studien von Olweus waren vier **außerschulische Faktoren** bekannt, die zu einer gehäuften Aggression bei Kindern und Jugendlichen führen:

1. negative emotionale Einstellung der Erziehungsberechtigten gegenüber dem Kind
2. Permissivität gegenüber aggressivem Verhalten der Kinder
3. physische Bestrafung und vehemente emotionale Reaktionen auf ein Fehlverhalten des Kindes und
4. Persönlichkeitsfaktoren des Kindes wie z. B. Aggressivität oder ein aktives Temperament.

Was **Faktoren der Schule** anbelangt, berichtet Olweus mehrere dem allgemeinen Trend bzw. der allgemeinen Meinung widersprechende Ergebnisse. Sie beruhen auf Daten von insgesamt 130.000 Jungen und Mädchen aus 750 Schulen:

1. Lehrer unternehmen relativ wenig, um in der Schule auftauchende Gewalttaten zu unterbinden.
2. Eltern wissen häufig weder, ob ihr Kind aktiv an Schlägereien beteiligt war, noch ob es Opfer einer aggressiven Handlung eines Mitschülers war.
3. Im Gegensatz zur landläufigen Meinung steht auch der Befund, daß nicht der Schulweg, sondern die Schule selbst der Ort der häufigsten Gewalttaten ist.
4. Die Meinung, daß Großstädte ein Hort besonders aggressiven Verhaltens sind, stimmt nicht. In Oslo, Bergen und Trondheim waren aggressive Akte unter Schülern eher weniger verbreitet als in kleinen Orten.
5. Auch große Schulen und große Klassen sind nach den Ergebnissen von OLWEUS kein Prädiktor für vermehrt auftretende Gewaltakte.

In der Bundesrepublik Deutschland liegen einige wenige Querschnittsuntersuchungen zur Problematik vor (HOLTAPPELS, 1985; BACH, KNÖBEL, ARENS-MORSCH & ROSNER, 1984; KLOCKHAUS & HABERMANN-MORBAY, 1986) sowie einige Befragungen aus Landesministerien und Städten, die nicht publiziert wurden. Eine differenzierte Darstellung dieser Untersuchungen findet sich in FERSTL et al. (1993).

Zusammenfassend läßt sich zu den bisher vorliegenden Studien folgendes sagen:

Insgesamt liegt nach wie vor wenig statistisches Zahlenmaterial zum Ausmaß und zu Arten der Gewalt vor, und die Untersuchungen in der Bundesrepublik sind schlecht vergleichbar. Qualitativ werden jedoch ähnliche Aspekte beschrieben und zeigen sich entsprechende Entwicklungstrends in allen Studien:

1. Eine generelle Gewaltzunahme kann in den Schulen nicht belegt werden. Dies liegt an fehlenden Längsschnittstudien.
2. Eine Zunahme verbaler bzw. psychischer Gewalt sowie eine zunehmende Brutalität bei auftretenden Auseinandersetzungen bei einer geringeren Hemmschwelle und schnelleren Eskalation wird in nahezu allen Studien berichtet.
3. Beim Vandalismus werden keine Zunahmen berichtet, jedoch ergeben sich Hinweise auf eine relativ hohe Gleichgültigkeit gegenüber vorhandenem Vandalismus auf Seiten von Eltern und Schülern.
4. Bezüglich der Gewalt gegen Lehrer und der Gewalt gegen Schüler durch Lehrer werden vorwiegend verbale Formen der Gewalt bzw. Aggression

I. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

- beschrieben. Hier läßt sich auch an eine interaktive Eskalation der Gewalt über psychischen Druck im Rahmen der schulischen Auseinandersetzungen denken.
5. Zu den Waffen liegen relativ wenige Daten vor. Es ergeben sich jedoch Hinweise auf eine breite Palette von Waffen und Kampfsporttechniken, die von Schülern mitgebracht bzw. ausgeübt werden. Die Frage nach der Anwendung solcher Waffen und Techniken in Auseinandersetzungen bleibt offen.
 6. Bandenaktivitäten spielen insgesamt offenbar eine geringere Rolle. Es fehlen jedoch genauere statistische Daten hierzu.
 7. Als Gewaltorte werden wiederholt Bereiche im Schulgelände außerhalb der Klassenräume sowie Schulwege genannt.
 8. Auffällig ist, daß in einer Reihe von Studien auf die Zunahme verhaltensauffälliger und konzentrationsgestörter Schüler hingewiesen wird und dies auch in Zusammenhang mit Gewalthandlungen gestellt wird.
 9. Eine besonders gewaltanfällige Teilgruppe ist diejenige der 13- bis 14jährigen Jungen.

Darstellung der eigenen Untersuchung

Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 59 öffentliche allgemein- und berufsbildende Schulen teil. Das sind ca. 5 % der schleswig-holsteinischen Schulen. Tabelle 1 zeigt die tatsächlich vorhandene Gesamtzahl und den angestrebten 5 %-Wert pro Schultyp und daneben die tatsächliche Rücklaufquote je Schulform. Daraus ist ersichtlich, daß rücklaufbedingt 5 Grundschulen zu wenig und 4 Grund- und Hauptschulen zu viel erfaßt wurden. Da in den letztgenannten Schulen auch Grundschüler erfaßt wurden, ist insgesamt eine ausreichende Anzahl von Grundschülern in der Stichprobe enthalten.

Eine Sonderstellung nehmen Gesamtschulen ein. Auf Grund ihrer geringen Zahl (zum Zeitpunkt der Untersuchung $n = 4$ voll ausgebaute Gesamtschulen) waren sie mit der angestrebten Anzahl von zwei Schulen in der Studie überrepräsentiert. Hinzu kommt, daß in der Endauswertung auf Grund des unerwartet niedrigen Rücklaufs aus diesem Schultyp (alle vier Gesamtschulen waren um Teilnahme an der Untersuchung gebeten worden) nur der Datensatz aus einer kooperativen Gesamtschule enthalten ist. Um die Anonymität dieser Schule zu wahren, wurde auf die Darstellung ihrer Einzelergebnisse verzichtet.

An der Erhebung nahmen insgesamt 2382 Personen teil. Es handelt sich um 1186 Schüler, 559 Lehrer (davon 59 Schulleiter) und 637 Eltern. Die Schüler waren im Durchschnitt 12,6 Jahre alt ($SD = 2,42$). Es handelt sich um 603 (51,2 %) Jungen und 575 (48,8 %) Mädchen.

Schulform	Anzahl gesamt	ca. 5 %	Rücklauf
Grundschule	376	19	14
Hauptschule	50	3	4
Grund- und Hauptschule	204	10	14
Realschule	172	9	10
Gymnasium	99	5	7
Förderschule	155	8	7
Gesamtschule	20*	2**	1
Berufsschule	40	2	2
Gesamt	1116	58	59

* Davon waren zum Zeitpunkt der Untersuchung vier voll ausgebaut.
** 50 % der vollständig ausgebauten Gesamtschulen

Tab. 1: Stichprobe der Schulen

Neben dem Geschlecht sollte auch das Leistungsniveau der Schüler gleichverteilt sein. Nach einer entsprechenden von uns vorgeschlagenen Auswahl der Schüler durch die Lehrer nahmen in 32,3 % der Fälle leistungsschwache, in 33,3 % der Fälle Schüler mit mittlerer und in 34,4 % der Fälle Schüler mit guter Leistung an der Untersuchung teil.

Ablauf der Untersuchung

Im April 1992 wurde in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Landesamt unter Berücksichtigung der Häufigkeit der unterschiedlichen Schularten und deren Verteilung über städtische und ländliche Bereiche eine Stichprobe von 72 Schulen gezogen. Nachdem die Schulkonferenzen sich mit der Durchfüh-

I. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

rung der Fragebogenuntersuchung befaßt hatten, erfolgte die Datenerhebung und – auswertung bis Ende 1992.

Ergebnisse

1. Einschätzung der Entwicklung des Ausmaßes der Gewalt in den letzten drei Jahren durch die Schulleiter

Von den 59 befragten Schulleitern haben vier zu dieser Frage keine Angaben gemacht. Es beantworteten 60 % der Schulleiter die Frage nach der Entwicklung der Gewalt in ihrer Schule mit «gleich geblieben» und ca. 10 % beurteilen sie als leicht rückläufig, aber fast 30 % konstatieren ein Ansteigen der Gewalt an Schulen. Diese Einschätzung ist unabhängig vom Schultypus.

2. Gewalt unter Schülern

– Verteilung über verschiedene Schulformen

Um einen aussagekräftigen Score für die Beurteilung der Gewalt unter Schülern zu bekommen, wurden je drei Fragen des Schüler-, des Eltern- sowie des Lehrerfragebogens zu einem Kennwert der jeweiligen Personengruppe zusammengefaßt, der eine hohe Konsistenz in der Bewertung der Antworten aufweist (r zwischen 0.57 und 0.72).

Fragen aus dem Schülerfragebogen

- Wie oft hast Du an Deiner Schule schon Schlägereien beobachtet? Bist Du schon Zeuge von Gewaltandrohungen gegen andere Schüler/innen gewesen?
- Wie häufig glaubst Du, daß es an Deiner Schule zu Gewalttaten (gegen Personen oder Sachen) kommt?

Fragen aus dem Elternfragebogen

- Wie oft haben Sie schon von Schlägereien in der Schule Ihres Kindes gehört?
- Haben Sie schon davon gehört, daß Schüler an der Schule Ihres Kindes von Mitschülern bedroht wurden?
- Wie häufig glauben Sie, daß es an der Schule Ihres Kindes zu Gewalttaten (gegen Personen oder Sachen) kommt?

Fragen aus dem Lehrerfragebogen:

- Wie oft haben Sie im laufenden Schuljahr an Ihrer Schule Schlägereien beobachtet?
- Sind Sie schon Zeuge von Gewaltandrohungen gegen Schüler/innen gewesen?
- Was glauben Sie, wie oft es an Ihrer Schule zu Gewalttaten gegen Personen/Sachen gekommen ist?

Die Antwortkategorien auf die Fragen waren jeweils: nie – selten – gelegentlich – oft – sehr oft.

Abbildung 1 zeigt die Verteilung von Gewalt unter Schülern über die verschiedenen Schultypen. Die Streubreite des in dieser Darstellung erfaßten Kennwertes reicht von 1,39 (in einer Grundschule) bis zu 3,57 (in einer Realschule). Am ungünstigsten schneiden eindeutig die Förderschulen ab, hier wird das durchschnittliche Ausmaß der Gewalt unter Schülern mit 2,55 bewertet. Deutlich am wenigsten gewaltbelastet erscheinen die Grund- und die Berufsschulen.

– Orte und Zeiten der Auseinandersetzung

Der Schulhof ist der häufigste Ort von Auseinandersetzungen unter Schülern. Danach folgen in etwa gleicher Häufigkeit Schulkorridore, Klassenzimmer

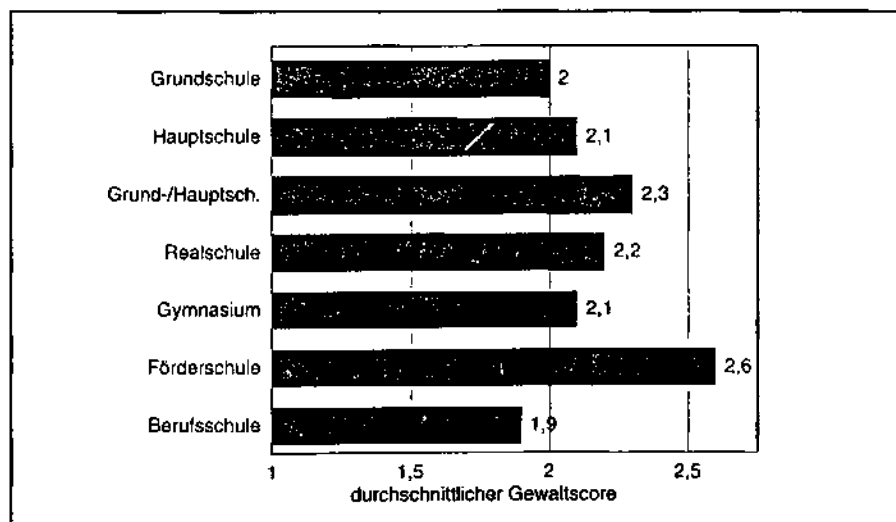


Abb. 1: Gewalt an Schulen je Schultyp. Einschätzung durch die Schüler

1. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

und der Schulweg. Gewaltakte erfolgen am häufigsten in der Pause (ca. 32 %). Vor Schulbeginn und nach Schulende finden Auseinandersetzungen in 17 bis 23 % der angegebenen Beobachtungen statt.

– Potentielle objektive Determinanten von Gewalt unter Schülern

Daten zur Schulgröße, zur durchschnittlichen Klassengröße, zum Ausländeranteil, zur Größe des Einzugsgebietes, zum Anteil von Mädchen bzw. Jungen an der Schülerschaft, zur Größe des Drogen- und Alkoholproblems in der Schule, zur Kollegiumsgröße, zum durchschnittlichen Kollegiumsalter und zur Geschlechterverteilung im Kollegium konnten mit dem Gewaltausmaß in Beziehung gesetzt werden. Als Ergebnis einer korrelationsstatistischen Analyse ist festzustellen, daß keiner dieser objektiv beschreibbaren Schulkenntwerte mit der Gewaltein-schätzung statistisch absicherbar korreliert.

Dagegen erhält man bedeutsame Hinweise aus der in der Hälfte der untersuchten Schulen (25 Schulen) geschätzten sozioökonomischen Struktur der Familien mit der Gewaltein-schätzung in den Schulen. Es findet sich eine Tendenz von $r = -0.33$, wonach die Gewaltverbreitung an Schulen, deren Schüler eher aus Arbeiterfamilien, unteren und mittleren Angestellten- bzw. Beamtenfamilien stammen, erhöht ist.

– Verbale und nonverbale Aggression bzw. Vorformen der Gewalt

Betrachtet man die in den Schultypen auftretende prozentuale Häufigkeit der unterschiedlichen verbalen und nonverbalen Aggression sowie des Gebrauchs von gemeinen Gesten (vgl. Tabelle 2), so fällt auf, daß mit Ausnahme der Grundschule in allen Schulen die Häufigkeitskategorien oft und sehr oft stark vertreten sind. Geht man davon aus, daß bis zu einem gelegentlichen Gebrauch (Kategorie 1-3) diese Verhaltensweisen immer schon aufgetreten sind, so muß man feststellen, daß die der Gewalt vorangehenden aggressiven Verhaltensweisen in nahezu allen Schulen gehäuft auftreten.

Ein korrelationsstatistischer Vergleich der summarisch zusammengefaßten Angaben zu den Häufigkeiten von Spotten, Beschimpfen, Auslachen, Verwendung gemeiner Ausdrücke und gemeiner Gesten mit dem Kennwert zur Gewalt unter Schülern ergab einen bedeutsamen und statistisch signifikanten Wert von $r = 0.64^{**}$. Dies entspricht der theoretischen Annahme, daß tätliche und verbale bzw. paraverbale Aggression gemeinsam gehäuft auftreten.

Darüber hinaus weist dieser Zusammenhang darauf hin, daß ein häufiger Gebrauch verbaler und nonverbaler Gewaltausdrücke die Hemmschwelle für tätliche Gewalt herabsetzt. Letzteres kann zwar endgültig nur in experimentellen Studien nachgewiesen werden, es leuchtet aber ein, daß Schüler, die gehäuft Kraftausdrücke und entsprechende Gesten verwenden, für den Fall einer Auseinandersetzung, in der diese nicht mehr «weiterhelfen», zum nächst stärkeren Mittel greifen, nämlich zum tätlichen Angriff übergehen.

Schulform	Spotten		Beschimpfen		Auslachen		Gemeine Ausdrücke		Gemeine Gesten	
	1-3	4-5	1-3	4-5	1-3	4-5	1-3	4-5	1-3	4-5
Grundschule	83,1	16,9	73,9	26,1	77,8	22,2	64,0	36,0	83,9	16,1
Hauptschule	72,6	27,4	69,4	30,6	50,0	50,0	50,0	50,0	77,8	22,2
Grund- und Hauptschule	70,0	30,0	59,9	40,1	57,9	42,1	45,4	54,6	63,1	36,9
Realschule	59,0	41,0	61,5	38,5	47,8	52,2	46,6	53,4	66,1	33,9
Gymnasium	60,6	39,4	64,1	35,9	64,9	35,1	53,2	46,8	71,3	28,7
Förderschule	69,0	31,0	49,6	50,4	56,5	43,5	45,1	54,9	60,2	39,8
Berufsschule	67,3	32,7	71,9	28,1	71,4	28,6	70,9	29,1	71,4	28,6

In 1-3 sind die Antwortkategorien „nie“, „selten“ und „gelegentlich“, in 4-5 die Antwortkategorien „oft“ und „sehr oft“ zusammengefaßt. Die Angaben darunter sind in Prozent.

Tab. 2: Verbale und nonverbale Aggression

- Korrelationen zwischen dem Gewaltscore und weiteren Verhaltensweisen:

Schulschwänzen

Die Angabe der Schüler, ob sie selbst schon die Schule geschwänzt haben, korreliert mit $r = 0.22^{**}$ mit dem Gewaltscore, d. h. an Schulen, an denen das Ausmaß der Gewalt gravierender eingeschätzt wird, wird tendenziell auch häufiger geschwänzt.

Angst vor Gewalttaten in der Schule

28,2% der befragten Schüler geben an, daß sie gelegentlich oder häufiger Angst vor Gewalttaten in der Schule haben. 21 % der Eltern beobachten diese Angst in den gleichen Häufigkeitskategorien.

Unterforderung/Überforderung

Ein Zusammenhang zwischen schulischer Unterforderung und der Gewalttendenz an Schulen ist zu beobachten: Immerhin korrelieren beide Parameter mit $r = 0.20^{**}$. Der absolute Wert der Korrelation weist allerdings nur auf einen tendenziellen Zusammenhang hin. Überforderung zeigt keinen statistischen Zusammenhang mit der Gewalttendenz.

Schulleistung und Gewalt

Mit einer Ausnahme findet sich in dieser Studie kein Zusammenhang zwischen Schulleistung und Gewalt: Schüler, deren Leistungen von der Schule als niedrig eingestuft wurden, geben im Vergleich zu mittleren und guten Schü-

I. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

lern eine statistisch abgesicherte höhere Beteiligung an Gewalttaten an. Numerisch gesehen fällt dieser Unterschied jedoch gering aus (92 der leistungsschwachen Schüler, 68 Schüler mit mittleren Leistungen und 67 Schüler mit guten Leistungen geben mehr als gelegentliche Beteiligungen an Gewalttaten an).

Langeweile im Unterricht

16,3 % der Schüler gaben an, sich häufig bzw. sehr häufig im Unterricht zu langweilen.

Demgegenüber stellen dies nur 3,8 % der Lehrer fest. Korreliert man Langeweile auf Seiten der Schüler mit dem Gewaltscore, findet sich ein Zusammenhang von $r = 0.17$. Die Langeweile der Schüler korreliert jedoch hochsignifikant mit dem Ausmaß des Vandalismus ($r = 0.48^{**}$).

Lärm im Unterricht

40,5 % der Schüler geben an, daß es während des Unterrichts in der Klasse häufig bis sehr häufig laut ist. Demgegenüber geben nur 7,3 % der Lehrer diesen Tatbestand an. Korreliert man den Lärm nach der Schülerbeurteilung mit dem Gesamtgewaltscore, so ergibt sich ein Zusammenhang von $r = 0.28$. Die Korrelation mit dem Vandalismus in der Schule beträgt $r = 0.37^*$.

Schulunlust

57,1 % der Schüler geben vorbehaltlos an, gern oder sehr gern zur Schule zu gehen. Rund 14 % der Schüler zeichnen sich durch ein hohes Maß an Schulunlust aus. Nimmt man jene hinzu, die nur gelegentlich gern zu Schule gehen, so sind es insgesamt 43 % der Schüler, die keinen explizit positiven Bezug zur Schule aufweisen. Es findet sich ein negativer signifikanter Zusammenhang zwischen dem positiven Bezug zur Schule und der Ausprägung von Vandalismus ($r = -0.34^*$), d. h.: je mehr Schulunlust, desto mehr Vandalismus. In der Tendenz findet sich ein solcher Zusammenhang auch in Bezug auf den Gewaltscore ($r = -0.19$).

Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend läßt sich zunächst feststellen, daß eine Zunahme der Gewalt an schleswig-holsteinischen Schulen – unabhängig von Schultypus – von ca. 30 % der befragten Schulleiter vermerkt wird. Überwiegend wird allerdings eine leichte Zunahme konstatiert, lediglich ein Schulleiter berichtet einen starken Anstieg.

Ordnet man die Häufigkeiten der Gewalterscheinungen für schleswig-holsteinische Schulen, so findet sich folgende Rangordnung:

1. Verbale und nonverbale Aggression
2. Gewalt Schüler gegen Schüler
3. Gewalt gegen Sachen (Vandalismus)
4. Gewalt gegen Lehrer.

An der Spitze steht also – in allen Schultypen (Abbildung 2) – die **Verhöhnung des Umgangstons** und das **Verächtlichmachen** oder **Herabsetzen** von Mitschülern: die psychische Aggression bzw. Gewalt.

Besonders beachtenswert ist, daß diese Verhaltensweisen einen statistisch hochsignifikanten Zusammenhang mit der tätlichen Gewalt unter Schülern aufweisen und als die wichtigsten Prädiktoren der Gewalt unter Schülern in dieser Untersuchung gewertet werden müssen.

Auch wenn es sich hier lediglich um korrelative Zusammenhänge handelt, bestätigt dieses Ergebnis doch auf statistischer Basis den Eindruck aus allen neueren Studien zum Thema Gewalt in der Schule, die immer wieder auf die **Gewalteskalation über den Weg verbaler/nonverbaler Provokationen** hinweisen. Die **«psychische Gewalt»** häuft sich besonders auffällig in Hauptschulen, kombinierten Grund- und Hauptschulen, Realschulen und Förderschulen, wenn man berücksichtigt, daß hier über 50 % der Schüler häufig bis sehr häufig **«gemeine Ausdrücke»** verwenden (vgl. Tabelle 2).

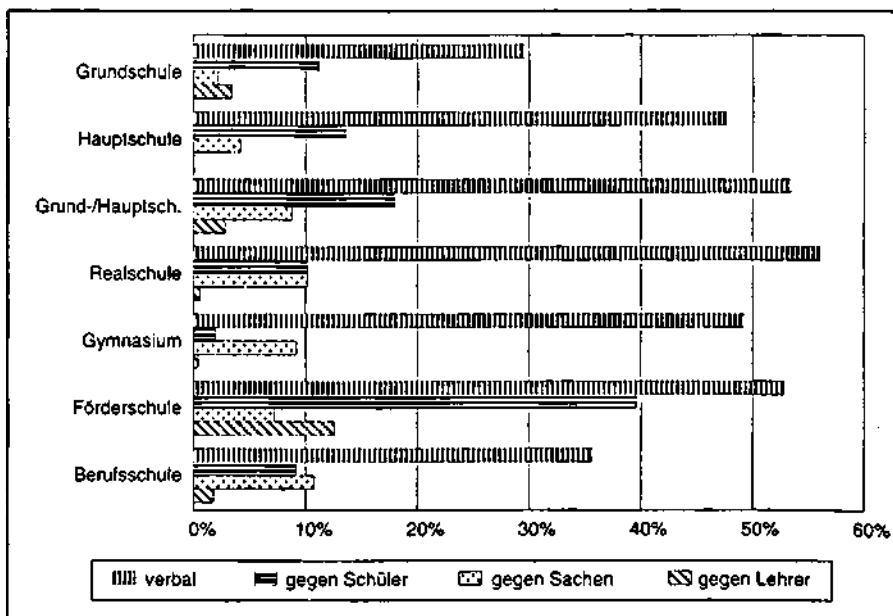


Abb. 2: Formen der Gewalt/Aggression je Schultyp. Prozentsatz der mehr als gelegentlich auftretenden Formen der Gewalt/Aggression

1. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

Die Beobachtung, daß in den Grundschulen diese Art der Aggression wesentlich seltener auftritt, spricht dafür, daß es sich hier durchaus um Effekte der schulischen Sozialisation handeln kann. Dies würde **frühzeitige präventive Maßnahmen bezüglich eines friedfertigen verbalen und nonverbalen Verhaltens** erfordern, die zugleich als Prävention hinsichtlich der Entwicklung tätlicher Gewalt verstanden werden können.

Betrachtet man die Gewalt unter Schülern insgesamt, für die hohe Übereinstimmung aller Befragten besteht, so ist ein differenzierter Blick auf die Schultypen zu berücksichtigen:

Denn Schwerpunkte der tätlichen Gewalt finden sich zwar im Durchschnitt in den Förderschulen, einzelne Schulen anderer Schultypen (wie z.B. eine Realschule) sind jedoch darüber hinaus besonders betroffen, wenn man die Streuung der Ergebnisse bedenkt. Deutlich am wenigsten belastet sind – neben den Berufsschulen – wiederum die Grundschulen. Dies deutet ebenfalls an: frühe Prävention muß hier bereits angesetzt werden. Auffällig ist, daß in den sonst als besonders belastet geltenden Hauptschulen ein den Gymnasien vergleichbarer geringer Gewaltscore festzustellen ist, während die kombinierten Grund- und Hauptschulen relativ hoch belastet sind.

Legt man eine Rangreihe hinsichtlich der Gewalt in der Schule fest, so ergibt sich dem Schweregrad nach folgende Ordnung:

1. Förderschule
2. Grund- und Hauptschule
3. Realschule
4. Hauptschule/Gymnasium
5. Grundschule/Berufsschule.

Risikoorte für Auseinandersetzungen sind vor allem **Schulhöfe**; Toilettenräume sind am wenigsten betroffen. Auffällig ist insgesamt, daß Korridore, Klassenzimmer und Schulwege einen etwa gleich hohen Stellenwert haben. Es ist also nicht so, daß die tätlichen Auseinandersetzungen nur außerhalb der Klassenzimmer stattfinden.

Im Hinblick auf die Zeiten der Auseinandersetzungen zeigt sich das höchste **Risiko für die Pausenzeiten**, gefolgt vom Schulseende und den Zeiten vor Schulbeginn. Aber in 10 – 12 % der Fälle finden tätliche Auseinandersetzungen unter Schülern während der Unterrichtszeiten statt. Das hohe Ausmaß an Gewalt in Pausenzeiten läßt auf einen **Effekt der Unterrichtsstunden schließen, in denen sich Aggressionen ansammeln**, die vor allem in den Pausen und nach Schulseende ausgetragen werden. Verspotten, Auslachen, Herabsetzen u.a.m. im Unterricht könnten hier ihre Entladung finden. Dies deutet darauf hin, daß im Unterricht selbst auch eine Atmosphäre geschaffen werden muß, die nicht aggressives Verhalten in den Pausen begünstigt

Berücksichtigt man die Determinanten der Gewalt unter Schülern (neben der diskutierten verbalen Aggression), so müssen weitere innerschulische Faktoren berücksichtigt werden:

1. Je gravierender das Gewaltausmaß, desto häufiger schwänzen Schüler den Unterricht.
2. Je größer das Gefühl der Unterforderung, desto höher ist das Gewaltausmaß in der Schule.
3. Je niedriger die Schulleistungen, desto ausgeprägter die Tendenz zur Selbstbeteiligung an Gewalttaten.
4. Je mehr Langeweile im Unterricht, desto höher das Gewaltausmaß und desto mehr Vandalismus.
5. Je mehr Lärm im Unterricht, desto größer das Gewaltausmaß und desto mehr Vandalismus.

Zu bedenken gibt, daß **Langeweile und Lärm im Unterricht** von den Lehrern deutlich diskrepant zu den Schülern gesehen und erheblich unterschätzt werden. Diese möglicherweise wichtigen Risikofaktoren für die Entwicklung vandalistischen und gewalttätigen Verhaltens werden demnach von den Lehrern unterbewertet.

Die in vielen Untersuchungen immer wieder angedeuteten Zusammenhänge zwischen gewalttätigem Verhalten und Schulgröße, Klassengröße oder baulichem Zustand der Schule lassen sich hier statistisch nicht nachweisen. Dies kann auch bedeuten, daß äußere Faktoren hierfür relativ, wenn nicht völlig irrelevant sind. Dies gilt auch für den Ausländeranteil der Schulen, den Anteil von Jungen und Mädchen sowie für die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums. Drogen- und Alkoholprobleme weisen ebenfalls keinen Zusammenhang mit den Gewalttätigkeiten in der Schule auf.

Die **Bedeutung außerschulischer Sozialisation** für die Entwicklung von Vandalismus und Gewalt deutet sich allerdings in dem Sinne an, daß beide dort stärker vertreten sind, wo Kinder aus sozioökonomisch niedrigeren Schichten überwiegen. Diesem Aspekt liegt jedoch (datenschutzbedingt) eine nur in Teilen geschätzte und unvollständige Datenbasis zugrunde.

Ernst zu nehmen sind schließlich zwei wichtige Aspekte:

1. die Angst der Schüler vor Gewalttätigkeit in der Schule und
2. die Schulunlust.

Immerhin gehen **43 % der Schüler nicht explizit gern zur Schule**. Die Gründe hierfür sind detaillierter zu untersuchen, vor allem angesichts der Tatsache, daß Schulunlust einen signifikanten Zusammenhang mit Vandalismus, aber auch einen tendenziellen Zusammenhang mit der Gewalt in der Schule aufweist. Die Tatsache, daß fast **30 % der Schüler Angst vor Gewalt** in der Schule haben, muß ebenfalls als ernsthaftes Problem betrachtet werden,

I. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

auch wenn die tatsächlich beobachtete Gewalt um die Hälfte niedriger eingeschätzt wird.

Ein zusätzlich wichtiger Faktor im Teufelskreis von verbalen Provokationen, Vandalismus und Gewalt ist sicherlich der **Autoritätsverlust der Lehrer**, der sich in einer hohen Distanzlosigkeit der Schüler widerspiegelt: Verbale Provokationen bzw. «Fertigmachen» von Lehrern haben schon über 50 % der Schüler erlebt. 13 % berichten dies oft bis sehr oft. Erschreckend ist zusätzlich, daß 13,5 % tätliche Gewalt gegenüber Lehrern beobachtet wird.

Dies verweist wiederum darauf, daß eine Prävention der Gewalteskalation in der Schule vor allem an der **Form und Sprache sozialer Interaktionen** ansetzen muß, und zwar bei allen Beteiligten.

Im Fazit läßt sich auf statistisch abgesicherter Datenbasis sagen: Das Ausmaß der Gewalt in den Schulen Schleswig-Holsteins ist in der Tendenz leicht steigend. Die Formen der Gewalt sind überwiegend psychologischer Natur im Sinne einer Verrohung der sozialen Verhaltensformen. Das Ausmaß der Gewalt unter Schülern ist nicht gravierend, aber zeigt einen hohen Zusammenhang mit dem Verhalten in Sprache und Ausdruck. Schulunlust, Langeweile, Unterforderung und Lärm im Unterricht sind Risikofaktoren für Vandalismus und tendenziell auch für Gewalt. Ein geringer Leistungsstand der Kinder bzw. Leistungsversagen ist ein Risikofaktor für die eigene Beteiligung an Gewalttaten, bei denen die psychischen Formen der Aggression eine zusätzlich vermittelnde Rolle spielen können. Insgesamt stehen neben dem – nicht ausreichend ausgewiesenen – sozioökonomischen Hintergrund interaktive Aspekte und innerschulische Faktoren im Vordergrund der Gewalt- und Vandalismusbeobachtungen in der Schule. Die außerschulische Sozialisation verliert dadurch nicht an Bedeutung, ist aber im Rahmen der schulischen Untersuchungen nicht zu erfassen. Die Betrachtungen dieser Untersuchungen müssen zunächst auf das beschränkt bleiben, was im Rahmen schulischer Arbeit machbar ist. Zusammenfassend sollte klar werden:

Risikofaktoren für die Entwicklung von psychischer und physischer Gewalt sind in der Schule selbst zu finden und liegen nicht nur außerhalb der Schule.

¹ Gefördert aus Mitteln der Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Hans Rauschenberger

Aus der Kinderstube der Gewalt – pädagogische Überlegungen¹

Der Terminus «Gewalt» zeigt immer nur die Spitze eines Eisbergs an. Um dem Problem näherzukommen, werde ich daher nicht nur die Gewalt im engeren Sinne ins Auge fassen, sondern all das, was man als ihre schwächere Form, ihre Vorform oder – wenn man will – ihren Keim ansehen könnte, mithin alles, was die Beziehungen unter den Kindern einseitig schädigt, beeinträchtigt oder stört. Auf diese Weise hoffe ich, einen Blick in die Kinderstube der Gewalt tun zu können. Das Verfahren, das ich dabei anwende, ist höchst einfach. Zuerst geht es um das, was wir unter Gewalt verstehen wollen. Wir haben Schwierigkeiten, Gewalt und Gegengewalt auseinanderzuhalten. Genauso geht es auch den Kindern. Dabei wissen wir, daß man die verschiedenen Formen der Gewaltanwendung nicht über einen Kamm scheren darf, was wiederum auch für die Gewalt unter Kindern gilt. Deshalb müssen wir die Spielarten der Gewalt unterscheiden lernen.

Das Handeln der Kinder hat Zukunft; denn es ist das Handeln künftiger Erwachsener. Ihr zukünftiges Weltbild wird auch von dem gesteuert werden, was sie jetzt bereits machen – ob dies nun widersprüchlich ist oder nicht. Umgekehrt ist ihr jetziges Handeln von der Generation ihrer Väter und Mütter, ihrer Lehrerinnen und Lehrer bestimmt. Wenn wir diesen Fäden folgen, können wir etwas dazulernen. Die Gewalt, die wir bereits bei Kindern leibhaftig vor uns sehen, ist immer nur ein Ausschnitt aus einem sozialen und geschichtlichen Zusammenhang. Diesen gilt es aufzuspüren, wenn man nicht an den Symptomen herumkurieren möchte.

Gewalt nennen wir die Art und Weise einer Handlung, die andere Menschen physisch oder psychisch beeinträchtigt, wobei diese Handlung oft mit einem Zwang verbunden wird, etwas Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen. Auch der Freiheitsentzug ist Gewalt.

Historisch geht das Wort «Gewalt» auf das Verb «walten» zurück. Darunter wurde die Tätigkeit einer Macht verstanden, der man eine gestaltende und ordnende Funktion zuschrieb. Man findet davon im heutigen Sprachgebrauch noch Reste, z. B. bei den Worten «Anwalt» und «Verwaltung», aber auch in poetischen Umschreibungen, wenn etwa vom «Walten der Natur» gesprochen wird.

Die despotische Alleinherrschaft in ihren archaischen Formen bestand in einer triebhaften, rohen und unberechenbaren Machtausübung. Später ist sie allmählich einer regelhaften und verstandesmäßigen Anwendung gewichen, so daß schließlich rechtsstaatliche Formen möglich geworden sind, die von der Gewaltenteilung ausgehen. Dabei darf nicht übersehen werden, daß diese aufgeklärten Formen bis heute ihre Durchsetzungsfähigkeit einer jederzeit möglichen physischen Gewaltanwendung durch den Staat verdanken. Die noch so sublimen rechtlich geregelte Ausformung unseres Zusammenlebens zeigt ihre ganze Wirksamkeit erst dort, wo der Staat physische Gewalt einsetzt. Er beansprucht das Gewaltmonopol, damit er als oberster Ordnungsstifter im Zweifel auch die Oberhand behält (vgl. TÜRCKE 1987).

In einem wohlverwalteten Staat, wie er in unseren Breiten die Regel ist, gehören Gewaltanwendung der Bürger nicht zu ihren zivilen Pflichten. (Das war etwa in der Kolonisationszeit Nordamerikas ganz anders.) – In Deutschland war es auch der Barbarei des Nationalsozialismus im Hinblick auf öffentliche oder private Gewaltanwendung vergleichsweise ruhig. Eine Zeitlang meinten viele, Gewaltanwendungen im brachialen Sinne seien bei uns aus dem Alltag verschwunden. Dabei hatte man allerdings nicht bedacht, daß die Roheit, die in einer Gesellschaft vorhanden ist, von der Kultur immer nur gebändigt, niemals aber gänzlich abgeschafft werden kann (vgl. FREUD 1974, Bd. IX, S. 145 ff).

Seiner Herkunft nach kann das Wort «Gewalt» ebensowohl eine Art von gestaltender Machtausübung bedeuten wie eine barbarische Destruktion. Das Wort «Gewalt» hat also im Deutschen zwei verschiedene Bedeutungen. Im Französischen und Englischen gibt es, ausgehend vom Lateinischen, zwei unterschiedliche Bezeichnungen für Gewalt: *potestas* (pouvoir, power) und *violentia* (violence). Nur die wilde, heftige Gewalttätigkeit der *Violentia* ist schädigend; unter der *Potestas* versteht man nur die legitime Amtsgewalt. Die Deutschen haben für beides nur ein Wort. Zum einen sehen sie darin vorwiegend das, was sich selber den Weg bahnt; Gewalt in dieser Bedeutung ist für sie sozusagen das Gestaltungsprinzip einer naturwüchsigen Kraft. Andererseits sehen sie in der Gewalt ein ungerechtfertigtes Prinzip der Beeinträchtigung. Darum treten sie für ihre Opfer ein und setzen auf gewaltbeschränkende Prinzipien: auf die Vernunft, auf das Recht, auf die Liebe.

Bis zu einem gewissen Grade könnte man diese beiden Traditionselemente des Gewaltbegriffs miteinander vermitteln. Leider ist aber in unserem Volk noch eine dritte Form aufgetreten: Gewalt als totalitäres Prinzip. Die nationalsozialistische Herrschaft brachte es fertig, einen biologistischen Gewalt-Naturalismus mit einer perfiden Bürokratie zu verkoppeln. *Violentia* und *Potestas* entfesselten einander gegenseitig; darin bestand die zynische Gewaltpraxis der Nationalsozialisten. Seither können wir in Deutschland über Gewalt nicht mehr bloß betrachtend sprechen. Für uns ist die Erfahrung mit der genozidären

Gewalt zur unausweichlichen Anklage an das Denken und Handeln der einzelnen geworden; dies wird die Menschen in unserem Land auch in den folgenden Generationen noch sehr zu beschäftigen haben.

Eigentlich hätte man annehmen müssen, daß sich die deutsche Pädagogik ganz besonders um diese Problematik gekümmert hätte, so, wie es ADORNO in den sechziger Jahren geraten hatte, als er schrieb: *«Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen. Nötig ist, was ich unter diesem Aspekt einmal die Wendung aufs Subjekt genannt habe. Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie zu solchen Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt.»* (ADORNO 1976, S. 87) – Man kann nun keineswegs sagen, daß die Wissenschaft von der Erziehung die Tatsache Auschwitz nicht in ihrem Denken berücksichtigt hätte. Dies hat sie vor allem im Hinblick auf die Konfliktfähigkeit der Aufwachsenden getan und sich dabei besonders auf den Schulunterricht konzentriert. Sie hat aber damit das Problem von vornherein in einen quasi-institutionellen Zusammenhang gebracht und suchte von da nach «Strategien» der Konfliktlösung. Vor dem Problem der nackten Gewalt selbst ist sie jedoch sprachlos geblieben. Macht, Gewalt und Unmenschlichkeit waren keine Themen für sie; Erziehung und Bildung wurden vorwiegend in den Formen ihres Gelingens dargestellt, nicht aber in ihrer Kehrseite. Auf vielfache Weise hat man zwar versucht, Lehren zu ziehen aus Alexander und Margarete MITSCHERLICHs These von der Unfähigkeit zu trauern, aber man ist nicht darauf gekommen, daß wir auch nach dem Zweiten Weltkrieg Anlaß haben könnten, Macht und Gewalt als vordringliche pädagogische Probleme unserer Zeit zu behandeln. So ist es ungewollt zu einer erneuten Tabuierung gekommen. Gewalt hat im Erziehungsprozeß nichts zu suchen, so schien man zu denken, und darum muß man sie dort auch nicht behandeln; da sie nicht sein soll, kommt sie nirgends vor.

Unsere historischen wie lebensgeschichtlichen Erfahrungen legen die Annahme nahe, daß die Erfahrung der Gewalt im menschlichen Leben unausweichlich ist. Jeder Mensch begegnet ihr, sie mag schwächer oder stärker ausgeprägt sein, sie mag demütigend sein oder nicht. Jeder erfährt überdies, daß er selber Gewalttäter sein kann oder zumindest Mittäter. Aus diesem Sachverhalt gibt es kein Entrinnen. Jemand, der dies nicht weiß oder nicht wissen will, kann auch keine Kinder erziehen. Freilich ist nicht jede Gewalt von der destruktiven Art, die auf die Vernichtung des Daseins aus ist (vgl. FROMM 1982). Was wir erst noch zu entdecken haben, ist die Vielfalt der Gewalt, dazu ihre Sublimierungsfähigkeit besonders bei jungen Menschen. Für die Erziehung bedeutet dies, daß gerade die Gewalt nicht im Wege der Verleugnung zum Verschwinden gebracht werden kann; sie wird nur verändert durch die

zunehmende Fähigkeit des Menschen, sich zu sich selber zu verhalten, und dies heißt: sie ist kultivierbar.

Formen und Vorformen der Gewalt unter Kindern

Jedes Merkmal der allgemeinen Definition der Gewalt als physischer oder psychischer Beeinträchtigung, als Ausübung von Zwang, als Nötigung oder als Freiheitsberaubung kann auch bei Kindern im Grundschulalter nachgewiesen werden. Zwar haben sie noch nicht genügend Kraft und Einfluß, um es in ihren Gewaltakten den Erwachsenen gleichzutun, aber das Prinzip der Gewaltanwendung können sie bereits in allen Verästelungen verstehen und anwenden.

Im folgenden seien einige dieser Erscheinungsformen notiert:

- Rang- und Revierkämpfe werden besonders innerhalb inszenierter Ordnungen auffällig. Richtet sich z. B. eine Klasse auf einen Sitzkreis ein, so kann es geschehen, daß spontan mehrere Kinder in einen Kampf um einen als bevorzugt geltenden Platz eintreten. Ähnliches geschieht in bezug auf das Eigentum. («Dies sind meine Buntstifte!»)
- Soziale Gestaltungswünsche kleiner Kinder können sich gewalttätig äußern. Wenn z. B. der Spielkamerad nicht tut, was der Freund in seiner festen Vorstellung vom Spielablauf ihm zugedacht hat, greift dieser bisweilen zu Zwangsmitteln. Dabei ist festzuhalten, daß nicht alle Kinder über andere spontan verfügen und, wenn diese nicht parieren, gewalttätig reagieren. Es ist oft erstaunlich, wie sich die einen bei ihren ersten Sozialkontakten schon als Sozialregisseure versuchen, während andere in diesem Punkt noch als Träumer auftreten. (Bis der Träumer erwacht, ist er jedoch bereits der Lakai des anderen.)
- Die Opfer spontaner und manchmal eben auch gewalttätiger kindlicher Beziehungsgestaltung erfahren – mitunter viel bewußter als die agilen Arrangeure – wie ambivalent es ist, gebraucht und eingesetzt, geliebt und manipuliert, bedroht und getröstet, unterjocht und ausgezeichnet zu werden. Oft brauchen sie viel Zeit, bis sie sich aus diesen verworrenen Verstandes- und Gefühlsstrukturen für sich und den Partner ein akzeptables Muster bereiten.
- Gewalt tritt bei Kindern und Jugendlichen bisweilen als Gelegenheitsgenuß auf. Manche Situation in der Kindergruppe ist zunächst von verzehrender Langeweile geprägt, bis dann auf einmal eine Neckerei entsteht, die allmählich auf Kosten eines einzelnen geht und immer deutlicher sadistische Formen annimmt. Gewalt ist in diesen Fällen das Salz in der Suppe der Langeweile; ihr Destruktionseffekt wird zum Thema eines Happenings.
- Bei Kindern kann die Gewalt als Mission auftreten; dann nimmt sie die Züge des Prologs an. Dabei gelten alle Merkmale prologartiger Aktionen:

Ein Sachverhalt wird behauptet, obwohl er nicht stimmt; ein Werturteil tritt hinzu; ein Sündenbock wird genannt – und alle glauben, sie täten Großes, wenn sie den Sündenbock verfolgen.

- Es gibt auch bei Kindern depressive Destruktionsabsichten gegenüber Dingen und Menschen. Sie haben, wie FROMM erläutert, mit Ohnmachts- und Isolierungserfahrungen zu tun und folgen etwa dieser Logik: *«Ich kann dem Gefühl meiner Ohnmacht gegenüber der Welt außer mir nur dadurch entinnen, daß ich sie zerstöre»* (FROMM 1982, S 142).
- Soziale Mißverständnisse werden mangels geeigneter Konfliktlösungskonventionen häufig gewalttätig ausgetragen. Wenn z. B. ein Kind einem anderen sein Spielzeug großmütig überläßt, und dieses meint, es gehöre nun ihm, müssen die Kinder den Unterschied zwischen Schenken und Leihen ausfechten.

Wenn wir für alle diese Erscheinungen ein gemeinsames Motiv suchen, können wir sagen: Gewalt ist immer die Antwort auf mißglückende Beziehungen. Will man etwas zu ihrer Abhilfe tun, so muß man die in der Krise befindlichen Beziehungen aufspüren, darf jedoch nicht meinen, eine radikale Änderung der sozialen Situation herbeiführen zu können oder gar eine Änderung des Charakters einer der Beteiligten. Was man tun kann, besteht in der Möglichkeit, den beteiligten Kindern Gestaltungsräume zu eröffnen, innerhalb deren sie etwas schaffen können, das ihnen erlaubt, sich selber und die anderen zu bejahen.

Die Formen gewalttätigen Verhaltens sind zahlreich, wie wir gesehen haben. Seine Beweggründe entstehen meist bereits in der Familien- und Gleichaltrigengruppe, aber seine manifesten Formen treten häufig in der inszenierten Welt des Schulunterrichts zutage. Gerade bei Kindern lassen sich die verschiedenen Facetten der Gewalt auf zwei Formen zurückführen: die **spontane egozentrische Gewalt** und die **auf Schädigung abzielende destruktive Gewalt**. Die erstgenannte erscheint als überschießende, ungebändigte Lebenskraft, als unbedachter Egoismus, als *«Wille und Vorstellung»*. – Die zweite gewinnt ihr Motiv aus einer diffusen Vernichtungsabsicht; sie handelt aus Gleichgültigkeit gegenüber den anderen und sich selbst.

Zwar treten die beiden Formen nicht in deutlicher Ausprägung auf, aber es lassen sich an dieser Unterscheidung für die aktuelle Situation die Voraussetzungen für den pädagogischen Umgang festmachen: **Alle Handlungen von Kindern, die die Gesundheit oder das Entfaltungsrecht der anderen Kinder beeinträchtigen können, müssen im Interesse der Entwicklung aller Kinder verhindert werden.** Dies ist keine pädagogische Regel. Es ist die Wahrnehmung der auch in der Schule notwendigen staatlichen Ordnungsgewalt, von der am Anfang dieses Beitrags die Rede war. Sie soll nur bei eindeutigen Fällen destruktiven Verhaltens angewandt werden, und zwar ohne

Vorwurf, aber mit klarer Konsequenz. Dabei geht es nicht nur um die Verhinderung von Schädigungen, sondern auch darum, daß die Schule eine sichtbare Grenze setzt, die niemand überschreiten darf.

Was kann die Schule tun?

Fragt man, wie die Schule dies machen soll, so sind die praktischen Möglichkeiten sehr begrenzt. Hierüber muß auch bei den Administratoren und Juristen neu nachgedacht werden; denn es geht ja gerade nicht um die Verstärkung des Zwangscharakters der Schule, sondern darum, daß die Schule eine sichere Basis für die demokratische Erziehung gewinnt. – Innerhalb unserer gegenwärtigen Ordnung ist m. E. nur folgendes Vorgehen zur Eliminierung schädigender Handlungen möglich: Auf jede destruktive Gewaltanwendung muß die Lehrerin oder der Lehrer mit einer klaren Aufforderung reagieren, sie zu unterlassen. Führt diese nicht zum Erfolg, so muß das betreffende Kind von der übrigen Kindergruppe getrennt werden. (Auch dies kann schwierig sein.) Wenn die erste Aufregung vorbei ist, sollte ein ruhiges Gespräch mit dem Kind stattfinden. Kann es nicht zu einer besseren Einsicht kommen, oder kann es seine Einsicht nicht in die Tat umsetzen, so muß ein Gespräch mit den Eltern geführt werden. Die Verständigung mit ihnen ist auch dann unerlässlich, wenn sie dies nicht wollen; in manchen Fällen kann die Schulbehörde unterstützend tätig werden. Wenn es nicht gelingt, mit dem Kind oder mit seinen Eltern einen gemeinsamen Weg zu beschreiten, dann bedeutet dies, daß die Schule ihren pädagogischen Auftrag nicht erfüllen kann. Das Kind muß dann diese Schule verlassen. Dies dürfte auch für das Kind selbst eine Chance für einen Neuanfang in einer anderen Schule bedeuten. – Dies alles betrifft, wie angedeutet, Ausnahmefälle, deren Vernachlässigung die Voraussetzungen pädagogischer Arbeit gefährden würde. Wenn nun das Kollegium der Leinebergsschule davon berichtet, daß 20 % der Schülerinnen und Schüler zu den aktiven Störern zu rechnen seien, so ist zu vermuten, daß davon wiederum nur ein verschwindend geringer Prozentsatz destruktiv im Sinne zerstörerischer Schädigungsabsicht ist. Nur in gesicherten Fällen dieser Art müßte eine administrative Maßnahme erwogen werden. In den anderen ist, so meine ich, die Hoffnung gerechtfertigt, daß die Pädagogik sich darauf einstellen kann.

Unterhalb der nur administrativ lösbaren Schwierigkeiten bleibt die ganz überwiegende Mehrheit derjenigen Erscheinungen, in denen die Gewaltanwendung gewissermaßen einen positiven Kern enthält, der meist in der Person des Kindes selbst liegt. Alle diese Erscheinungsformen können nach meiner Auffassung, solange sie nicht eindeutig pathologischen Ursprungs sind, im pädagogischen Umgang kultiviert, d. h. verfeinert werden. Auch dies kann im Einzelfall viel Kraft kosten, zumal die Schule in den hergebrachten Formen der

Stoffvermittlung oft nicht die Möglichkeit hat, sich so um den einzelnen zu kümmern, wie der Fall es erfordern würde.

Zur pädagogischen Bearbeitung der gesellschaftlich bedingten Widersprüche, deren Auswirkungen schließlich in kindlichen Gewalttaten gipfeln, gehört nach meiner Auffassung ein neues Verständnis von Schule. Die administrativ geprägten Ordnungsformen des Unterrichts, wie sie sich im Laufe der Zeit entwickelt haben, gehen davon aus, daß die Kinder fürs Lernen ruhiggestellt werden: sie sitzen da und sollen aufnehmen. Kommt Bewegung auf, so ist dies eine Störung, weil ja das Lernen unterbrochen wird. Der soziale Austausch wird in der Tradition dem zumeist kognitiven Lehren und Lernen nachgeordnet. Dieses Verhältnis müßte wie folgt umgekehrt werden:

Schule sollte zunächst einmal Leben unter Kindern bedeuten. Die Kinder müssen sich kennenlernen, müssen ihre Interessen entfalten und müssen das, was es an Lesen und Schreiben, an Mathematik und Naturthemen zu behandeln gibt, sich mit anderen zusammen aneignen. In einer so verstandenen Schule gibt es viel Ungeordnetes und manche unbedachte Gewaltsamkeit. Werden diese Verhältnisse jedoch ernst genommen und pädagogisch begleitet, so kann die Schule diesen Kindern etwas bieten, was sie heute sonst nur noch in wenigen Zusammenhängen bekommen, nämlich ein Fundament für das soziale Lernen.

Gewalt ist die mißverstandene Antwort auf eine Störung des Zusammenlebens, so viel ist sicher. Aber sie enthält bei noch so großer Brutalität (nicht Destruktivität) doch immer noch den Keim dessen, was eigentlich gemeint war. Gewalt ist mithin kultivierbar. Der Geist, der die Gewalt besiegt, kommt nicht als Botschaft von außen. Er muß im Handeln selbst entdeckt werden. Dabei den Kindern zu helfen ist ungemein schwierig geworden. Aber möglich ist es nach wie vor.

Gekürzte und überarbeitete Fassung eines Beitrages aus: Die Deutsche Schule, 2/92, S. 134–149

Lothar Krappmann

Rauhe Spiele, Grobheit, Prügelei

Beobachtungen unter Viertklässlern

Gewalt im Fernsehen, Gewalt in der Familie, Verrohung der Umgangsformen im engeren Lebenskreis und in der Welt im Ganzen werden für aggressive Vorkommnisse unter Kindern verantwortlich gemacht, viel seltener dagegen die Kinderwelt selber. Dennoch gehören rauhe Spiele, grobes Durchsetzen von Ansprüchen, Knüffe, Tritte und Prügeleien zum Sozialleben der Kinder innerhalb und außerhalb der Schule, und zwar nicht nur in unserem europäischen Kulturkreis (WHITING & EDWARDS 1988). Manche Entwicklungs- und Sozialisationsforscher vertraten sogar die Auffassung, daß gerade Erfahrungen der Kinder mit Gewalttätigkeiten untereinander ihnen verdeutlichten, wie wenig aggressives Verhalten geeignet sei, Spiel und Zusammenarbeit zu sichern, und daher die Kinderwelt die Erziehungsbemühungen der Erwachsenen sogar unterstützten (AUSUBEL 1976).

Fragestellung

Dieser Aufsatz will darstellen, welche Funktion und Bedeutung Gewalttätigkeiten in der Sozialwelt zehnjähriger Kinder haben. Um die Rolle der Gewalt unter Kindern besser zu verstehen, ist es wichtig, Interaktionsabläufe unter Kindern detailliert nachzuzeichnen, wie es in einer Beobachtungsstudie von Grundschulkindern, auf die sich dieser Aufsatz stützt, geschah. Die narrativen Protokolle zeigen, in welchen Interaktionszusammenhängen Rücksichtslosigkeiten, verbale Attacken und gewalttätige Vorgehensweisen entstehen, welche Kinder daran in welchem Ausmaß beteiligt sind und wie diese Vorkommnisse in die Sozialwelt der Kinder eingebettet sind. Bei dieser Analyse wurde eine weite Definition von Gewalt zugrundegelegt, die jegliches Verhalten einbezieht, mit dem eine Absicht gegen andere durchgesetzt werden soll, ohne auf deren Perspektive oder Ansprüche Rücksicht zu nehmen (WEBER 1960).

So verstandenes gewalttätiges Vorgehen bildet den Gegenpol zum argumentativen Aushandeln, in das die Beteiligten ihre widersprüchlichen Erwartungen und Ansprüche einbringen, um gemeinsam nach Einigung zu suchen. Diesem Prozeß entzieht sich der Gewalttätige, und zwar nicht nur durch

Zwang, der physischen Schmerz zufügt, sondern gleichfalls durch Diffamierung des Gegenübers, durch Fakten schaffendes Handeln und manchmal sogar durch Unterlassung eines eigentlich erforderlichen Tuns. Es werden keineswegs nur egoistische Ziele «ohne Rücksicht» durchgesetzt, sondern manchmal auch soziale und rechtlich wohlbegründete Interessen mit gewalttätigen Mitteln verfolgt. Durch diese weite Definition ist gesichert, daß der Blick in die Kinderwelt nicht nur an massiven Prügeleien hängenbleibt, sondern die weniger auffälligen Mißachtungen anderer und ihrer Interessen ebenfalls in die Analyse einbezogen werden.

Die Studie

Das für diese Analyse aufbereitete Beobachtungsmaterial stammt aus einer umfassenderen Studie über die sozialisatorischen Wirkungen der Interaktionen unter gleichaltrigen Kindern in der Grundschule.¹ Es sind die Jahre, in denen die Kinder beginnen, in größerer Unabhängigkeit von Erwachsenen Freundschaften zu schließen und eigenen Interessen nachzugehen. Der Beitrag dieser Sozialwelt der Kinder zur Ausbildung von sozialen Fähigkeiten besteht vor allem darin, daß Kinder in ihren gleichaltrigen Spiel- und Kooperationspartnern nicht auf überlegene Autoritäten treffen, die das gemeinsame Handeln einseitig bestimmen, sondern auf Gegenüber, denen sie grundsätzlich nicht mehr Rechte, Erfahrungen oder Können zuerkennen, wie jedes Kind für sich selbst beansprucht. Auffassungen und Absichten prallen daher immer wieder hart aufeinander. Damit gemeinsames Tun anfangen kann, müssen die Kinder zunächst miteinander nach Ausgleich und Vereinbarungen suchen. Zwar haben die Kinder schon vieles von Eltern, Erzieherinnen und Lehrerinnen über Fairneß, Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit gehört. In den Auseinandersetzungen unter Kindern zeigt sich jedoch erst, wie man diese Werte und Prinzipien verwirklichen kann. Daher entscheidet sich in dieser Phase des Aufwachsens, ob die Heranwachsenden lernen, Probleme und Konflikte in einer Weise zu lösen, die unterschiedliche Interessen und Ansprüche zu vermitteln vermag, oder ob sie sich gemeinsamen Anstrengungen um gute Lösungen entziehen, etwa indem sie «rücksichtslos» vorgehen (KRAPPMANN 1993, s. auch VALTIN 1991).

Um gewalthaltige Vorgehensweisen unter Kindern zu untersuchen, wurden die Beobachtungen aus zwei vierten Grundschulklassen herangezogen. Kinder dieses Alters repräsentieren besonders gut die Eigenarten dieser Entwicklungsphase. Sie verfallen nicht mehr so leicht wie jüngere Grundschulkinder irgendwelchen Wahrnehmungen oder Impulsen, sondern können Ziele systematisch verfolgen. Es fällt ihnen jedoch noch schwer, sich gemeinsamen Interessen unterzuordnen. Sie pochen auf Bestimmung über ihre

eigenen Angelegenheiten und sind von einer manchmal sehr rigiden Gleichheitsvorstellung beherrscht. Beides belastet ihre Bereitschaft zum Aushandeln und die Anerkennung der dabei erzielten Ergebnisse. Im Aushandeln vollzieht sich allerdings der allmähliche Übergang zu einer Handlungsorientierung, die die Verschiedenheit der Erwartungen, Ansprüche und Vorlieben besser zu berücksichtigen erlaubt und reflektiertere Gemeinsamkeit ermöglicht.

Die 62 Kinder dieser beiden Klassen (30 Mädchen und 32 Jungen; Durchschnittsalter 9;11 Jahre) wurden vor allem während des Unterrichts, aber auch auf dem Pausenhof über Monate hinweg beobachtet, und zwar zur besseren Absicherung der protokollierten Ereignisse im Regelfall von zwei Beobachtern. Die Protokolle wurden erst nach getrennter Ausarbeitung verglichen. In spätere Auswertung gehen nur widerspruchsfreie Beobachtungen ein. Gleiche Beobachtungszeit für alle Kinder der Klasse wurde erstrebt, aber nicht vollständig erreicht. Im Durchschnitt liegen für jedes Kind Beobachtungen aus zwei bis drei Unterrichtsstunden und einigen Pausen vor. Aus den Protokollen wurden «Szenenkarteien» zusammengestellt, die alle Vorkommnisse enthalten, die zu einem bestimmten Thema gehören, für diese Auswertung alle Szenen, die der oben erläuterten Definition von Gewalt entsprachen. Danach wurden die ausgewählten Szenen auf der Grundlage von Definitionen und Regeln, die ein Auswertungsmanual festhält, nach relevanten Merkmalen sortiert, verglichen und ausgedeutet.

Die Beobachtungen wurden in einer innerstädtischen Grundschule (West-) Berlins durchgeführt. Die Bewohner des sozial unauffälligen Schulbezirks waren nach üblichen Kriterien überwiegend der oberen Unter- und unteren Mittelschicht zuzurechnen. Etwa ein Drittel der Kinder lebten nur mit Mutter oder (viel seltener) Vater. Knapp 10 Prozent der Kinder waren ausländischer Herkunft, aber überwiegend ins Klassenleben gut integriert. Die Beobachtungen wurden in der ersten Hälfte der 80er Jahre durchgeführt. Auch damals gab es bereits zahlreiche Konflikte in den Schulklassen, die mit physischer Gewalt, verbalen Attacken und anderen Formen krasser Mißachtung anderer ausgetragen wurden. Beobachtungen in einer weiteren vierten Klasse derselben Schule im Jahr 1993 ergaben keine bemerkenswerten Unterschiede im Sozialverhalten.

Ergebnisse

In den Protokollen fanden sich 407 Szenen, etwa gleich viel in beiden Klassen, in denen Kinder mit physischer, verbaler oder symbolischer Gewalt Absichten gegen andere durchzusetzen oder deren Absichten zu durchkreuzen versuchten. In etwa zwei Drittel der Szenen waren zwei, in den übrigen drei oder auch mehr Kinder beteiligt. Somit gab es 1033 Beteiligungen an Gewaltszenen, pro Kind fast 17 Mal. Jedes von den 62 Kindern taucht in dieser Szenenkartei auf, wenngleich einige Mädchen, aber auch einige Jungen sehr selten an den

verschiedenen Arten von Gewaltausübung teilnahmen und wenn, dann eher am Rand und auf der Seite derjenigen, die zwar gewalttätig waren, aber für eine berechnete Sache eintraten.

Gewalt stand am Beginn oder erfolgte als Antwort und löste, wenn der Damm erst einmal gebrochen war, weiteres rüdes Vorgehen aus. Aber nur in etwas mehr als einem Drittel der Szenen endete die Auseinandersetzung offenkundig unversöhnt. In einem weiteren Drittel wandte sich das angegriffene Kind ab. In etwa 20 Prozent vertrugen sich die Kinder nach dem Vorfall wieder. Nur etwa jede zehnte Gewalttätigkeit endete durch äußeren Einfluß, meist durch die Lehrerin, obwohl fast 80 Prozent dieser Szenen aus dem Unterricht stammten.

Fast die Hälfte der Szenen wird nur von Jungen bestritten; fast ebenso viele spielen sich zwischen Jungen und Mädchen ab; nur 11 Prozent finden ausschließlich unter Mädchen statt. Jungen sind an gewalthaltigen Interaktionen fast doppelt so häufig wie Mädchen beteiligt, und zwar überwiegend mit Jungen. Fast 60 Prozent der Jungenbeteiligungen gehen allerdings auf das Konto von sieben der 32 Jungen. Mädchen geraten mit Mädchen nur in einem Drittel ihrer ohnehin geringeren Anzahl an Interaktionen mit Gewalt aneinander. Sie haben gewalttätige Auseinandersetzungen überwiegend mit Jungen.

Diese Gewalttätigkeiten erwachsen aus unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen. Da sind zum ersten die **Rängeleien**, bei denen Kinder – öfter Jungen als Mädchen – sich knuffen und treten, miteinander ringen oder sich gegenseitig zwicken, manchmal mit lustig-frecher Miene, häufig aber auch mit grimmigem Blick, der zum Spiel gehört. Da es sich um »Spaß« handelt, ist vieles erlaubt, was Kinder sonst nicht mit sich machen ließen: wüste Beschimpfungen, Griffe an die Gurgel, Abkitzeln an delikaten Stellen. Viele Rängeleien entstanden spontan; für andere erfanden die Kinder Regeln, die zum Beispiel Übergriffe in den monatelang abwechselnd gespielten Jagden von Jungen und Mädchen verhindern sollten. Spaß am Rangeln setzt Einvernehmen über Verhalten voraus, das in anderem Rahmen nicht akzeptiert würde. Tatsächlich kippten manche dieser Rängeleien durch nicht hingegenommene Übergriffe in ernste Streitereien um; auf einmal ist der Tritt, der Knuff nicht mehr lustiger Unfug, sondern Attacke, und wird wütend erwidert. In 18 Prozent der 407 Szenen wird trotz grober und verletzender Verhaltensweisen einvernehmlich gerangelt, und gelegentliche Entgleisungen können wieder eingefangen werden; in 9 Prozent der Szenen geht die Kontrolle verloren, und das grobe Spiel wird zur ernststen Auseinandersetzung.

Es wurden 30 **Prügeleien** (7 % der Szenen) beobachtet, unter ihnen 19 schwere körperliche Auseinandersetzungen, an denen in der Hälfte der Fälle auch Mädchen beteiligt waren. In acht Fällen war ein Junge das Opfer, der sich durch Albereien in einen Jungenkreis eindringen wollte und schließlich

schmerzliche Abfuhr erlebte. Durch Angeberei gegenüber einem Mädchen löste derselbe Junge eine «Klassenschlacht» aus, in der fast alle Mädchen gemeinsam ihn und einige «stänkernde» Jungen verprügelten und dabei etliche weitere Übergriffe heimzahlten. Ein blutiger Wadenbiß eines körperlich unterlegenen Jungen beendete seine Quälerei durch einen Stärkeren. Abneigungen und Feindseligkeiten unter bestimmten Kindern förderten den Ausbruch ernstere Gewalttätigkeit.

Mehr als die Hälfte aller beobachteten Szenen wurde zu annähernd gleichem Anteil zwei Interaktionsthemen zugeordnet: Beim **Bedrängen/Zunah-Kommen** wird die Regulierung von Nähe und Distanz verletzt (28 % der Szenen). Typische Beispiele sind, jemandem etwas wegzunehmen, einen Weg zu versperren, penetrantes Dazwischen-Reden, Po-Kneifen. Das sind keine Lappalien, denn Betroffene reagierten oft sehr scharf. Beim **Einmischen/Bloßstellen** wird den Angegriffenen Respekt und «anständige» Behandlung verweigert. Dazu gehören herabwürdigende Kritik, entmündigende Hilfe oder Weitergabe diskreditierender Informationen. Gegenwehr ist oft schwierig, weil am Anfang der Szene nicht selten Fehler, Versehen oder Unkenntnis der anschließend bloßgestellten Person standen. Eine letzte Gruppe von Grobheiten umfaßt das **Ablehnen/Ausstoßen**. In 38 Szenen (9 %) wurde Kindern die Zusammenarbeit verweigert oder sie wurden von gemeinsamen Unternehmungen ausgeschlossen.

An den rücksichtslosen Vorgehensweisen sind Mädchen in allen thematischen Bereichen weniger beteiligt als Jungen, wie es angesichts des generell geringen Anteils an gewalthaltiger Interaktion zu erwarten ist. Rangeleien und Prügeleien sind mehr eine Jungsache; zum Ausstoßen und Bloßstellen neigen eher die Mädchen; das Bedrängen ist in den Jungen-Mädchen-Szenen besonders häufig und geht überwiegend von den Jungen aus, die manches Mal Mädchen zu necken meinen, während die Mädchen sich belästigt fühlen (OSWALD, KRAPPMANN, VON SALISCH & CHOWDHURI 1986).

Körperliche Attacken kamen in 152 Szenen vor (37 %); in den anderen wurde «nur» angeschrien, weggerissen oder mit Gesten niedergemacht. Knüffe, Schläge, Tritte sind vor allem Bestandteil von Rangeleien und Prügeleien, sind aber auch beim Bedrängen und Abwehren häufig. In etwa einem Drittel der Fälle gehören diese körperlichen Attacken allerdings zu rauen Späßen, werden also geduldet, wenn nicht sogar herausgelockt. In etlichen weiteren Fällen handelt es sich um überdosierte Bemühungen, Aufmerksamkeit zu erlangen, oder um erregte Versuche, seine Vorschläge zu unterstreichen. Wenn in diesen Fällen auch nicht die Absicht besteht, Schmerz zuzufügen, ist doch das Risiko groß, daß spielerisches oder unbedachtes Verhalten in ernste Gewalt umschlägt. Fast alle Kinder waren in diese körperlichen Übergriffe verwickelt, wiederum Jungen mehr als doppelt so häufig als Mädchen. Wenn Mädchen jemanden in die Schranken verweisen oder strafen

wollten, taten sie es eher mit herabsetzenden Bemerkungen als mit körperlichen Feinigungen.

Ein Urheber-Adressat-Schema läßt sich nur auf etwa zwei Drittel der körperlichen Übergriffe anwenden, noch seltener ein Täter-Opfer-Schema. Besonders wenig passen solche Schemata auf körperliche Attacken und Rangeleien unter Jungen und Mädchen. Wenn die Schemata passen, sind Jungen häufiger Urheber und Täter. Die auffallenden Urheber und Täter unter den Jungen sind jedoch zu einem guten Teil zugleich auch Adressaten und Opfer. Unter den Mädchen ist das Bild weniger klar. Zwei besonders häufig attackierte Mädchen genossen grundsätzlich Ansehen; sie ließen sich nichts bieten, gingen Streit nicht aus dem Weg und wurden daher öfter hart angegriffen. Das Bild des unterlegenen «Opfers» trifft mehr auf Kinder zu, die nicht so sehr körperlichen Attacken als vielmehr quälenden Ärgereien und Demütigungen ausgesetzt sind.

Die Anwendung von Rücksichtslosigkeit und Gewalt wird von den Freundschaften unter den Kindern beeinflusst. Zwar strafen sich auch Freundinnen und Freunde gelegentlich mit Knüffen und Tritten, aber sie überschreiten in Rangeleien und Konflikten seltener die Grenze zur körperlichen Verletzung und halten sich im Streit eher zugute, es nicht böse gemeint zu haben. Vor allem ist die Integration in Freundschaften und Gruppen jedoch ein wirksamer Schutz gegen «Stänkereien» und Angriffe einiger Jungen, die in Spiel, Aushandlung und Streit schnell andere zu drangsaliieren beginnen. Sie haben kaum richtige Freunde und geraten vor allem miteinander in Auseinandersetzungen, in denen es dann auch immer wieder zu Gewalt kommt, weil sie Gefallen an riskanten Spielen haben, sich über fehlendes Einverständnis mit ihren «Späßen» hinwegsetzen und Situationen mißverstehen. Insbesondere Kinder, die keine verlässlichen Freundinnen oder Freunde hatten, wurden gern in ihre Rempelen einbezogen, auch weil diese Jungen einander mit kühnen «Streichen» imponieren wollten. Mit ihren Grobheiten erreichten sie zeitweilig einen gewissen Zusammenhalt, der jedoch zumeist schnell wieder zerbrach, weil ihnen der Unfug wichtiger war als Rücksicht auf eine sich anspinnende Beziehung.

Einige Nachbemerkungen

Die Rücksichtslosigkeiten, die in den 407 Szenen beobachtet wurden, umfassen relativ geringfügige Mißachtungen, gekippte rauhe Spiele, Grobheiten, die aus Ungeduld oder Besserwisserei hervorgingen, hämische Bloßstellungen, eher symbolische Knuffereien, aber auch ernste Handgreiflichkeiten. Etwa 100 Szenen enthielten körperliche Übergriffe, darunter knapp 20 massive Prügeleien. Ist das eine erschreckende Bilanz? Es sei betont, daß auch viele

freundliche Szenen im Klassenalltag beobachtet wurden. Wer die Protokolle liest, ist möglicherweise mehr von dem zeitweilig unter einigen Kindern um sich greifenden rüden Ton, von spitzen Bemerkungen und einer übelwollenden Grundstimmung betroffen als von den manifesten aggressiven Akten. Derartiges Verhalten schafft kein Klima, in dem geduldiges Aushandeln gedeiht. Die Aushandlung von Einvernehmen und zu respektierender Grenzen ist schon unter einander entgegenkommenden Kindern schwierig genug. Wenn Kinder sich nicht mögen, drohen Aushandlungen sehr leicht zu entgleisen.

Offensichtlich ist es angesichts entgegengesetzter Absichten in wenig strukturierten Situationen, wie sie unter Kindern häufig sind, eine starke Versuchung, Vorschläge anderer wegzuwischen, unerwünschte Beteiligte zu vertreiben oder sich «einfach» in den Besitz der Dinge zu bringen, die man braucht. Kurzfristig kann dieses Vorgehen sogar erfolgreich sein. Eine dauerhafte Kooperationsstruktur entsteht auf diese Weise allerdings nicht. Somit neigen diejenigen Kinder zu gewalttätiger Durchsetzung, die ohnehin «nichts zu verlieren» haben, weder Ruf noch Freunde. Hier kann sich ein verhängnisvoller Zirkel auf tun: Ablehnung dieser Kinder und deren Unwille, sich mit denen freundlich einzulassen, die nichts von ihnen halten, schaukeln sich gegenseitig hoch und können Verhalten, das keine Rücksicht auf andere Interessen nimmt, verfestigen.

Aber trotz der außergewöhnlich ungleichen Beteiligung der Kinder würde es das Ergebnis der Analyse verzeichnen, wenn die auftretende Gewalt nur einigen rempelnden Jungen zugeordnet würde: Alle Kinder haben einen gewissen aktiven Anteil an Gewalt unter Kindern. Nach der erwähnten Klassenschlacht berichtete selbst ein sehr stilles Mädchen mit blitzenden Augen von den «Arschritten», die sie verteilt hätte. Gewalt auszuüben, ist ein Erlebnis besonderer Art, denn Kinder spüren Macht, wenn sie sich gegen Ansprüche anderer rücksichtslos durchsetzen. Kinder dieses Alters sind *erlebnishungrig*, zwar nicht unbedingt auf Gewaltausübung. Wenn es aber wenig anderes zu erleben gibt, ist dies ein Erlebnis, das sich kräftige Kinder selber verschaffen können.

Auch andere zentrale Anliegen, die die Interaktionen unter Kindern dieses Alters bestimmen, können sich mit Ausbrüchen von Gewalt verbinden. So ist Kindern wichtig, als *Mitglied* der Kinderwelt respektiert zu werden, und reagieren mit besonderer Heftigkeit, wenn sie vermuten, man traue ihnen nicht zu, ihre Interessen kompetent zu vertreten. Eindringen in ihre Territorien löst ebenfalls massive Reaktionen aus, weil Kinder nicht bereit sind, eine Einschränkung ihrer *Selbstbestimmung* über eigene Angelegenheiten hinzunehmen. Außerdem bestehen Kinder mit Nachdruck auf *Gleichheit* im Geben und Nehmen, wenn es um gegenseitige Leistungen geht, um Ausgleich von Beeinträchtigung und Vergeltung, wenn gegen Regeln verstoßen oder Schaden zugefügt wurde. Derartige Verhaltensweisen werden als Angriffe auf die

Moral dieser Kinderwelt betrachtet, so daß der Einsatz von Gewalt gerechtfertigt erscheint. Vorwürfe und Gegenwürfe bilden nicht selten «endlose» Geschichten, die deswegen nicht vergessen werden, weil sie an die Stellung des Kindes unter den anderen rühren.

Hier stecken Ursprünge der Gewalttätigkeit unter Kindern, die aus den Schwierigkeiten, sich über Vorhaben zu einigen, und aus der gefährdeten Stellung eines jeden Kindes in der Sozialwelt der Kinder hervorgehen. Damit soll nicht geleugnet werden, daß auch familiäre und andere soziale Lebensumstände einen Einfluß ausüben, der allerdings wohl eher indirekt verläuft. Eine direkte Linie von familiärer Gewalt zur Gewaltausübung durch Kinder haben wir, soweit wir die Verhältnisse überblickten, nicht ziehen können. Vermutlich führen generelle Unzufriedenheit und fehlende Sozialbeziehungen zu Kompensationen, unter denen sich für einen Typ von durchsetzungsfähigen Kindern die Zwangsanwendung gegen andere anbietet.

Sie versuchen auf diese konfliktreiche Weise, ihr Selbst in Über- und Unterordnungen zu verankern und nicht in den schwierigen und mühseligen Aushandlungen von gleich zu gleich. Die Mehrzahl der Kinder bemüht sich durchaus, Argumente, Beweise und Kompromisse zu finden, obwohl auch ihnen die Aushandlungen manches Mal entgleisen. Dennoch demonstrieren sie, was die Mühsal des Aushandelns einbringen kann: gutes Spiel, gelingende Kooperation und Freundschaft. Insofern entsteht in der Kinderwelt selber die Forderung, nicht mit Gewalt vorzugehen. «Aber nicht kloppen!» rufen Kinder einander im Streit zu. Warum hört eine Gruppe von Kindern, die vor allem aus Jungen besteht, nicht darauf? Ich bin nicht sicher, ob wir diesen Jungen, die, aus welchen Gründen auch immer, in einen problematischen Lebensweg einzuschwenken drohen, genug Brücken zu einer besseren Integration in das Sozialleben der Kinderwelt gebaut haben.

Anmerkung

- ¹ Das Projekt «Alltag der Schulkinder» ist ein gemeinsames Vorhaben des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Lothar Krappmann) und des Instituts für Soziologie der Erziehung der Freien Universität Berlin (Hans Oswald, jetzt Universität Potsdam). Dank gilt Aristi Born, die am Manual und an der Auswertung beteiligt war, insbesondere aber den Lehrerinnen, die Beobachter in ihre Klasse aufnahmen und uns ermöglichten, die Vorgänge unter den Kindern aus nächster Nähe zu betrachten und zu notieren. Auch die Kinder selber haben geholfen, weil sie sich auch in prekären Situationen offen gegenüber den Beobachtern verhielten. Die Beobachter waren darauf bedacht, das Vertrauen der Kinder nicht zu mißbrauchen, und haben nicht «gepetzt», in einigen Fällen allerdings Kindern Rat gegeben. Das Projekt erhielt eine Beihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

Annette Menzel und Petra Milhoffer

«Die paar Raufereien ...» oder: Gewalt in der Schule hat ein Geschlecht

«So ein paar Raufereien müssen sein, haben mir früher auch nicht geschadet», der Kollege macht einen Bogen um die ineinander verkeilten Jungen. Die Folgen dieser Rauferei: ein zitternder «Unterlegener» mit einer Beule am Hinterkopf und einem Gefühl zwischen Demütigung und Rachebeschwörungen, ein «Überlegener», der wieder einmal bestärkt worden ist, daß Zuhauen sich für ihn lohnt. Wer schon einmal ein geschlagenes oder schlagendes Kind festgehalten oder getröstet hat, kann nachfühlen, wie eingefangen die Jungen in ihrer Handlung sind. Rasend klopfende Herzen, stiere Blicke – gesenkte, zum Angriff bereite Köpfe, dieses «Außersichsein», taub für Mitleid, Abschätzung von Gefahren, Aufhörenkönnen. Die Reaktion der zuschauenden Kinder schwankt zwischen Sensationsgier und Angst.

Man sollte die Kinder in diesen Situationen nicht allein lassen. Denn eines lernen sie: Der Brutalere setzt sich durch. Und die Raufereien sehen heute häufig so aus: Schlagen in die Magengrube und Geschlechtsteile, Treten mit Anlauf (!) von hinten ins Kreuz und in die Nieren, Schlagen des Kopfes auf den Boden oder gegen die Wand.

Die Kinder wissen genau, daß diese Art der Auseinandersetzung keine «Weibersache» ist. Wenn es heute vielfach heißt, daß «Kinder und Jugendliche» zunehmend gewalttätiger werden, so bleibt in dieser Äußerung etwas verborgen. Täter und Opfer körperlicher Gewalt in der Grundschule sind überwiegend Jungen.

Wenn pädagogisch angemessen reagiert werden soll, darf das Problemfeld also nicht geschlechtsneutral angegangen werden. Schule ist ein Ort der Konkurrenz untereinander und der Konkurrenz mit dem anderen Geschlecht. Dabei geht es nicht nur um Leistungsvorteile, sondern auch um soziale Anerkennung bei den Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften.

Aufgrund von Erziehung, eigenen Gewalterfahrungen und Rollenzwängen ist die Hemmschwelle, bei Auseinandersetzungen auch körperliche Gewalt einzusetzen, bei Jungen viel niedriger als bei Mädchen. So entspricht es den gesellschaftlichen Rollenvorgaben für Männlichkeit, hart gegen sich selbst zu sein und Gewalt einzusetzen. Dies wird in den Medien ständig demonstriert.

Es scheint für Jungen aber auch weniger riskant zu sein als für Mädchen, sich körperlich in Konflikte einzubringen. So meint der 12jährige Jochen:

«Ein richtiger Junge darf alles, nur nicht brav sein!»

Ein früher Bestandteil weiblicher Sozialisation ist, körperliche Auseinandersetzungen zu meiden und sich in riskanten Situationen Hilfe zu holen. Mädchen lernen, daß ihr Körper nicht angetan ist, ihnen Schutz zu gewähren, sondern im Gegenteil aufgrund seiner sexuellen Attraktivität Übergriffe sogar hervorrufen kann. Sie lernen, sich defensiv zu verhalten und Situationen zu meiden, die bedrohlich für sie werden könnten. Sie lernen aber auch, daß Anpassung und Bravsein die besten Chancen bieten, um geliebt zu werden.

In einem Gespräch in der 3. Klasse über das Problem von Schlägereien, die Klassenklima und Unterricht vergifteten, artikulierten die Kinder deutlich die geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen und dachten über die Gründe dafür nach:

Jonas: *«Jungen gehen voll in die Gefahr rein.»*

Anne: *«Ich hab auch Angst, jemand doll wehzutun oder selber was abzukriegen.»*

Jan: *«Wenn man unten liegt, kann man ja nicht einfach so aufhören, da sitzt ja einer auf dir drauf ...»*

Tim: *«Mädchen tun ja einfach so cool, sie hauen sich nicht, aber sie reden dann so gemein über die anderen, und das tut auch doll im Herz weh.»*

Lisa: *«Jungen wollen so cool sein, sie zeigen zwar ihre Wut, aber wenn sie mal Angst haben oder traurig sind, dann tun sie so obercool.»*

Im Gespräch stellten wir fest:

- Ein Junge allein kann schlecht «friedlich» sein, wenn die anderen ihn angreifen.
- Jan: *«Ich will ja lieber aufhören, aber die lassen mir keine Chance – und wenn du nicht auch mal zuschlägst, dann kannst du immer unten liegen.»*
- Wenn die Klopperei begonnen hat, gibt es keine Grenzen oder Hilfen, wann und wie man aufhören kann.
- Die Gründe für den Ausbruch der Wut sind oft unklar, fangen aber häufig mit Beleidigungen an.

Stefan: *«Der guckt mich so fies an und rempelt mich, und dann tret' ich lieber gleich.»*

Christian: *«Weil, das ist mein Platz, und der soll da nicht stehen.»*

Seeyhad: *«Wenn der 'Hurensohn' sagt.»*

Max: *«... oder ich fick deine Mutter.»*

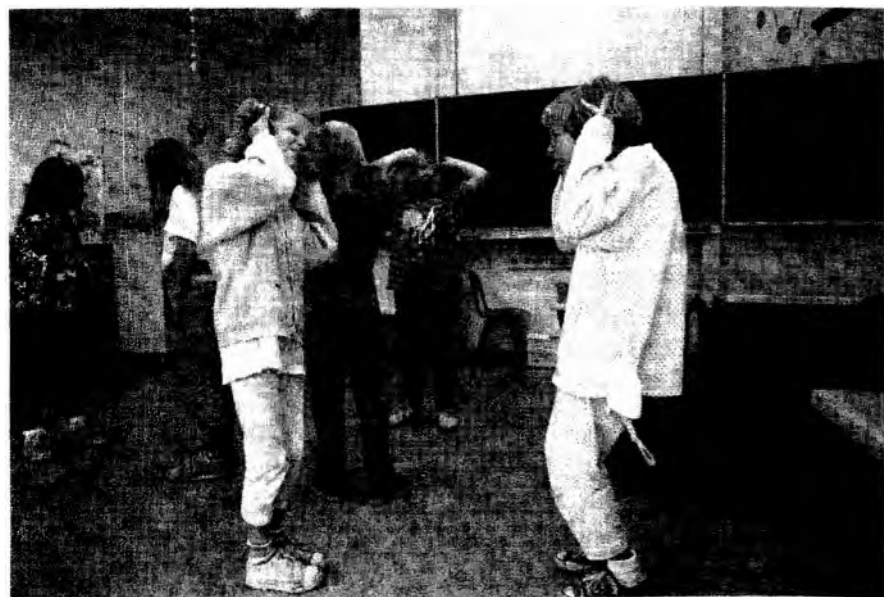
Aus diesen Äußerungen wird nicht nur ein geschlechtsspezifischer, sondern es werden auch entwicklungsspezifische Unterschiede deutlich, wie sie

I. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

schon in den Gesprächen, die VALTIN (1991) mit fünf- bis zwölfjährigen Kindern über Streit und Konfliktlösung führte, sichtbar wurden:

- Für jüngere Kinder ist die körperliche Auseinandersetzung eine ganz selbstverständliche und natürliche Form der Konfliktbewältigung. Erst ältere (und vor allem Mädchen) beginnen einzusehen, daß man Streitigkeiten auch verbal austragen kann.
- Etwa achtjährige Kinder haben große Schwierigkeiten, beim Nachdenken über Streit ihren eigenen Beitrag zu erkennen. Auf die Frage, wie der Streit entstanden ist, lautete die Standardantwort: *«Der andere hat angefangen!»*
- Für jüngere Kinder gilt eine Moral der strengen Vergeltung nach dem Prinzip: Auge um Auge! Wie du mir, so ich dir! Dies ist für sie eine völlig selbstverständliche Form der Auseinandersetzung und entwicklungspsychologisch gesehen eine notwendige Voraussetzung, um zu einer abgewogeneren Einstellung zu gelangen, die auch den Blickwinkel des anderen miteinbezieht.

Nach VALTIN müssen Kinder in ihren Sozialbeziehungen, vor allem mit ihren Freunden, Gelegenheit erhalten, Streitigkeiten auszutragen und Konfliktlösungsmöglichkeiten zu erproben. Erst wenn sie einsehen, daß sie mit der Moral der strengen Vergeltung scheitern, können sie auch die Sinnhaftigkeit von ausgereifteren Formen der Aushandlung einsehen.



In angstfreier, entspannter Spielatmosphäre «Als-Ob-Situationen» probehandeln

Im Unterricht schaffen wir deshalb Situationen, in denen Kinder sich spielerisch erproben können. Wir erfinden Schimpfwörter, die nicht beleidigend sind wie «Du Kaninchenfänger!», «Du Knallfrosch!», «Du Känguruh». Wir probieren Szenen wie: anrempeeln, bedrängen, bedrohen. Wir üben: «Hör auf!», «Laß mich los!», «Geh weg!», auch: Zwischenschritte einlegen.

Wichtig ist auch, Situationen zu schaffen, in denen die Jungen unter sich sind und ihre Ängste zugeben können. Es wird deutlich, daß die meisten Jungen ein Verhaltensmuster verinnerlicht haben: Angst wird in Aggression umgesetzt. Dabei wird sie nicht verarbeitet, sondern nur entladen, sie kommt wieder. Jungen haben viele Gründe, Angst zu haben (vgl. SCHNACK/NEUTZLING: «Kleine Helden in Not») und wenig Gelegenheit, darüber zu sprechen.

Die Mädchen stärken heißt auch, ihnen ein Unterrichtsklima zu schaffen, das nicht ständig durch Vordrängeln, Bestimmen oder offen gewaltsam ausgetragene Aggressionen gestört wird. Mädchen neigen zur Resignation darüber, daß ein großer Teil der Aufmerksamkeit, Zeit und Energie an die Jungen abgeht. Sie reagieren beschämt oder verstört, wenn die Jungen lautstark die «Szene» erobern. Sie fühlen sich als Nebensache (zum Thema Mädchenstärken vgl. Bd. 90 der «Beiträge zur Reform der Grundschule», herausgegeben von PFISTER/VALTIN 1993).

Im Interesse der Mädchen und der Jungen gilt es,

- Gewalt offen zu ächten. Nicht wegsehen, eingreifen.
- Über Gründe der Wut (nachher!) sprechen.
- Jungen Raum geben, Gefühle zu zeigen.
- Mädchen Gelegenheit geben, selbst aktiver zu sein.
- Ein Klima von Toleranz und Spaß schaffen – entspannen.
- Kraft und Energie haben, um das durchzusetzen (!).
- Mit Humor vorausschauend deeskalieren.

Kurz: Grenzen setzen, gemeinsam lernen, diese einzuhalten und innerhalb dieser Grenzen ein Sozialklima zu schaffen, das die geschaffenen Lebensräume angenehm macht.

Noch zwei Überlegungen scheinen uns wichtig:

Schule ist ein Ort, der dem Bewegungs- und Tatendrang von Kindern und Jugendlichen viel zu wenig Raum gibt. Für Kinder sind aber körperliche Aktivitäten sehr wichtig. So gaben in einer Umfrage unter 70 9- bis 12jährigen fast alle Kinder auf die Frage «Was würdest Du Dir für Deine Schule besonders wünschen?» an: «Mehr Sportunterricht.»

Bei beiden Geschlechtern gibt es ganz offensichtlich einen großen Bewegungsdrang, dem das stundenweise Stillsitzenmüssen in engen Räumen mit vielen Kindern sehr zuwiderläuft. Und wenn sich die im Unterricht aufgestaute Bewegungsenergie dann auch noch mit Mißerfolgserlebnissen wie: Nicht drangenommen werden; Ermahnungen und Tadel einstecken müssen; Aufga-

I. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

ben nicht verstehen; Fragen nicht beantworten können usw. paart, nimmt es nicht wunder, wenn die Pausen zum willkommenen Aggressionsventil werden.

Für das Abwägen pädagogischer Maßnahmen gegenüber Gewalttätigkeiten in der Schule muß auch berücksichtigt werden, wie subjektiv die Einschätzung von Lehrkräften hinsichtlich dessen ist, was unter Gewalt verstanden wird. So werden Rempelen und Balgereien, in die Jungen verwickelt sind, auch wenn es hart hergeht, von den einen mit dem Argument «Jungen sind eben so» gerne übersehen oder eine eindeutig sexuell gemeinte Attacke gegenüber einem Mädchen (z. B. den Rock hochheben, an die Brust fassen) als Bagatelle abgetan, während andere sich maßlos darüber empören können, wie hier die Grenzen der Fairness und des Respekts voreinander überschritten werden.

So ergab eine Umfrage unter 100 Lehrerstudentinnen und -studenten (1994), wann für sie Gewalt in der Schule anfängt, eine nicht erwartete Bandbreite von Einschätzungen. Sie reichte von: «Wenn ein Junge ein Mädchen im Unterrichtsgespräch unterbricht» bis hin zu: «Wenn Waffen in die Schule mitgebracht und die auch eingesetzt werden». Auch der Spaßcharakter bzw. die Harmlosigkeit des von den Kindern in der Grundschule so heiß geliebten Spiels: «Die Jungs fangen die Mädchen» bzw. «Die Mädchen fangen die Jungs» wurde sehr kontrovers eingeschätzt. D. h. die Toleranzschwellen gegenüber gewaltgeladenen bzw. gewaltsignalisierenden Handlungen sind bei Erwachsenen sehr unterschiedlich und ebenso wie bei Kindern häufig von geschlechtsspezifischen Normen beeinflusst. Gerade das macht es für Betroffene zuweilen so schwer, für ihre Gewalterfahrungen Gehör zu finden.

Bevor in der Schule über pädagogische Programme zur Gewaltprävention beraten wird, ist daher empfehlenswert, sich im Lehrerkollegium und mit den Eltern darüber auszutauschen, was im einzelnen als gewalttätig empfunden wird, d. h. wo Spielregeln der Fairness für Spiele zu entwickeln sind, in denen Kinder Körperkontakt suchen und ihre Kräfte messen wollen, wo hinsichtlich körperlicher Auseinandersetzungen vorbeugend zu handeln ist und wo schließlich strenge Grenzen zu setzen sind.

Wer über Gewalt unter Kindern spricht, sollte nicht die Gewalt an Kindern in unserer Gesellschaft übersehen:

Einerseits ist unsere Gesellschaft durchaus von einer Liberalisierung des Erziehungsklimas gekennzeichnet, andererseits ist das Ausmaß der Gewaltausübung gegen Kinder nach wie vor erschreckend.

Wenn wir uns die Einstellungen vieler Eltern zur Prügelstrafe und das Ausmaß tatsächlicher Mißhandlungen ansehen – die Mehrheit der Eltern meint, Prügel hätten ihnen selbst auch nicht geschadet, hält das gelegentliche Schlagen eines Kindes (vom Klaps bis zur Tracht Prügel) immer noch für ein akzeptables Erziehungsmittel und würde sogar Lehrkräften dafür gern grünes Licht geben (vgl. REISEL, Barbara: Erziehung und Gewalt. In: Psychologie heute 3/1993) –, so handelt es sich bei der Stärkung der Kinderrechte für manches Kind zumindest in der eigenen Familie doch eher um eine Utopie als um realisierbare Praxis.

Jährlich werden etwa 100 Kinder von ihren Eltern zu Tode geprügelt und etwa 300 000 bis 500 000 so sehr geschlagen, daß sie körperliche Folgen davontragen (FRANKFURTER RUNDSCHAU v. 13.4.1994).

Wie gleichgültig die Allgemeinheit sich gegenüber Gewalt gegen Kinder verhält, sollte ein Experiment des Kinderschutzbundes Hamburg zeigen: Man ließ in einer Parterrewohnung einer belebten Straße ein Tonband laufen, auf dem das Schreien eines Kindes und die Stimme des prügelnden Vaters zu hören waren. Von 989 Passanten, die innerhalb einer Stunde an dem Haus vorbeigingen, benachrichtigten vier die nahegelegene Polizeiwache, drei klingelten an der Haustür, um einzugreifen. Alle anderen gingen gleichgültig vorbei (ERNST, Andrea/STAMPFEL, Sabine: Kinderreport. Wie Kinder in Deutschland leben. Köln 1991, S. 50).

Als bitterster Ausdruck elterlicher Gewaltausübung hat die sexuelle Gewalt oder der sexuelle Mißbrauch an Mädchen und Jungen zu gelten. Sexuelle Gewalt meint jegliche Form der Machtausübung durch Sexualität und das mehr oder weniger gewaltsame Benutzen des Kindes zur Befriedigung eigener sexueller Bedürfnisse. Nach neuesten Schätzungen sind ungefähr 25 % der Kinder sexuellen Übergriffen aus dem näheren Bekanntenkreis und sogar der eigenen Familie ausgesetzt. Zur Täterschaft zählen somit männliche Bekannte der Familie, Brüder, Großväter, Stiefväter, Väter und vereinzelt auch Mütter. Übergriffe dieser Art stellen die wohl bedrückendste Variante elterlichen Machtmißbrauchs dar.

Deshalb wäre die konsequente Ausweitung des «Wächteramtes» des Staates, wie es ja im 1991 beschlossenen neuen Kinder- und Jugendhilferecht vorgesehen ist, bitter nötig. Zu begrüßen ist die kürzliche Entscheidung des Bundestages, die Verjährungsfrist für sexuellen Mißbrauch bis zum 18. Lebensjahr des Opfers ruhen zu lassen. Denn die psychischen Spätfolgen solcher Gewalterfahrungen sind immens, vor allem, wenn Kinder niemand haben, dem sie ihr bitteres Geheimnis anvertrauen können oder – noch schlimmer – wenn sie es versuchen und ihnen dann niemand glaubt.

Petra Mithoffer

Karla Horstmann und Martin Müller

Gewaltbereitschaft und Aggressivität: psychologische Sichtweisen

Um Gewaltbereitschaft vorzubeugen, um sie abzubauen bzw. einzugrenzen ist die Kenntnis ihrer Genese, ihrer Funktion und ihrer detaillierten Mechanismen nötig. In dieser Beziehung kann die Psychologie des aggressiven Verhaltens einige Erklärungen liefern.

Psychologische Aggressionstheorien

Die psychologischen Aggressionstheorien wurden historisch in unterschiedlichen paradigmatischen Kontexten entwickelt. Unterschieden werden gewöhnlich Triebtheorien – in psychoanalytischer und ethologischer Version – von der Frustrations-Aggressions-Theorie und den verschiedenen lernpsychologischen Theorien (klassisches Konditionieren, operantes Konditionieren, Lernen am Modell). Es sei vorausgeschickt, daß alle diese Theorien zunächst individuenbezogene Erklärungen liefern und nicht ohne Weiterungen auf Gruppen oder gar gesellschaftliche Trends anwendbar sind. Keine dieser Theorien allein erklärt die ganze Bandbreite aggressiver Akte.

Die Darstellung der Aggressionstheorien und die Ableitung möglicher pädagogischer Konsequenzen kann hier nur cursorisch erfolgen.

Triebtheorien setzen einen Trieb, eine gerichtete «Energie» oder endogene Kraft voraus, die sich in aggressiven Handlungen entläßt, so etwa S. FREUDs «Aggressions-» oder «Destruktionstrieb» (vgl. SCHMIDT 1985). Mit dem ethologischen Triebkonzept, das auf K. LORENZ zurückgeht, wird angenommen, daß sich spezifische innere Spannungszustände periodisch aufbauen. Um diese durch die Handlung zur Entladung zu bringen, muß ein spezieller innerer Mechanismus, der sogenannte «angeborene auslösende Mechanismus» auf einen genetisch festgelegten Schlüsselreiz in der Umwelt treffen (vgl. TEMBROCK 1987). Mit Hilfe dieses Modells ist es möglich, z. B. spezifisches Beuteverhalten und Paarungsverhalten auf tierischem Niveau zu erklären, nicht aber Aggressionen als solche (vgl. SELG, MEES, BERG 1988, S. 30).

Bei der Zurückweisung von Triebtheorien darf allerdings nicht übersehen werden, daß Zerstören, Beschädigen, verbale und körperliche Aggressions-

akte in vielen Fällen Lust, Entspannung und Befriedigung verschaffen. Wir müssen keine Aggressionstrieb unterstellen, um dies zu erklären, dürfen aber zugleich endogene Spannungszustände nicht leugnen. Ein normales menschliches Aktivierungsniveau schließt die motorische Entäußerung dieser Aktivierung ein. Das muß im schulischen Alltag z.B. durch die Zulassung entsprechender Freiräume beachtet werden.

Die **Frustrations-Aggressions-Hypothese** legt nahe, daß Frustrationen Folgen von Aggressionen sind und selbst wieder zu Aggressionen führen. Unter Frustration soll hierbei die Störung einer Aktivität oder die Bewertung einer Aktivität verstanden werden, die mit starken gefühlsmäßigen Beeinträchtigungen einhergehen. Dieser Ansatz ist gut geeignet, sogenannte «verschobene» (SELG 1992) Aggressionen zu erklären. Dabei geht man von einer Umleitung der aggressiven Tendenz fort von dem eigentlichen Frustrator und hin zu einem anderen – in der Regel schwächeren – Aggressionsobjekt aus. Dies geschieht insbesondere dann, wenn die Aggression gegenüber dem Frustrator (z. B. ein dominanter Lehrer) negative Sanktionen erwarten läßt (MUMMENDEY 1985, S. 186). Ketten verschobener Aggressionen sind im Schulalltag nicht gerade selten: Klaus fühlt sich durch den starken, dominanten Mathelehrer lächerlich gemacht und herabgesetzt. In der soeben einsetzenden Pause wird er aber nicht gegenüber dem Lehrer aggressiv, sondern schubst seinen schwächeren Klassenkameraden Peter und nennt ihn «Blödmann». Wütend verläßt Peter den Klassenraum und begegnet dem viel kleineren Heinz auf dem Weg zur Toilette. Er rammt Heinz die Faust in den Magen. Heinz weint und tritt nach der Katze des Hausmeisters, die ihm zufällig über den Weg läuft ...

Der Umgang mit und die Vermeidung bzw. Einschränkung von Frustration können an zwei verschiedenen Stellen ansetzen. Zum einen sollte die Lehrkraft die individuelle Frustrationsschwelle des Schülers beachten. Bei niedriger Schwelle sind Aussagen oder Anweisungen von der Lehrerin rational zu begründen, so daß starke gefühlsmäßige Beeinträchtigungen des Kindes verhindert werden. So darf z. B. die Leistungseinschätzung vom Kind nicht als Herabsetzung empfunden werden.

Die Höhe der individuellen Frustrationsschwelle ist sicher von bestimmten Personenmerkmalen (etwa dem Temperament) abhängig. Daneben spielen die «Tagesform» und die Situation eine nicht zu unterschätzende Rolle. Ein unausgeschlafener, hektischer und nervöser Schüler ist relativ rasch zu frustrieren. Von einer beliebten Lehrerin in einem schönen Fach lassen sich Kinder Dinge sagen, die durch eine weniger beliebte Person geäußert, schon zu deutlichem Aufbegehren führen würden. Zum anderen können Schüler durch die Verbalisierung und Begründung von Bewertungen und Konflikten den adäquaten Umgang mit frustrierenden Situationen üben.

Die Entstehung und den gezielten Einsatz spezifischer Formen aggressiven Verhaltens erklären die verschiedenen **Lerntheorien**. Die bekannte Theorie des klassischen Konditionierens (vgl. WAZURO 1982) im Sinne I. P. PAWLOWS macht z. B. verständlich, weshalb aggressive Handlungen Lustgefühle vermitteln können. B. F. SKINNERS Ansatz des «operanten Konditionierens» geht von folgendem Mechanismus aus: Wird ein spezifisches Verhalten zufällig positiv durch die Umgebung verstärkt, dann besteht die Tendenz, dieses Verhalten in ähnlichen Situationen wieder hervorzubringen (vgl. LÖWE 1977). Führt aggressives Verhalten zum Erfolg, dann wird diese Person in einer ähnlichen Situation wieder dieses Verhalten einsetzen. Im Schulalltag kann die Duldung aggressiver Handlungen zukünftig vermehrt aggressive Handlungen hervorbringen. Erst eine ganze Reihe von Mißerfolgen kehrt diese Tendenz um.

Eine wichtige Konsequenz, die mit dem Zeitfaktor pädagogischen Handelns im Zusammenhang steht, legen diese elementaren Lerntheorien nahe. Je größer die Pause zwischen der Handlung auf der einen Seite und der Belohnung/ Bestrafung, dem Erfolg/Mißerfolg auf der anderen Seite ist, desto schwerer werden beide miteinander verknüpft. Das aber bedeutet: Je später die pädagogische Intervention auf eine aggressive Handlung hin erfolgt, desto nutzloser wird sie.

Komplexes menschliches Verhalten wird vornehmlich am «Modell» gelernt. Modelle können Familienmitglieder, Erzieher, Mitschüler, Filmgestalten usw. sein. Elemente aus deren Verhaltensrepertoire werden ausgewählt und in entsprechenden Situationen auf Erfolg oder Mißerfolg getestet. Massenmedien, insbesondere das Fernsehen, stellen Modelle bereit, die nachgeahmt werden und selbst in kleinen Dosen Langzeitwirkungen hinterlassen (vgl. SELIG, MEES, BERG 1988, S. 41). Das Erlernen aggressiven Verhaltens an durch Massenmedien angebotenen Modellen findet in der Regel nicht in der Schulzeit statt. Pädagogen sind an dieser Stelle aber nicht gänzlich ohne Einfluß, wenn man einerseits bedenkt, daß sie ja selbst als Modell fungieren können. Zum anderen sind die Erziehung zur bewußten Selbststeuerung im Umgang mit dem Medienkonsum sowie die Vermittlung von Werten und Einstellungen, die als moralische Filter gegen Gewaltverherrlichung und aggressive Konfliktlösung wirken, in der Schule immerhin möglich.

Zur moralischen Dimension: eine empirische Untersuchung

Die Entwicklung moralischer Werte, Normen und Regeln erweist sich als ein zentraler Aspekt für den Erwerb von sozialer Handlungsfähigkeit zur Bewältigung unterschiedlicher Lebenssituationen.

Im folgenden werden Ergebnisse aus einer umfassenden Studie zu moralischen Handlungsbegründungen von Kindern und Jugendlichen vorgestellt

(HORSTMANN 1991; HORSTMANN/HEGEL 1992). Ausgewählt wurden Befunde, die eine Gefährdung in der moralischen Entwicklung anzeigen und damit aggressives Verhalten begünstigen können. Verglichen wurden sechs- bis zehnjährige Kinder mit Lernleistungsstörungen und altersgleiche verhaltensauffällige Kinder. Diese Gegenüberstellung erfolgte, um den immer wiederkehrenden Urteilsfehler, mangelnde intellektuelle Leistung ziehe mangelndes moralisches Verhalten nach sich, auszuschließen.

Die Klassenlehrer wählten die Kinder nach den folgenden Kriterien aus:

- Lernleistungsstand (Lernstörungen, Leistungsrückstände, unterdurchschnittlicher Leistungsstand);
- auffälliges, unangemessenes Unterrichtsverhalten (Aufforderungen, Hinweise usw. der Lehrer werden ignoriert bzw. nicht befolgt);
- aggressives, provozierendes Verhalten gegenüber Lehrern; unkameradschaftliches, aggressives, unterdrückendes Verhalten gegenüber Mitschülern;
- Lügen, Stehlen, Schule schwänzen.

Weitere Faktoren, die entwicklungspsychologisch bedeutsam sein könnten, erfaßten wir über das elterliche Erziehungsverhalten und über Individualitätsmerkmale des Kindes, die seine Verhaltensweisen in Leistungs- und Sozialsituationen von Schule, Familie und Freizeit mitbestimmen.

Vor allem interessierte uns das Norm- und Regelwissen der Kinder und ihre Vorschläge zur Lösung von moralischen Dilemmata. Dazu konstruierten wir gemeinsam mit den Lehrern Geschichten, die dem konkreten Erfahrungsbereich der Kinder entstammten.

Im weiteren werden Dilemmata zu drei Normbereichen berücksichtigt:

Normbereich:	spezieller Normbereich:	gewähltes Beispiel:
Gewalt	körperliche Aggression	Schubsen und Stoßen im Essensaal
	verbale Aggression	Beschimpfen mit schlimmen Ausdrücken im Klassenraum
Stehlen	Diebstahl «Bagatelldfall»	Wegnehmen eines Preises bei einer Geburtstagsfeier
	«schwerer» Diebstahl	Wegnehmen eines attraktiven Gegenstandes während einer Hilfeleistung (Kinder helfen Rentner beim Umzug)
Lügen	Leugnen einer Aggression	Leugnen einer aggressiven Handlung im Waschraum der Schule
	Leugnen einer unterlassenen Hilfe	Leugnen einer unterlassenen Hilfeleistung im häuslichen Bereich

Die jeweilige Geschichte wurde den Kindern vorgelesen, sie erzählten sie nach, und es schloß sich ein Gespräch an, in welchem sie ihre Vorschläge zur Lösung der Dilemmasituation anboten.

Ergebnisse

Sowohl verhaltensauffällige als auch leistungsschwache Schüler können die in den vorgegebenen Geschichten enthaltenen Konflikte sowie die damit verbundenen Normen und Regeln (z.B. Ehrlichkeit, Helfen) durchaus erkennen und Normsystemen adäquat zuordnen. Das zum Situationsverständnis notwendige Normwissen ist also bei allen Kindern vorhanden. Unterschiede existieren aber in der Bewertung und im Umgang mit dieser gewußten Norm. Das zeigt sich insbesondere in den Zielen und Mitteln, welche die Kinder für ihre Konfliktbewältigung angeben:

Von verhaltensauffälligen Kindern wird vielfach eigene Schuld abgewehrt und dem Konfliktpartner zugeschoben. Es fällt die Einengung auf egoistische Ziele und Motive wie Positionsbehauptung, Rache und Selbstjustiz auf. Derartige Inhalte werden hier weitaus häufiger als in der Vergleichsgruppe genannt. Auch vernachlässigen Verhaltensauffällige die Interessen der am Konflikt beteiligten anderen Personen. Zur Durchsetzung ihrer Interessen bevorzugen sie normverletzende Handlungsmittel und -methoden. So ist z.B. ein wiederholt geäußertes Handlungsziel das Erreichen von Gerechtigkeit. Allerdings wird vorgeschlagen, dies mit unmoralischen Mitteln (häufig über Aggressionen) zu verwirklichen.

Bei der Benennung von Folgen finden wir ein ähnliches Ergebnis: Verhaltensauffällige Kinder orientieren sich wiederum viel häufiger als leistungsschwache an egoistischen Wirkungen und einem sofortigen Handlungsgewinn für die eigene Person. Folgen für andere bleiben dabei wieder weitestgehend unbeachtet.

Bei verhaltensauffälligen Kindern ist es also zweifelhaft, ob das tatsächlich vorhandene Normwissen auch eine normangemessene Lösung oder Konsensfindung in Konfliktsituationen ermöglicht. Anders gesagt:

Moralisches Handeln ist nicht allein von Moralwissen abhängig. Die Herausbildung moralischer Bezugs- und Wertesysteme im Verlaufe der Entwicklung basiert auf Wissen, Gefühlen und Erlebnissen, die das Kind in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfährt. Inwieweit das Normwissen auf einer Altersstufe ausgebildet ist und in welcher Richtung es handlungswirksam eingesetzt werden kann, scheint maßgeblich vom Lernen der Bewältigung vielfältiger Handlungssituationen abhängig zu sein. Dabei ist der Inhalt

der Norm bedeutsam, und das Spektrum familialer und schulischer Handlungs- und Entscheidungsanforderungen gelangt in den Blickpunkt.

In bezug auf die familiäre Entwicklungs- und Erziehungssituation ist folgendes Ergebnis bedeutsam: Eltern der verhaltensauffälligen Schüler denken wenig über die Entwicklungsbedingungen und den Entwicklungsverlauf ihres Kindes nach, sie reagieren viel häufiger als die der leistungsschwachen Kinder impulsiv und mit emotionaler Strafe (Liebesentzug, Ablehnung) auf kindliches «Versagen». Sie wenden öfter körperliche Gewalt als Erziehungsmittel an und verunsichern ihr Kind durch Drohungen. Offensichtlich kommt es bei diesen Eltern infolge von Hilflosigkeit oder auch Machtanspruch zur Einengung auf bestimmte Erziehungstechniken, die in der Situation zwar einen aktuellen Vorteil bringen können, der allerdings ethisch und in seiner Langzeitwirkung meist fragwürdig ist.

Bezogen auf die eingangs skizzierten Theorien zur Entstehung und Erklärung von aggressivem Verhalten ist zu bedenken, daß das Kind sich möglicherweise an diesem Verhalten der Eltern orientiert und es die als erfolgreich erlebten elterlichen Handlungsweisen später bei seinen eigenen Bemühungen um Konfliktlösungen anwendet.

Diese in vielen Untersuchungen gefundenen Beziehungen zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und moralischen Orientierungen des Kindes sind sicher nur eine Erklärungsmöglichkeit. Auch ist die Entwicklung von moralischen Verhaltensweisen keinesfalls auf Umwelteinflüsse zu reduzieren, jedoch darf man vermuten, daß bereits Kinder aufgrund unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen jeweils unterschiedliche Zugänge zu Konfliktlösungen haben und damit bestimmte Handlungsmuster ausgebildet sind.

Schlußfolgerung

Gewalt ist ein komplexes Phänomen, zu dem verschiedene psychologische Theorien unterschiedliche Erklärungsansätze liefern. Jede deckt nur einen bestimmten Ursachenbereich ab und kann deshalb auch für Interventionen nur beschränkte Hinweise geben. Viele Sozialwissenschaftler (z. B. NOLTING 1987; SELG, MEES, BERG 1988) plädieren deshalb schon seit geraumer Zeit für ein integratives Modell, das wesentliche Beiträge zur Ursachenerklärung, spezifischen Diagnose und Fundierung von Präventionen leistet. Dies scheint uns nur unter besonderer Beachtung des sozialen Kontextes, der jeweiligen personellen und situativen Spezifik, der daraus resultierenden persönlichen Sinnerschließung sowie der sich davon ableitenden Ziele, Mittel und Folgen erreichbar.

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrern aller Schultypen ist hier in besonderem Maße gefordert.

Klaus-Jürgen Tillmann

Gewalt in der Schule

– ein altes oder neues Thema?

Gewalt in der Schule – das sind vor allem Sachbeschädigungen, Körperverletzungen, Erpressungen, sexuelle Übergriffe. Presseartikel und Fernsehberichte darüber reißen nicht ab, und für Lehrerfortbildungen und Elternversammlungen gibt es gegenwärtig (Ende 1994) kaum ein zugkräftigeres Thema. Angesichts dieser sich immer schneller drehenden Diskussion möchte ich – zur kritischen Selbstvergewisserung – drei Fragen stellen:

- Haben wir es hier mit einem neuen Problem zu tun?
- Was müßte eigentlich erforscht werden?
- Welche Handlungsmöglichkeiten hat gegenwärtig die Schule?

Die Antworten, die ich versuche, haben einen vorläufigen Charakter, deuten jedoch alle in die gleiche Richtung: Sie sind als Plädoyer für eine differenzierte Argumentation jenseits des gegenwärtigen Medienrummels zu verstehen.

Ein «altes» oder ein «neues» Thema?

In einer Institution, in der viele unterschiedliche Menschen zusammensein müssen, finden sich auch alle Formen menschlicher Gefühlsäußerungen – Liebe und Haß, Glück und Enttäuschung, Wut und Trauer – und eben auch Gewalt. Zur Gewalt hat die Schule sogar ein besonderes Verhältnis: Sie übt sie gegenüber den Schülerinnen und Schülern relativ ungebrochen aus. Dies geschah vor gar nicht allzu langer Zeit noch körperlich direkt – so bin ich als Grundschüler in den 50er Jahren noch völlig legal von Lehrern verprügelt worden. Und als ich in den 70er Jahren Referendar an einer Grund- und Hauptschule war, war im Kollegium sehr wohl bekannt, welche Lehrkräfte gelegentlich mit dem Kleiderbügel agierten. Dies war allerdings offiziell bereits verboten. Mittlerweile wird schulische Gewalt wohl kaum noch durch Prügel, sondern vor allem durch Notendruck, Leistungsmißerfolg und Versager-Produktion ausgeübt.

Nun werden aber körperliche Auseinandersetzungen zwischen Kindern und Jugendlichen von Erwachsenen, insbesondere von Pädagogen, stets moralisch verurteilt: als Rückfall hinter den eigentlich erreichten Stand zivili-

satorischer Auseinandersetzungen. Dies war früher so, dies ist heute so. Für Kinder – speziell für Jungen – waren körperliche Auseinandersetzungen aber stets ein Teil ihrer kindlichen Erlebniswelt, von erwachsenen Verboten ließen sie sich dabei wenig beeindrucken. Hierzu zwei Menschen, die sich an ihre Schulzeit in den 50er Jahren rückerinnern.

Ein Kunstmaler, 1941 geboren, berichtet:

«Unsere Klasse hatte beschlossen, gegen die Parallelklasse zu kämpfen. Das ging nach dem Alphabet: 'Heute bist du dran, da kämpfst du gegen den und den.' Ich hatte Glück, ich kriegte so einen Mickerling und, obwohl er mir leid tat, und ich mich nicht gern schlug, habe ich ihn zusammengehaunt, denn auf den Stufen ganz oben stand ein Mädchen, Berta Ritz, der ich imponieren wollte» (KEMPOWSKI 1976, S. 61).

Eine Redakteurin, 1940 geboren, erinnert sich:

«Wir waren eine gemischte Klasse und haben immer Liebesbriefe geschrieben: 'Lieber Uwe ..., liebst Du mich?' Und dann wurde angekreuzt, unten links war 'Ja' und auf der anderen Seite 'Nein' ... Und wenn er mit 'Ja' geantwortet hatte, dann wußten alle: das ist jetzt der Freund von der Erika oder Christa. ... Und wenn jemand dazwischenfunkte, dann gab's 'ne große Keilerei. Dann wurde unheimlich geprügelt. Einmal habe ich 'n ganzes Büschel Haare dabei gelassen» (KEMPOWSKI 1976, S. 60 f.).

Daß man nicht die Fäuste nimmt, wenn man mit Worten nicht weiterkommt, ist den Kindern und Jugendlichen schon immer gepredigt worden. Doch weil die Auseinandersetzungen mit den Fäusten ihre eigenen Reize haben, weil damit ein «Erlebniskick» verbunden ist, ist dieses Verbot von den Heranwachsenden stets unterlaufen worden. Wenn Kinder und Jugendliche sich heute auf diese Weise ihren «Erlebniskick» holen, können sie sich der moralischen Verurteilung durch Erwachsene sicher sein. Es sind die gleichen Erwachsenen, die sich ihren «Kick» durch Motorradfahren, Drachensfliegen, Glücksspiele oder neuerdings auch durch «Bungee-Jumping» erkaufen.

Diese Hinweise dienen nicht der Verharmlosung, sondern der kritischen Selbstvergewisserung: Reden wir wirklich von etwas «Neuem», oder ist nicht vielmehr ein alter, ein mit Schule stets und ständig verbundener Aspekt, nun auf einmal besonders intensiv in der Diskussion? Und weiter: Haben wir eigentlich ein Verständnis davon, welche Formen körperlicher Auseinandersetzung bei Kindern als «normal» gelten, vielleicht sogar entwicklungsnotwendig sind? (Vgl. dazu auch die Untersuchungen von VALTIN 1991.) Ich erinnere mich noch heute daran, wie in meiner Grundschulklasse der Schüler hieß, der die Position des körperlich Stärksten innehatte: Es war Reinhold Birnatowski. Und

klar war auch, daß von Zeit zu Zeit durch Kämpfe immer wieder ausgefochten werden mußte, ob er diese Position halten konnte. Kindliche Lebenswelten und erwachsene Sichtweisen fallen hier jedenfalls weit auseinander. Pädagoginnen und Pädagogen, die gegen Gewalthandlungen in der Schule agieren, wissen meist viel zu wenig, welche subjektiven Bedeutungen für Kinder damit verbunden sind.

Was gilt es zu erforschen?

Während über Disziplinschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen in der Schulpädagogik und der Schulpsychologie seit langem diskutiert und geforscht wird (vgl. z. B. ZÜGHART 1963; HÖHN 1967; BLACKHAM 1971; HARGREAVES u. a. 1981), ist «Gewalt in der Schule» in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ein relativ neues Thema. Aufgeschreckt durch die öffentliche Diskussion versuchen Schulforscher, durch kurzfristig durchgeführte Untersuchungen ein erstes, empirisch abgesichertes Bild zu gewinnen. Inzwischen liegen mehrere Untersuchungen vor, die erste quantitative Einschätzungen erlauben: Wie häufig kommt es zu Körperverletzungen, wie häufig zu Erpressungen – in welchen Jahrgängen, in welchen Schulformen (vgl. z. B. Freie Hansestadt Hamburg 1993; MEIER/TILLMANN 1994; außerdem den Beitrag von HANEWINKEL u. a. in diesem Band). So verdienstvoll diese Studien als erste gesicherte Informationsquelle auch sind, zu etlichen zentralen Problemen konnten sie bisher nicht vordringen. Das liegt nicht zuletzt daran, daß «Gewalt» in diesen Studien meist operational definiert wird – und zwar als zielgerichtete direkte Schädigung unter körperlichem Einsatz. Eine solche Engführung auf körperliche Gewalt mag für eine empirische Erhebung notwendig sein, sie wirft zugleich aber eine Reihe theoretisch höchst komplexer Fragen auf.

- Führt eine solche Sichtweise nicht a priori dazu, nur Schüler(innen) als potentielle Gewalttäter(innen) zu sehen? Denn die von Erwachsenen ausgeübte psychische Gewalt bleibt außerhalb des Blickfelds.
- Wie kommt bei einer solchen Forschung die Machtausübung der Institution ins Spiel? Kann man über Gewalt in der Schule reden, ohne die «strukturelle Gewalt» (GALTUNG 1975) der Institution – vom Zwang zum Stillsitzen bis zum «Sitzenbleiben» – systematisch mit einzubeziehen?
- Wie ist es bei einer solchen Forschung möglich, den subjektiven Sinn von kindlichen Handlungsweisen zu entschlüsseln? Forscher klassifizieren, was «Gewalt» ist – und was nicht; woher weiß man, daß Kinder das ähnlich sehen? Präziser: Wo ist in der kindlichen Perspektive die Grenze zwischen spielerischem Körpereinsatz und gewalttätigen Übergriffen? Welche «Übergriffe» wiederum sind Teil der «normalen» kindlichen Auseinandersetzung?

Eine Forschung, die solche Perspektiven einbeziehen will, verlangt nach – theoretisch wie methodisch – komplexeren Ansätzen, als sie bisher im deutschsprachigen Raum realisiert werden konnten. Als theoretischer Ausgangspunkt scheint es mir wichtig, die Ursachen für Störungen, Auffälligkeiten, Abweichungen – und eben auch für Gewalthandlungen – nicht in Merkmalen («Persönlichkeitsdefiziten») der «Täter» zu suchen, sondern den Blick auf Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten der Interaktionsstrukturen zu richten – und damit auf die Probleme der Schüler(innen), unter solchen institutionellen Bedingungen die eigene Identität zu behaupten. Anders formuliert: Die Komplexität, die in der vorliegenden interaktionistischen Schulforschung bei der Betrachtung des Verhältnisses von institutionellen Bedingungen, Interaktionsstrukturen und Identitätsprozessen gewonnen wurde (vgl. z. B. BRUMLIK/HOLTAPPELS 1987; HOLTAPPELS 1987), darf bei der Analyse von «Gewalthandlungen» nicht einfach vergessen werden. Das bedeutet, daß künftige Forschung einen geschärften Blick auf «abweichende» Schulkarrieren, auf Prozesse der Typisierung und Stigmatisierung, auf devianzhaltige Formen der Statusbewältigung zu werfen hat. Bei einer solchen Forschung sind drei Analyse-Ebenen voneinander zu unterscheiden:

- (1) Individuum (individualbiographischer Kontext)
- (2) Interaktion (interaktioneller Situationskontext)
- (3) Schulumwelt (sozialökologischer Kontext)

Eine daran orientierte empirische Untersuchung, wie sie jetzt in einem Bielefelder DFG-Projekt angegangen wird (vgl. TILLMANN 1994), wird durch folgende forschungsleitende Fragestellungen gesteuert:

Ebene 1:

Inwieweit stehen gewaltförmige Einstellungs- und Verhaltensmuster bei Schüler(innen) mit individualbiographischen Entwicklungen und der gegenwärtigen psycho-sozialen Situation der Schüler(innen) in Verbindung? Und: Welchen subjektiven Sinn sehen Schüler(innen), die (verbal oder körperlich) gewalttätig agieren, in ihren Verhaltensweisen?

Ebene 2:

Welche situativen und interaktiven Handlungsbedingungen in den jeweiligen Schülergruppen haben Einfluß auf bestimmte Ausprägungen gewaltförmiger Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler(innen)?

Ebene 3:

Inwieweit beeinflussen schulische Umwelten (Schulform, Schulklima, Lernkultur etc.) die Ausprägung und Verbreitung gewaltförmiger Einstellungs- und Handlungsmuster bei Schüler(innen)?

Es geht somit um den Einfluß individueller, gruppenspezifischer und schulspezifischer Bedingungskonstellationen auf Formen des abweichenden Verhaltens. Dabei sollte die Analyse auf den verschiedenen Ebenen unterschiedliche Aufmerksamkeitsrichtungen verfolgen:

- Zu (1): Bei der Analyse des **individualbiographischen Kontextes** werden Individualdaten aus dem Sozialisationszusammenhang der Schüler(innen) in den Blick genommen. Dabei geht es neben der sozialen Gruppenzugehörigkeit (Alter, Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft) und der lebensweltlichen Einbindung (Familienkonstellation, Cliquenzugehörigkeit) auch um individualbiographische Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Selbstkonzept). Es wird jeweils nach dem Zusammenhang dieser Merkmale zu gewaltförmigen Einstellungs- und Handlungsmustern gefragt.
- Zu (2): Bei der Analyse des interaktionellen Situationskontextes wendet sich die Forschung den **spezifischen Kommunikationsformen** in den einzelnen Schülergruppen und Jahrgängen zu. Bei der Analyse von Interaktionsmustern und Umgangsformen in den Lerngruppen richtet sich das besondere Interesse auf Konfliktsituationen und Gewalthandlungen. Es wird versucht, deren Einbindung in Problem- und Krisensituationen von Schülern zu erfassen – und die Relevanz schulischer Interaktionserfahrungen (z. B. Schulversagen, Etikettierungsprozesse, Konfliktlösungsverhalten von Lehrern) für solche Verhaltensformen aufzudecken.
- Zu (3): Der **sozial-ökologische Schulkontext** bezieht sich zum einen auf Organisations- und Strukturmerkmale der Schule (z. B. Schulform, Schulgröße, Standort-Situation) und auf die damit eng verkoppelte Zusammensetzung der Schülerschaft (nach Sozialschicht, Nationalität, Geschlecht etc.). Er bezieht sich aber auch auf die **«pädagogische Qualität»** der Schule, die sich sowohl an den verschiedenen Dimensionen des **«Schulklimas»** (normative Erwartungen, kommunikative Umgangsformen) als auch an der Vielfalt und der Qualität von Lernarrangements (**«Lernkultur»**) festmachen läßt. Zu analysieren ist, welche Kontexte sich eher fördernd, welche sich eher dämpfend auf das Auftreten gewaltförmiger Verhaltensweisen auswirken.

Eine solche Forschung zielt auf eine komplexe Analyse der Bedingungen gewaltförmigen Verhaltens in der Schule. Indem das Schülerverhalten in eine Beziehung zu den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Ebenen (2) und (3) gebracht wird, wird hier auch das Moment der **«strukturellen Gewalt»** und der institutionellen Macht mit einbezogen. Forschungsergebnisse, die in einem solchen komplexen Ansatz gewonnen werden, vermögen dann auch differenzierte Hinweise auf schulpädagogische Interventions- und Präventionsansätze zu geben. Allerdings: Es wird noch einige Zeit dauern, bis solche Ergebnisse vorliegen.

Welche Handlungsmöglichkeiten hat gegenwärtig die Schule?

Auch wenn man in das mediengeschürte Bild von der allgemeinen Gewalttätigkeit in Schulen nicht einstimmen will, so muß man doch konstatieren, daß eine Minderheit von Schulen hier mit erheblichen Problemen zu kämpfen hat. Bei der Befragung von Schulleitungen hessischer Sekundarschulen gaben etwa 12 % der Befragten an, daß an ihren Schulen das Schulklima durch Gewalt unter Schülern erheblich belastet sei (vgl. MEIER/TILLMANN 1994, S. 1). Dabei handelt es sich überwiegend um Hauptschulen und um Sonderschulen für Lernbehinderte – meist in urbaner Einbindung. Den Lehrerinnen und Lehrern an diesen Schulen ist wenig geholfen, wenn man sie auf künftige Forschungsergebnisse verweist. Was kann man für solche Situationen – hier und heute – empfehlen?

Zunächst einmal scheint es mir wenig sinnvoll, nun in möglichst vielen Schulen Sondermaßnahmen gegen Gewalt zu starten. Meine Empfehlung wäre vielmehr, nach der Qualität der Schule als sozialen und emotionalen Erfahrungsraumes zu fragen. Ähnliches gilt in meiner Sicht, wenn man die besonders gefährdeten Schüler(innen) – also die «Täter» – in den Blick nimmt. Im Einzelfall wird man sich wohl überlegen müssen, wie solche Jugendlichen zu disziplinieren, vielleicht sogar zu therapieren sind. Doch die Hauptrichtung schulpädagogischer Überlegungen sollte anders ausgerichtet sein: Wie kann Schule als Erfahrungsraum so angelegt sein, daß Ausgrenzungssängste gemildert werden, daß gerade auch «schwierige» Jugendliche weiter ihren Ansprechpartner, ihre Ansprechpartnerin finden.

Die Empfehlungen, die ich im folgenden zur Diskussion stelle, sind somit keine Bausteine einer «Anti-Gewalt-Pädagogik». Sie sind vielmehr Überlegungen, wie man die pädagogische Qualität einer Schule generell verbessern kann – und zwar insbesondere im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, die sich von Ausgrenzung bedroht fühlen, die eine massive Anti-Schulhaltung auszubilden drohen. Diese Empfehlungen sind auch nicht alle originell; vielmehr greife ich an vielen Stellen auf Vorschläge anderer Pädagogen zurück (vgl. z. B. GRÜNER 1993; HILLER 1993; HURRELMANN 1993; LAGING u. a. 1993; LOCH 1993; PREUSS-LAUSITZ 1993).

Erste Empfehlung:

Leistung fördern, Schulversagen verhindern

Der Zusammenhang zwischen Schulversagen und Auftreten aggressiver und gewalttätiger Handlungen ist besonders eindeutig. Wenn es gelingt, auch Schüler(innen) mit Lernschwierigkeiten in den verschiedenen Fächern so zu fördern, daß sich ihre Leistungsbewertung dort verbessert, so entfällt ein wesentlicher Risikofaktor für gewalttätiges Auftreten.

Zweite Empfehlung:

Sich den Lebensproblemen einzelner Schüler(innen) stellen

Lernprobleme entstehen häufig deshalb, weil sich bei Heranwachsenden massive Lebensprobleme vor das Lernen schieben. Aus biographischen Untersuchungen bei Laborschülern können wir solche Fälle nachvollziehen – und «verstehen» dann auch, warum etwa ein Zwölfjähriger bei einem Lehrerwechsel völlig ausklinkt und Stühle von der Galerie wirft. Die dahinterstehenden Familienprobleme kann die Schule nicht lösen – und das Werfen von Stühlen ist auch nicht zu tolerieren. Aber die persönliche Zuwendung von Mitschülern, von einzelnen Lehrern, die sich auch durch solche «Untaten» nicht abschrecken lassen, ist wichtig. Gerade Schüler(innen) mit großen Lebensproblemen brauchen die Schule als einen Ort, wo sie sich – trotz aller Probleme – aufgenommen fühlen.

Dritte Empfehlung:

Die Chancenstruktur der Schule transparent und gerecht gestalten

Hier geht es um einen besonders sensiblen Bereich: um die «Gerechtigkeit» in der Schule. Für Schüler müssen die Regeln der Leistungsbeurteilung klar erkennbar sein; die Spielregeln müssen eindeutig, müssen bekannt sein, müssen eingehalten werden. «Entscheidend sind objektiv faire und berechenbare Umgangsformen im fachlichen Leistungsbereich und im sozialen Beziehungsbereich, die jedem Schüler – auch solchen mit ungewöhnlichem Leistungsprofil – die Chance zur Anerkennung und zur Akzeptierung bieten» (HURRELMANN 1993, S. 54).

Vierte Empfehlung:

Gezielte Sozialerziehung im Unterricht betreiben

Wie nimmt man die Gefühle des anderen wahr? Wie widerspreche ich, ohne den anderen zu verletzen? Wie gehe ich mit eigenen Frustrationen um? Wie lassen sich in konkreten Konfliktsituationen zwischen Schülern Kompromisse herausbilden? Solche Probleme lassen sich im Unterricht behandeln, und zwar nicht nur durch «Darüber-Reden», sondern durch vielfältige Übungs- und Trainingsformen. Solche Arbeitsweisen lassen sich auch in den Fachunterricht – und zwar in allen Fächern – immer wieder integrieren. Hier gibt es auch etliche praxiserprobte Konzepte, die gezielt auf Delinquenz-Prävention ausgerichtet sind: Schüler sollen dabei lernen, ihre Probleme innerhalb und außerhalb der Schule mit legalen und sozial akzeptierten Mitteln zu bearbeiten (vgl. LERCHENMÜLLER 1986).

Fünfte Empfehlung:

Auf die positive Wirkung der Schülerfreundschaften setzen

Gewalttätiges Verhalten ist häufig mit der Zugehörigkeit zu delinquenten Cliquen verbunden. Solche Cliquenzugehörigkeiten entstehen nicht selten

dadurch, daß Heranwachsende sich in ihrem Klassenverband nicht wohlfühlen, daß sie den Eindruck haben, dort nichts zu gelten, dort nicht akzeptiert zu sein. Nun kann ein Lehrer keine Schülerfreundschaften befehlen. Aber ein Klassenlehrer kann sehr wohl einen sensiblen Blick dafür entwickeln, wo Abwendungen und Ausgrenzungen drohen, welche Beziehungen innerhalb der Klasse für gefährdete Schüler(innen) besonders wichtig sind. So ist in einem norwegischen Projekt aufgezeigt worden, daß gezielt angelegte Schulandheim-Aufenthalte hier sehr wirksam sein können (vgl. OLWEUS 1983).

Sechste Empfehlung:

Die Geschlechtersozialisation der Jungen stärker in den Blick nehmen

Jugendliche Gewalt ist im wesentlichen männliche Gewalt. Das gilt nicht nur für die Täter, sondern auch für die Opfer. Dieser Aspekt wird als pädagogisches Problem – jenseits von Anklagen gegen «Männergewalt» – erstaunlich wenig diskutiert. Wie kann man in dieser Gesellschaft die männliche Rolle – zu der ja eben auch Durchsetzungsfähigkeit, Konkurrenzfestigkeit, Welteroberung gehören – lernen, ohne in Aggressivität und Gewalt zu fallen? Ich denke, es ist notwendig und legitim, diese Frage auch so zu stellen. Gottfried HILLER hat dazu kürzlich in der «Neuen Sammlung» einen Aufsatz mit dem bewußt doppeldeutigen Titel «Nichts gegen rechte Kerle» geschrieben – und er traut sich darin, einige konkrete Hinweise zu geben. Dort heißt es z. B.:

«Schaffen wir Formen und Felder, in und auf denen Jungen und junge Männer konstruktive Aggressivität erlernen und kultivieren können und in denen eine Ritualisierung der destruktiven Anteile gelingt» (HILLER 1993).

Ob nun diese Empfehlungen genau die richtigen sind, wäre zu diskutieren (vgl. auch PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 119). Deutlich scheint mir aber auf jeden Fall, daß hier eine stärkere Hinwendung – wie immer im pädagogischen Geschäft – beginnen muß mit der Akzeptanz der Jungen, so wie sie sind. Und ich denke, daß dies in erster Linie eine Arbeit der männlichen Lehrer zu sein hat.

Siebte Empfehlung:

Hinschauen und Grenzen setzen

Eine Schule, ein Kollegium, das sich um Schülerorientierung, das sich gerade auch um Akzeptanz schwieriger Schülerinnen und Schüler bemüht, ein solches Kollegium sollte aber auch deutliche Forderungen stellen, deutliche Grenzen setzen; denn einzelne Schüler(innen) zu akzeptieren heißt nicht, jedes Verhalten zu tolerieren. So ist die Durchsetzung mit körperlicher Gewalt ebensowenig zu tolerieren wie das dauernde «Hänseln» einzelner Kinder.

I. Grundschule – ein Ort der Gewalt?

Lehrer(innen), die hier – vielleicht auch aus Überforderung – wegschauen, tragen zu anomischen Strukturen einer Schule kräftig mit bei. Und Kollegien, die nicht einmal eine Diskussion über die wichtigsten Grundzüge ihres Verhaltens gegenüber Schülern zustande bringen, ebenfalls. Zum Konzept des Hinschauens und Grenzensetzens gehört Kraft und Zeit, und gelegentlich gehören auch Strafen dazu. Dabei werden bei gewalttätigen Verhaltensweisen Formen des Opfer-Täter-Ausgleichs besonders empfohlen: «Der Schüler, der Gewalt angewandt hat, muß an der Behebung der materiellen und immateriellen Schäden aktiv mitarbeiten» (SCHNEIDER 1991, s. 22f.).

Schluß

Meine Empfehlungen laufen also darauf hinaus, daß die Schule auf aggressive und gewaltförmige Verhaltensweisen mit ihren ureigensten Mitteln eingeht: mit dem ständig neuen Bemühen, eine «gute Schule» zu realisieren (vgl. TILLMANN 1989). Allerdings: Wenn man so stark die pädagogische Arbeit betont, darf man den gesellschaftlichen Kontext nicht unerwähnt lassen: All diese schulischen Bemühungen werden es umso schwerer haben, je unsicherer, je labiler die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule ist. Die Forderung nach einer Wirtschafts- und Sozialpolitik, die die Ausbreitung der «neuen Armut» stoppt; die Forderung nach einer Familienpolitik, die die Erziehungsfähigkeit gerade von Familien in schwierigen Situationen stärkt, und die Forderung nach einer Bildungs- und Beschäftigungspolitik, die den Jugendlichen Sicherheit in der Gestaltung ihrer unmittelbaren Zukunft gibt – diese Forderungen müssen daher von Pädagogen immer wieder ins öffentliche Bewußtsein gerückt werden.

Klaus Hurrelmann

Gewalt: ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz

Auf den ersten Blick ging es den Kindern und Jugendlichen noch nie so gut wie heute. In allen Industrieländern des Westens sind sie sozial in einem hohen Maße selbständig, genießen eine im Vergleich zu früher freizügige Erziehung ohne autoritäre Allüren der Eltern und können sich im Medien- und Freizeitbereich nach eigenen Wünschen und Interessen bewegen (BAACKE 1983). Sie stehen materiell so gut da wie noch keine Generation vor ihnen, und sie sind auch gesundheitlich in einer günstigeren Lage, da die traditionellen Kinderkrankheiten weitgehend besiegt sind; die noch in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg vielen das Leben schwer machten.

Auf den zweiten Blick aber stellen sich Bedenken ein: Im sozialen Bereich fällt uns auf, wie unsicher die Beziehungen und Kontakte von Kindern und Jugendlichen geworden sind. Kinder und Jugendliche können heute fast im gleichen Ausmaß wie Erwachsene die Vorteile einer reichen Wohlfahrtsgesellschaft genießen, aber sie tragen ganz offensichtlich auch zunehmend die psychosozialen «Kosten» der modernen Lebensweise. Sie profitieren von den Möglichkeiten und Chancen der individuellen Lebensgestaltung, aber sie leiden zugleich unter den sozialen Unsicherheiten und psychischen Irritationen, die hiermit einhergehen.

Nach aktuellen Überblicksstudien müssen wir davon ausgehen, daß 10 bis 12 % der Kinder im Schulalter an psychischen Störungen vor allem in den Bereichen Leistung, Emotion und Sozialkontakt leiden. Dazu gehören auch aggressive und gewalthaltige Verhaltensweisen. Immer häufiger ist von körperlichen und psychischen Belästigungen und Übergriffen in der Schule die Rede. Viele Lehrerinnen und Lehrer berichten, die Kinder seien heute schon in der Grundschule, vor allem aber auch in der Mittelstufe nicht nur zappelig, unruhiger und nervöser als die aus früheren Jahrgängen, sondern es nehme auch die Minderheit der ruppigen, aggressiven, gewalttätigen und sogar brutalen Schülerinnen und Schüler zu.

Bislang gibt es keine wissenschaftlich abgesicherten Belege dafür, daß wir es bei der Mehrzahl von Schülern mit einer Zunahme von aggressiven Handlungen zu tun haben, aber alle Befunde deuten auf eine Verschärfung der Intensität von Gewaltanwendungen bei einer Minderheit der Kinder und Jugendlichen hin. Dadurch entsteht der Eindruck einer breiten Zunahme von Gewalt in der Schule, und oft wird der Institution Schule ungerechtfertigter-

weise die Hauptverantwortung hierfür zugeschrieben. Es ist aber offensichtlich, daß Gewalt eine «soziale Krankheit» der ganzen Gesellschaft ist und nicht isoliert auf eine Institution wie die Schule zurückgeführt werden darf.

Wie verantwortlich ist die Schule?

Aggressivität, Dissozialität und Gewalt in der Schule umfassen das Spektrum von vorsätzlichen Angriffen und Übergriffen auf die körperliche, psychische und soziale Unversehrtheit, also Tätigkeiten und Handlungen, die physische und psychische Schmerzen oder Verletzungen bei Schülern und Lehrern innerhalb und außerhalb des Unterrichtsbetriebes zur Folge haben können. Gewalt in der Schule umfaßt auch Aktivitäten, die auf die Beschädigung von Gegenständen im schulischen Raum gerichtet sind. Mit der Abgrenzung des Phänomens «Gewalt» auf den Raum der Schule darf dabei nicht unterstellt werden, daß immer auch die Anlässe und Ursachen von Gewalthandlungen im schulischen Bereich zu suchen sind (GOLDSTEIN/APTER/HAROOTUNIAN 1986).

Die Schule spiegelt gesellschaftliche Struktur- und Chancenbedingungen wider, die sie als Institution selbst nicht beeinflussen kann. Die Ausgangsbedingungen für die Entstehung von Aggressivität und Gewalt werden in den außerschulischen Lebenskonzepten gelegt und können von der Institution Schule nur schwer verändert und beeinflußt werden. Aggressive und gewalttätige Jugendliche werden nicht als solche geboren, sondern im Laufe ihrer Lebensgeschichte, ihrer Sozialisation, zu solchen gemacht. Viele Familien sind heute in eine Existenzkrise geraten und «produzieren» psychisch und nervlich gestörte, sozial oft irritierte und verwahrloste, teilweise auch vernachlässigte und mißhandelte Kinder (wahrscheinlich bis zu 10 % der Kinder). Sie werden oft in der Schule aggressiv oder gewalttätig, weil ihnen die Voraussetzungen für das Einhalten von sozialen Verhaltensregeln fehlen oder weil schultypische Anforderungen ihre sozialen und leistungsmäßigen Kompetenzen überfordern (HOLTAPPELS 1985).

Ausgangspunkt von Aggression und Gewalt bei Schülerinnen und Schülern ist in dieser Situation also nicht die Schule, sondern der familiäre und ökonomisch-sozialstrukturelle Kontext der Schule. Der leistungsbezogene Außendruck ist ja heute auch wirklich enorm: Es wird von jedem Jugendlichen mindestens ein mittlerer Abschluß, möglichst das Abitur erwartet. Auch bei passablen Leistungen in der Schule ist nicht sichergestellt, daß Jugendliche die Möglichkeit haben, einen Beruf auszuüben bzw. zu erlernen, der ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihren Interessen, Ansprüchen und Erwartungen wirklich entspricht. Viele Jugendliche überschätzen auch ihre wirklichen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten und fühlen sich durch die erreichte Leistungsposition in ihren Perspektiven drastisch beschnitten. Die

Situation, in der sich viele Jugendliche befinden, trägt damit alle Spuren einer harten und manchmal auch brutalen «Wettbewerbsgesellschaft», die allen alles verspricht und doch nur wenigen alles ermöglicht. Besonders empfindlich werden Jugendliche in sozialen Brennpunkten und aus ausländischen Familien hierdurch getroffen; ihre ungünstige wirtschaftliche und gesellschaftliche Ausgangssituation trägt in die Schule Bedingungen hinein, die dann zur Ursache eines Aggressionspotentials werden können. Diese und andere Jugendliche fühlen sich als die «strukturellen Verlierer» der Wettbewerbsgesellschaft, und sie reagieren durch Aggression und Gewalt auf ihre Deprivation und Demoralisierung (McPARTLAND/McDILL 1977).

Die Schule ist aber natürlich auch ihrerseits Auslöser von Demoralisierung. Sie kontrolliert als gesellschaftliche Institution viele soziale und psychische Bedingungen, die aggressives Verhalten und Gewalt hervorrufen können. Die Schule tut das vor allem deshalb, weil sie eine gesellschaftlich wirkungsvolle Definition und Kategorisierung von Leistungserfolg und Leistungsversagen vornimmt, die in dieser Weise in keiner anderen gesellschaftlichen Institution erfolgt, die sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigt. Die Kategorisierung als «leistungsschwach» oder «versagend» führt bei den meisten Betroffenen zu einer Verunsicherung des Selbstwertgefühls und einer Minderung späterer sozialer und beruflicher Chancen. Aggressivität und Gewalt bei Schülerinnen und Schülern können als Verteidigungs- und Kompensationsmechanismen gegen diese psychischen und sozialen Verunsicherungen interpretiert werden, die in der Schule entstehen. Die schulischen Bedingungen sind insofern ein auslösender Faktor von Gewalttätigkeiten (FELTSCHES 1978; RUTTER/MAUGHAN/MORTIMER/OSTON 1980).

Die Entstehungsbedingungen eines Gewaltmonopols innerhalb von Schulen können wie folgt umschrieben werden: Die Mehrheit der Jugendlichen verortet den primären Sinn des Schulbesuchs in der Vorbereitung auf das Berufsleben (MANSEL/HURRELMANN 1991). Für den Eintritt in den Beruf ist das schulische Abschlusßzertifikat zwingende Voraussetzung. Zur Bewältigung aktueller persönlicher Entwicklungsaufgaben und der Befriedigung individueller Bedürfnisse und Interessen trägt die Schule nach Auffassung der Schülerinnen und Schüler wenig bei. Gerade weil bei den gegenwärtig überwiegenden, sehr unflexiblen, mechanisch stoff- und wissenschaftsbezogenen Lern- und Lehrformen von den Schülerinnen und Schülern kaum ein praktischer Anwendungsbezug hergestellt werden kann, ist die Schule als eine Instanz zu sehen, die Kinder und Jugendliche in ihrer Selbstverwirklichung und der Entfaltung ihrer subjektiven Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten allzuoft behindert (HURRELMANN 1988).

Durch Schulzeitverlängerung und Qualifikationssteigerung ist die Schule zunehmend zu einem zentralen Lebensfeld junger Menschen geworden, in dem sie große Teile des Tages verbringen. Das, was in der Schule geschieht,

umschreibt wichtige und zentrale Sozialisationsbedingungen und ist entscheidend für das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen. Die Gefahr, daß in der Schule empfindliche Enttäuschungen und «Deprivationen» erfahren werden, steigt entsprechend an. Wer hier nicht mithalten kann, hat viel zu verlieren und läßt – meist durchaus kalkuliert – soziale Spielregeln des menschlichen Umgangs außer acht, um sich über Aggression und Gewalt neue, alternative Formen von öffentlicher Aufmerksamkeit zu sichern (BRUSTEN/HURRELMANN 1973; OLWEUS 1983).

Wie verantwortlich sind Umwelt und Familie?

Zu den wichtigsten Risiken im sozialen, räumlichen, regionalen und ökonomischen Umweltbereich von Jugendlichen gehört zweifellos die starke Reizung von optischen und akustischen Sinneseindrücken durch die mediatisierte Welt. Durch Radio, Fernsehen, Video, Walkman und Computer erleben Kinder und Jugendliche heute eine Überstimulierung entsprechender Sinneseindrücke, die mit ihrer erfahrungsbezogenen Verarbeitung oft nicht schritthalten kann. Demgegenüber erfahren sie in den emotionalen, haptischen, taktilen und motorischen Sinnesbereichen oft eine Unterstimulierung, sie haben wenige Möglichkeiten zur spontanen motorischen und körperlichen Entfaltung und Eroberung ihrer Umwelt und sind deshalb in vielen Bereichen ihres Gefühls- und Körperlebens gehandicapt. Die spielerische Eroberung von Landschaften und Stadtbereichen sowie von sozialen Kontaktfeldern mit Gleichaltrigen und Erwachsenen ist für sie nicht selbstverständlich. Im Straßenbereich sind ihre Entfaltungsmöglichkeiten zumindest in den Großstädten, zunehmend auch in den ländlichen Bereichen, beängstigend klein. Der Straßenverkehr hat ein solches Ausmaß und eine solche Kompliziertheit erreicht, daß Kinder ihm nicht gewachsen sind. Bekanntlich sind Verkehrsunfälle die Todesursache Nr. 1 im Kindes- und Jugendalter. Hinzu kommt die starke Belastung von Luft, Wasser, Umwelt und Nahrungsstoffen sowie die Lärmbelästigung, die ganz offensichtlich Kindern und Jugendlichen mehr zu schaffen macht, als viele Jahre angenommen worden war (NAVE-HERZ 1988).

Auch im familialen Bereich sind zahlreiche strukturell angelegte Risiken zu erkennen, die zu einer Belastung für Kinder und Jugendliche führen können (NAVE-HERZ 1988):

- **Ein erster Punkt sind die sich verändernden sozialen Familienkonstellationen und Familienformen.** Wir haben heute typischerweise in den Industrieländern immer mehr Familien mit einer kleinen Kinderzahl, mehrheitlich nur einem Kind pro Familie. Damit sind die sozialen Kontaktmöglichkeiten für Kinder im Familienbereich naturgemäß beschränkt. Die Chance und zugleich die Gefahr ist groß, daß die Kontakte zwischen Eltern und Kind

emotional zu dicht und zu eng werden, so daß eine selbständige Entwicklung (und auch die spätere Ablösung von der Familie) kompliziert wird.

- Ein zweiter neuralgischer Punkt ist die hohe soziale Instabilität der heutigen Familie durch die hohe Scheidungsziffer; sie ist seit 1950 um das Dreifache auf 35 % der Ehen gestiegen. Hierdurch erfährt ein immer größerer Anteil von Kindern Verunsicherungen im primären Beziehungskreis von Vertrauenspersonen. Die psychische und soziale Belastung durch die Trennung der Eltern ist nachweislich außerordentlich groß und hat eine langfristige Beeinträchtigung des sozialen und psychischen Vertrauens der Kinder zur Folge.
- Ein dritter Bereich ist der Trend zu Kleinstfamilien, zu sogenannten Ein-Eltern-Familien. Im Bundesgebiet sind heute schon 15 % aller Familien solche Kleinstgebilde, in einigen städtischen Ballungsgebieten steigt die Zahl bis auf 30 % an. Psychisch, sozial, organisatorisch und finanziell ist eine solche Kleinstfamilie ein kompliziertes Gebilde, da einmal die Beziehung zwischen dem einen Elternteil (meist der Mutter) und dem Kind auf Gedeih und Verderb funktionieren muß, wenn beide befriedigend zusammenleben wollen, und da zum anderen erfahrungsgemäß die Organisation des Alltags und auch die wirtschaftliche Absicherung der Kleinstfamilie (Doppelrolle Beruf und Betreuung!) schwer zu bewältigen ist.
- Schließlich müssen wir registrieren, daß die Zahl der Familien wächst, in denen Väter und Mütter einer außerhäuslichen Erwerbstätigkeit nachgehen. Die Bundesrepublik Deutschland gehört noch zu den Staaten, die eine vergleichsweise niedrige Quote von ungefähr 40 % von Müttern mit Kindern hat, die erwerbstätig sind. In den meisten westlichen Industrieländern ist diese Quote bereits erheblich höher, und sie wird voraussichtlich auch bei uns in den nächsten Jahren weiter ansteigen. Dadurch müssen neue Formen der außerfamiliären Kindererziehung aufgebaut werden, an denen es zur Zeit dramatisch mangelt.

Die tieferen Hintergründe für diesen Wandel der Familienformen liegen in veränderten Lebens- und Berufsperspektiven für Männer und Frauen, denen letztlich das Bestreben zugrunde liegt, die eigene Persönlichkeit nach originären, kreativen und individualistischen Maßstäben zu entfalten. Wie auch immer wir diese Entwicklung beurteilen und einschätzen mögen, die Konsequenzen für die Kinder sind einschneidend. Sie reagieren oft mit Verhaltensschwierigkeiten und Aggressivität, die sie auch in die Schule tragen. In einer großen Zahl von Familien ist heute eine zuverlässige physische, psychische und soziale Pflege der Kinder mit einem stabilen emotionalen Kontakt und einer umfassenden Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse ohne zuverlässige Hilfe von außen nicht sicher gewährleistet. Die Hilfe von außen fehlt aber oft, weil die Tradition der Kinderbetreuung in unserem Kulturraum fast aus-

schließlich auf die inzwischen weit zurückgedrängte «Hausfrauen-Familie» abgestellt ist.

Wie können spezifische pädagogische Maßnahmen aussehen?

Wenn wir uns die Frage stellen, wie Kinder und Jugendliche angemessen unterstützt und gefördert werden können, dann müssen wir von der Erkenntnis ausgehen, daß Verhaltensauffälligkeiten und auch Aggressivitäten als Ergebnis einer spezifischen Form der Auseinandersetzung eines Kindes oder Jugendlichen mit den heute aktuell gegebenen Lebensanforderungen, den Entwicklungsaufgaben und psychischen und sozialen Belastungssituationen zu verstehen sind. Sie sind ein vielleicht subjektiv befreiendes, aber doch langfristig ungünstiges Ergebnis der Auseinandersetzung, weil sie zu Hinderungen der weiteren Entwicklung der Persönlichkeit und/oder zu Störungen der Beziehungen zur sozialen Umwelt führen (HURRELMANN 1986; OLBRICH/TODT 1984).

Wie die entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Literatur zeigt, folgt die Entstehung und Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten einem Verlaufsprozeß. Eine wichtige Funktion haben dabei die individuellen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, sich mit Lebensanforderungen, Entwicklungsaufgaben und Belastungssituationen auseinanderzusetzen. Der individuelle Stil der Verarbeitung und Bewältigung von Lebensanforderungen entscheidet darüber, wie effektiv Personen mit Risikokonstellationen in Umwelt, Familie und Schule umgehen und wie aktiv sie sich um eine Gestaltung der Situation zu ihren Gunsten bemühen. Dieser Stil wird durch die Sozialisation in Familie und Gleichaltrigengruppe stark geprägt, kann aber auch in der Schule stark beeinflusst werden. Als günstig für eine produktive Form der Problembewältigung erweist sich eine in Grundzügen vorstrukturierte, aber zugleich auch für neue Eindrücke offene Form der Verarbeitung von Eindrücken, die rasche spontane Reaktionen bei neu entstehenden Bedingungen zuläßt.

Neben diesen individuellen Verarbeitungsstilen sind auch die «sozialen Ressourcen» von Bedeutung. Sie entscheiden darüber, ob Kinder und Jugendliche in schwierigen und belastenden Konstellationen mit Unterstützung durch die soziale Umwelt rechnen können und wie die Unterstützung aussieht. Das «soziale Netzwerk», in das Kinder und Jugendliche in Schule, Familie und Gleichaltrigengruppe einbezogen sind, kann emotionale, praktische, finanzielle und soziale Hilfen anbieten, die bei der Bewältigung von Schwierigkeiten den Ausschlag geben können.

In allen gesellschaftlichen Bereichen, in denen sich Kinder und Jugendliche aufhalten, muß durch geeignete Maßnahmen der pädagogischen, psycho-

logischen, therapeutischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Unterstützung versucht werden, ihre individuellen Verarbeitungs- und Bewältigungskompetenzen zu stärken, damit sie sich effektiv und produktiv mit ihren Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen können.

Es steht außer Frage, daß auch der Schule hierbei eine zentrale Aufgabe zukommt. Sie ist zu einer sozial und zeitlich außerordentlich wichtigen Bezugsinstitution für Kinder und Jugendliche geworden. Auch wenn sie für Verhaltensprobleme und Problemverhalten von Kindern und Jugendlichen nur teilweise eine Verantwortung trägt, ist sie doch eine zentrale Hilfsinstitution. In erster Linie denke ich hier an flexible, lebendige, lebensnahe und erfahrungsbezogene Konzepte der Didaktik und der Unterrichtsgestaltung. Wird die Schule neben einer Institution für Wissensvermittlung und intellektuelles Training auch zu einem sozialen Forum, zu einem anregenden Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen, dann eröffnet sie wichtige Erfahrungsräume und fördert die persönliche Selbstentfaltung in vielen Dimensionen der Persönlichkeit. Sie kann damit Enttäuschungen und Irritationen vorbeugen und die Ausgangsbedingungen für Aggressionen eindämmen.

Diese Konzepte sind auf zwei Ebenen umzusetzen, die miteinander eng korrespondieren: der unterrichtsinhaltlichen (curricularen) und der interaktiven (sozialen) Ebene. Die erste Ebene ist die der Information, Wissensvermittlung und gezielten leistungsmäßigen Förderung. Systematisch trainierter Wissenserwerb nach stringent aufgebauten Lehrplänen mit gut abgestimmten Unterrichtseinheiten sind Grundstock für den Aufbau von intellektuellen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Im Idealfall vermittelt schulischer Unterricht Kompetenzen, die sowohl in inner-schulischen als auch in außerschulischen Bereichen umgesetzt werden können und insofern zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beitragen. Ein guter lernzielgesteuerter und schülerorientierter Unterricht hat in diesem Sinn unmittelbare Bedeutung für den Aufbau und die Stärkung der individuellen Verarbeitungs- und Problembewältigungskompetenzen von Schülerinnen und Schülern.

Die zweite, die interaktive Ebene, ist vor allem in Blick auf die Stärkung der sozialen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen für die Auseinandersetzung mit Problemlagen von Bedeutung. In der Schule findet täglich über viele Stunden hinweg eine soziale Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander und mit den Lehrern statt, deren Potential für soziale Unterstützung sorgfältig analysiert werden muß. Dazu ist es hilfreich, sich die Schule als eine soziale Einrichtung im gesamten alltäglichen Netzwerk von Kindern und Jugendlichen vorzustellen und zu fragen, welche Möglichkeiten neben den Lehrplan- und rollenmäßig festgelegten Verpflichtungen der Lehrerschaft bestehen, um soziale Unterstützungsleistungen für problembelastete Schülerinnen und Schüler anzubieten (HELLER/VIEWEG 1983).

Die Belastungen der Lehrerschaft

Viele Lehrerinnen und Lehrer spüren heute die Irritation, die Verunsicherung und den Erwartungs- und Leistungsdruck, mit dem ihre Schülerinnen und Schüler in die Schule kommen. Sie stellen sich diesen Anforderungen und geben ihr Bestes, um in einer pädagogisch angemessenen Form auf die veränderten Bedürfnisse ihrer Schüler zu reagieren. Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer spüren hierbei aber, daß sie an ihre Grenzen gelangt sind. Die Nervosität und Unruhe, die wachsende Aggressivität und Orientierungslosigkeit, die psychosomatische und gesundheitliche Störanfälligkeit der Schülerinnen und Schüler macht ihnen zu schaffen. Wahrscheinlich sind Lehrer als Berufsgruppe heute objektiv stärker belastet als früher, weil sie sich veränderten und in pädagogischer Hinsicht vermutlich gestiegenen Anforderungen gegenübersehen (HELLER/VIEWEG 1983):

Teilweise hiermit mag es zusammenhängen, daß der Anteil von Lehrerinnen und Lehrern wächst, die selbst psychisch, nervlich und gesundheitlich belastet sind. Wir haben keine verlässlichen Umfragedaten hierzu, aber vieles deutet doch auf eine besonders starke Beanspruchung der Berufsgruppe «Lehrer» hin. Mit dem amerikanischen Begriff «burn-out» – wörtlich übersetzt: Ausgebranntsein, Ausgezehrtsein – wird der Endzustand eines Prozesses bezeichnet, in dem Menschen mit viel Enthusiasmus und Idealismus an eine berufliche Aufgabe herangehen und nach einer Phase enttäuschter Erwartungen, unerwarteter Schwierigkeiten und sich aufhäufender Probleme immer stärker in Reizbarkeit, Gleichgültigkeit, Zynismus und Depression verfallen. Dieser Zustand der psychischen Auszehrung wurde bei Lehrern, aber auch bei anderen Berufsgruppen gefunden, die stark auf die Arbeit mit anderen Menschen und auf das Geben und Helfen ausgerichtet sind: z. B. bei Sozialarbeitern, Therapeuten und Managern. Gleichgültigkeit und Zynismus als Vorstufen von Demoralisierung und Depression sind natürlich gerade in diesen Berufen besonders verhängnisvoll, denn Engagement und Einfühlungsfähigkeit sind die wichtigsten Voraussetzungen für die erfolgreiche Erfüllung des beruflichen Auftrages. Die emotionale Distanzierung, die innere Emigration und die soziale Isolation machen die Ausübung des Berufs «Lehrer» so gut wie unmöglich, denn sie haben einen überhöhten Kraftaufwand zur Folge, um auch nur die Routineangelegenheiten der täglichen Arbeit zu bewältigen (RUTTER et al. 1980).

Es mag individuelle, in der Persönlichkeitsstruktur verankerte Ursachen geben, die manche Lehrerinnen und Lehrer besonders anfällig für Auszehrungsprozesse machen. Ein ohnehin labiles Selbstwertgefühl, eine geringe Selbstachtung, eine geringe persönliche Stabilität, eine nur kleine Bereitschaft, sich anderen Menschen gegenüber zu öffnen und Hilfe und Unterstützung durch andere anzunehmen – das sind ganz offensichtlich ungünstige Voraussetzun-

gen, um mit den täglichen Berufsbelastungen zurechtzukommen. Auch sind Menschen stark gefährdet, die Enttäuschungen in einem Lebensbereich, z. B. dem privaten, auf Enttäuschungen in anderen Lebensbereichen (z. B. dem beruflichen) übertragen und sich damit von Erfolgserlebnissen und positiven Rückmeldungen auf breiter Front abschneiden. Aber ganz offensichtlich liegen die eigentlichen Ursachen für das Ausgezehrtsein auch in den kontextuellen, in den strukturellen Rahmenbedingungen für den Arbeitsprozeß. Ihnen müssen wir deswegen eine besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen. Lehrerinnen und Lehrer, die mit ihren beruflichen Anforderungen nicht zurechtkommen, benötigen Entlastung und zugleich neue Felder der beruflichen Bestätigung und Befriedigung.

Das zentrale Problem liegt hier in der Definition des Arbeits- und Aufgabenbereiches und dem Haushalten mit den eigenen Kräften, die einer Person zur Verfügung stehen. Es ist deshalb wichtig, auf den gesamten sozialen Rahmen für die Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule zu achten. Nur beruflich engagierte, psychisch und sozial gesunde Lehrer können Schülern wirklich das an Unterstützung und Förderung bieten, was sie benötigen. Günstige Arbeitsvoraussetzungen für Lehrer, nach quantitativen und qualitativen Aspekten der Belastung kontrolliert, sind die entscheidende Voraussetzung für die schwierig gewordene pädagogische Auseinandersetzung mit verhaltensunsicheren, verhaltensgestörten und aggressiven Kindern und Jugendlichen.

Förderung der sozialen Kompetenz

In allen Fällen muß der Versuch gemacht werden, zwei wichtige Komponenten zu beachten, die für die Förderung des Sozialverhaltens von großer Wichtigkeit sind:

- **Soziales Kompetenztraining:** Hier geht es darum, die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den schulischen Sozialanforderungen zu stärken. Schüler und Schülerinnen sollen lernen, Kontakte untereinander aufzunehmen, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken, soziale Beziehungen zu Freunden zu stabilisieren und zu pflegen, angemessene soziale Verhaltensweisen gegenüber den Lehrkräften zu erlernen und insgesamt ein prosoziales Verhalten zu entwickeln. Im deutschen Sprachgebrauch ist vor allem auf das Projekt «Soziales Lernen in der Schule» hinzuweisen. Hier wurden ganze Jahrgangsstufen einbezogen, um Abstempelungs- und Isolationsprozesse der Schüler zu vermeiden. Die Durchführung erfolgte nach einem Konzept, das Klassenlehrer und speziell ausgebildete Beratungslehrer miteinander kooperieren ließ. Kernpunkt des Projek-

tes war es, daß Schüler lernen sollten, Probleme im Schulbereich und außerhalb des Schulbereichs mit Hilfe sozial akzeptierter Mittel zu lösen. Die Evaluation des Programms weist auf einen spürbaren Erfolg der Maßnahmen hin (LERCHENMÜLLER 1986).

- **Transparente und gerechte Chancenstruktur:** Hier geht es um den Aufbau und die ständige Präzisierung und Weiterentwicklung von klaren Regeln für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit und des Leistungsstandes von Schülern. Diese Beurteilungsmaßstäbe müssen klare Spielregeln für positive und negative Sanktionen enthalten. Entscheidend sind objektiv faire und berechenbare Umgangsformen im fachlichen Leistungsbereich und im sozialen Beziehungsbereich, die jeder Schülerin und jedem Schüler – auch solchen mit ungewöhnlichem Leistungsprofil und fremdartigem Verhaltensprofil – die Chance zur Anerkennung und Akzeptierung bieten. Die Schule muß alles tun, um von den Schülern als eine «gerechte Gemeinschaft» empfunden zu werden, die auch ein Spiegelbild wichtiger Erfahrungsbereiche im Berufs- und Erwachsenenleben bietet. Im Schulbereich erfahren alle Schüler elementare gesellschaftliche Spielregeln der Leistungseinordnung und der «Kategorisierung» ihrer Verhaltensweisen nach bestimmten Wertmaßstäben. Wird diese Einstufung als konsequent und klar und in ihren Auswirkungen und Anwendungen fair eingeschätzt, so wird nachweisbar das Auftreten von Aggressivität und Gewalt zurückgedrängt (GOOFREDSON 1986).

Schulen sollten auf Verhaltensprobleme der Schülerinnen und Schüler und besonders auch auf aggressives Verhalten soweit wie möglich mit ihren ureigensten Mitteln als pädagogische Institution eingehen und dabei Stigmatisierungs- und Etikettierungsstrategien vermeiden. Je konsequenter sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Stimulierungs- und Kontrollmöglichkeiten umgehen, desto überzeugender können sie in ihrem Einzugsbereich der Entstehung und Verbreitung von Aggressivität entgegenwirken. Schulen bieten für alle Kinder und Jugendlichen vielfältige soziale und intellektuelle Lernmöglichkeiten, darunter natürlich auch die Erfahrung des Umgangs mit Aggressivität. Es kommt auf die Art und Weise der pädagogischen Verarbeitung dieser Erfahrungsmöglichkeiten an, ob sie zu einer Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern genutzt werden können oder nicht. Je günstiger das soziale Schulklima, je gerechter und fairer die in der Schule geltenden Regeln für Bewertung und Beurteilung, je klarer die Chancenstruktur und die demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten, je eindeutiger also das Regelsystem der Schule mit den impliziten Steuerungs- und Kontrollmechanismen im Unterricht und im gesamten Schulleben, desto eher werden die Schulen von Schülerinnen und Schülern als wichtiger Bestandteil eines formativen Lebensabschnittes wahrgenommen und anerkannt.

Teil II.

Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

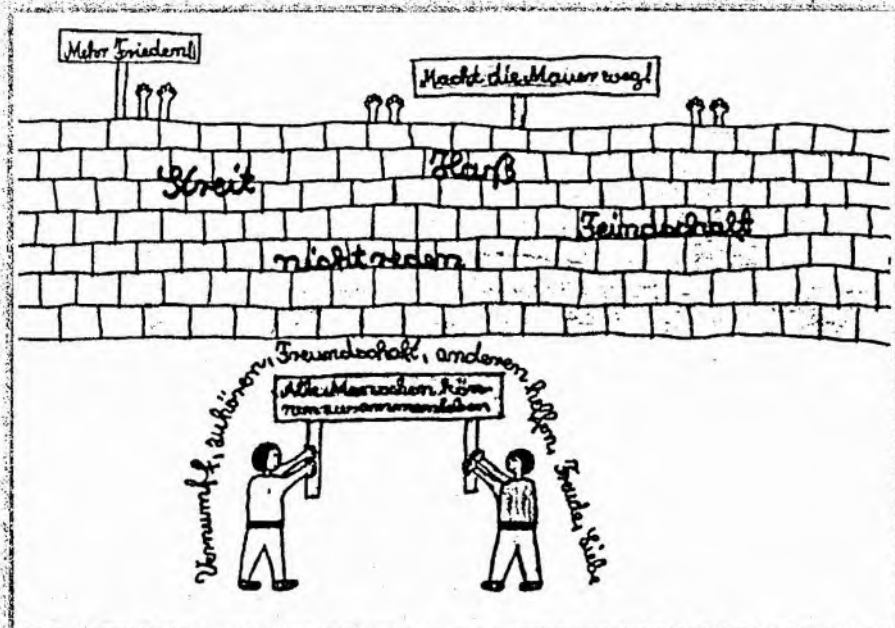


Bild: Miriam Klinge (aus: Dokumentation Fachtage in Rheinland-Pfalz 1993)

Alle Kinder stärken – die beste Schule gegen Gewalt

Wer die Überschrift liest, dem kommt vielleicht aus dem Studium ein Kerngedanke aus Rousseaus erziehungsphilosophischer Schrift «Emile» in Erinnerung: *«Das Kind ist nur böse, weil es schwach ist. Macht es stark, und es wird gut sein. Wer alles könnte, würde niemals Böses tun»*. Schwachsein ist bei Rousseau ein Synonym für Abhängigsein von anderen Menschen. Starksein meint offensichtlich nicht ein Sich-durchsetzen auf Kosten anderer, sondern: ein Können, das mich von anderen Menschen unabhängig werden läßt. Etwas zu können, das macht das Kind, das macht auch den Erwachsenen stark. Etwas zu können, das begründet ein Selbstwertgefühl. Nichtkönnen begründet Selbstmißachtung, die Gefühle von Kleinheit und Bedeutungslosigkeit, führt leicht zu einer «resignativen Selbstwertbelastung», wie der Psychologe Heinz Heckhausen gesagt hat.

Unter den gegenwärtigen Bedingungen des ökonomischen, gesellschaftlichen und familialen Wandels müssen viele Kinder abhängig und schwach bleiben. Hier ist nicht der Ort, den Bedingungen dieser «Risikogesellschaft» (BECK 1986) und den schwach machenden Bedingungen einer Konsum-, Medien-, Krisen- und verplanten Kindheit nachzugehen (vgl. z. B. FAUST-SIEHL/SCHMITT/VALTIN 1990; FÖLLING-ALBERS 1989, 1991, PREUSS-LAUSITZ 1983, 1993; CLOER 1988, 1992). Hier wollen wir uns ganz konzentrieren auf die Schule als Institution und die Lehrerschaft als Profession, die in hohem Maße Verantwortung dafür tragen, daß allen Heranwachsenden Hilfen und Wege zum Können und damit zum Starksein im Rousseauschen Sinn eröffnet werden. Angesichts dieses den LehrerInnen gegebenen Auftrages muß es aufmerken lassen, daß die Schulen der Bundesrepublik in den 80er Jahren jährlich fast 100.000 (d. h. fast ein Siebtel des Altersjahrganges) ohne Schulabschluß entlassen haben (FLITNER 1986, S. 53). Es ist erstaunlich, wie wenig diese Zahlen in der Öffentlichkeit Unruhe und in den Lehrerverbänden eine kritische Selbstreflexion auslösen. Denn Entlassung ohne Schulabschluß bedeutet in der Regel eine unendliche Reihe von Scheiternserfahrungen mit der zunehmend sich ausprägenden Selbstwahrnehmung von Ohnmacht, Kleinheit und Bedeutungslosigkeit. Die solcherweise vielfach sich ausprägende resignative Selbstwertbelastung hat nicht nur, was schon schlimm genug ist, Bedeutung für den Lebensentwurf und das Schicksal der betroffenen Individuen, sondern wird nur allzuoft zur Mentalitätsformation der Modernisierungsverlierer mit gesellschaftlichen Langzeitfolgen.

Der Zusammenhang zum Gegenstand dieses Buches, zum Problem von Aggression und Gewalt, drängt sich geradezu auf. Viele Kinder und Jugendliche, denen Könnenserfahrungen in schulischen oder beruflichen Feldern vorenthalten werden, weichen aus in die faktische oder symbolische Inszenierung von Gewalt. Sie erleben ihre Macht, indem sie beim Betrachter oder beim Opfer Angst auslösen. Die angstausslösende Macht setzt beim Angstausslöser Allmachtsphantasien frei, eröffnet den Traum des Aufstiegs aus Kleinheit und Bedeutungslosigkeit. Diesem Traum geben auch die rechtsextremistischen Deutungsangebote Nahrung. Hitler gleichermaßen wie seine heutigen Führer-Nachfolger präsentieren sich in diesen Deutungsangeboten als solche, die den Bedeutungslosen zu Bedeutung verhelfen, indem sie denen, die in dieser Gesellschaft vor allem die Erfahrung von Ohnmacht und Nutzlosigkeit machen, die Erfahrung vermitteln, gebraucht zu werden.

Zuvor habe ich geschrieben, daß vielen Kindern in schulischen Feldern Könnenserfahrungen «vorenthalten» werden. Damit benenne ich eine Verantwortungsebene, die gern ausgeklammert wird. Ich stehe nicht an, die Schule als bürokratische Institution, als Exekutivorgan gesellschaftlicher Leistungsansprüche und Ausleseerwartungen in ihrer Bedeutung für die Schulabgängerquoten ohne Schulabschluß deutlich zu gewichten. Aber wir sollten nicht verschweigen, daß in vielen Fällen LehrerInnen die volle Verantwortung für die unendliche Kette von Scheiternserfahrungen tragen, die bei Kindern Schulverdrossenheit und resignative Selbstwertbelastung hervorbringen. Zum Teil dürfte der Grund darin liegen, daß die Mechanismen, die Könnenserfahrungen vorenthalten, unaufgeklärt bleiben. Aber es ist auch zu vermuten, daß die grundlegenden Einsichten in die komplexen Wechselwirkungszusammenhänge zwischen Individualisierung/Differenzierung des Unterrichts, Reform der Leistungsbeurteilung, Ermöglichung von Könnenserfahrung und der Entstehung/Sicherung von Selbstachtung nicht erarbeitet worden sind. Dies geht nicht ohne philosophische und pädagogisch-anthropologische Anstrengung. Um Einsichten in diesen komplexen Wechselwirkungszusammenhang geht es mir in den nachfolgenden Thesen.

Die bildungspolitischen Voraussetzungen für die Realisierung der in den nachfolgenden Thesen enthaltenen Reformintentionen, die bildungspolitischen Rahmenbedingungen dafür, *alle* Kinder zu stärken, haben sich im Jahre 1994 entscheidend verbessert. Die Kultusministerkonferenz hat am 6. Mai 1994 für alle sechzehn Bundesländer «Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule» beschlossen, die von der ersten bis zur letzten Zeile differenziert pädagogisch und überhaupt nicht hoheitlich-bürokratisch argumentieren. Die vielfältigen Denkanstöße des Arbeitskreises Grundschule, die zuletzt im Jahre 1989 ihren programmatischen Ausdruck in dem Manifest «Kinder heute - Herausforderungen für die Schule» gefunden haben (FAUST-SIEHL/SCHMITT/VALTIN 1990), finden sehr weitgehend in diesen Empfehlungen ihre Berücksichtigung.

Was heißt Kinder stärken? – Sechzehn Thesen

1. Kinder brauchen Würde.

In unserer Verfassung (Art. 1 GG) wird dem Menschen Würde zugesprochen, unabhängig von seiner Leistung und gesellschaftlichen Nützlichkeit. Aber für den Prozeß der Identitätsvergewisserung,

namentlich die Vergewisserung über die eigene Unverwechselbarkeit (Individualität), ist es wichtig, daß der Mensch sich in seiner Würde erfahren kann. Wenn man dies akzeptiert, verliert die folgende Forderung ihre Paradoxie: Die Würde des Kindes achten, heißt ihm etwas zuzumuten. Aber es muß sogleich hinzugefügt werden: Kinder müssen erfahren können, daß die unter Anstrengung erbrachte Leistung Freude und Glück vermitteln kann. Das können sie nicht erfahren, wenn sie in der Grundschule von Anfang an einer ergebnisorientierten Leistungsbeurteilung unterliegen. Der gleiche Zeittakt für alle führt dazu, daß viele Kinder ihre Arbeiten nie fertig bekommen. Diesen Kindern mangelt es an Könnenserfahrungen. Diese aber sind eine der Voraussetzungen dafür, daß sich Kinder in ihrer Würde erfahren können.

2. Kinder brauchen Selbstachtung.

Etwas zu können, etwas leisten zu können, das begründet Selbstachtung. Wer unter uns Erwachsenen könnte auch nur ein Jahr ohne gesundheitliche Schäden überleben, wenn man ihm täglich

sagen würde, daß er/sie in seinem/ihrer Beruf nichts taue. Das aber muten wir Kindern bestimmter Leistungsprofile und Lerntempi ständig zu. Und wir muten es ihnen zu, bevor sie überhaupt erstmals Vertrauen in das eigene Können aufgebaut haben. Wenn also zuvor gefordert worden ist, auch bei der Leistungsbeurteilung, bei den Hausaufgaben usw. individuelle Bezugsnormen zu wählen, dann ist das kein Plädoyer für weniger Leistung. Im Gegenteil! Es soll vielmehr verhindert werden, daß ganze Gruppen von Kindern aufgrund einer «resignativen Selbstwertbelastung» (HECKHAUSEN) ihre Anstrengungsbereitschaft vorzeitig aufgeben und am Aufbau von Selbstachtung behindert werden. Die Schulverdrossenheit und Bildungsverweigerung bei vielen Schülern der Haupt-, Sonder- und Berufsbildenden Schulen müßte viel stärker im Horizont einer zuvor erfahrenen systematischen Zerstörung des Selbstwertgefühls interpretiert werden. Die Ermöglichung von Könnenserfahrungen für alle, der Aufbau von Selbstachtung sowie notwendige Reformen der Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung auch individueller Bezugsnormen stehen in einem engen Wechselwirkungszusammenhang.

3. Kinder brauchen Gerechtigkeit.

In unserer Rechtstradition sind wir daran gewöhnt, Gerechtigkeit dort verwirklicht zu sehen, wo Justitia mit verbundenen Augen ohne Ansehen der

Person an für alle einheitlichen Maßstäben orientiert ist. Diese für unser Rechtssystem so wichtige Errungenschaft ist im pädagogischen Gedankenkreis gerade nicht zureichend. Hier braucht es die Justitia, die die Binde von den Augen nimmt. In pädagogischen Feldern braucht es die unterscheidende, persönlich-zuteilende Gerechtigkeit. Warum? Einheitliche Maßstäbe wären dann gerecht, wenn alle Kinder mit der gleichen Ausgangsposition in die Schule kämen. Die Ungleichheiten der Geburt und der natürlichen Gaben sind aber unverdient. Deshalb ist Gerechtigkeit in der Grundschule nicht ohne das Ausgleichsprinzip denkbar. Berücksichtigung des Ausgleichsprinzips heißt dann: allen Kindern, auch den durch die Ausgangsposition in der Gesellschaft benachteiligten, erst einmal die Chance der Könnenserfahrung zu geben. Deren Zustandekommen hängt maßgeblich davon ab, ob und inwieweit die Schule zumal auf frühen Schulstufen die ergebniszentrierte durch eine anstrengungszentrierte Leistungsbeurteilung zu ergänzen gewillt und in der Lage ist. Diese berücksichtigt die individuellen Voraussetzungen des Kindes, seine Anstrengung auf dem Weg zum Ergebnis. Sie zielt auf die Erhaltung von Anstrengungsbereitschaft und die Weckung von Lernfreude. Gerecht sind deshalb gerade nicht diejenigen LehrerInnen, die alle Kinder vom ersten Schultag an einheitlichen Maßstäben und dem gleichen Zeittakt unterwerfen.

4. Kinder müssen mit der Ungleichheit leben lernen.

Eine unterscheidende, persönlich-zuteilende Gerechtigkeit zu verwirklichen und die Chance von Könnenserfahrung für alle zu ermöglichen, heißt allerdings nicht, alle gleichmachen zu wollen. Es darf auch nicht heißen, die Förderung der im

Lerntempo schnelleren Kinder der Förderung der langsameren zu opfern. Wenn wir die Förderung der Stärkeren/Schnelleren vernachlässigen, berauben wir uns jenes wichtigen Koalitionspartners (der aufstiegsorientierten Eltern), den wir als LehrerInnen brauchen, um uns in einer stark individuell-konkurrierenden Leistungsgesellschaft engagiert um die Förderung der Schwächeren kümmern zu können. Vorbereitung auf die Leistungsgesellschaft kann aber nicht heißen, deren Maßstäbe einer Erfolgstüchtigkeit (Ellenbogenaktivität, berechnendes Verhalten, Durchsetzungsfähigkeit auf Kosten anderer usw.) ungefiltert in die Schule hineinzulassen. Vorbereitung in pädagogischer Verantwortung mag vielleicht soviel heißen: es aushalten lernen, zu der Mehrheit der «Nicht-ganz-Starken» zu gehören. Dies aushalten lernen heißt: erfahren können, daß man weniger stark und doch wichtig ist.

5. Kinder brauchen einen geschützten Raum.

Die Schule hat in ihrer mehrhundertjährigen Geschichte immer auch die Aufgabe eines Filters gehabt. Filter sollte sie sein, damit die Wirklichkeit nicht «ungebremst» auf die Kinder treffe. Ein we-

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

nigstens teilweise geschützter Raum müßte sie heute um so mehr sein, als das »Nest« der Familie vielfach Ritzen hat, durch die der Wind bläst. Aber der Filter hat Löcher bekommen. Die Gewalt des Alltags und der Medien dringt immer mehr in die Schule vor. Egoismus, Gemeinheiten, Roheiten nehmen zu. Nicht nur die Gesellschaft, die Schule selbst hat an der Durchlöcherung des Filters mitgewirkt. Sie trägt Mitverantwortung dafür, daß dem Eindringen der Maßstäbe gesellschaftlicher Erfolgsthätigkeit (Ellenbogenaktivität, Durchsetzung auf Kosten anderer usw.) in die pädagogischen Felder zu wenig entgegengesetzt wird. Je mehr diesen Erscheinungen mit der ganzen pädagogischen Phantasie entgegengewirkt werden müßte, desto mehr ziehen sich viele LehrerInnen auf ihre Vermittlerrolle zurück. Die zeitsparende Vermittlung zusammenhangloser Informationsmengen ist vielfach an die Stelle der Deutung von Weltzusammenhängen getreten. Kinder aber brauchen in dieser komplexen wertpluralistischen Gesellschaft mehr denn je neben dem Qualifikations/Verwertungswissen ein Orientierungswissen.

6. Kinder brauchen Orientierung.

LehrerInnen, die auf möglichst rasche Bewältigung zusammenhangloser Stoffmengen hin orientiert sind, »zeigen« eine Welt vermeintlicher Fraglosigkeiten. Kinder aber, wenn denn ihre Spontaneität und Phantasie nicht eingesperrt werden, stellen besonders viele Fragen, wenn ihre Ängste und Zweifel, ihre Hoffnungen und Wünsche wach werden. Diese vielen offenen Fragen zuzulassen und gemeinsam nach Antworten zu suchen (aber auch die Nichtbeantwortbarkeit von Fragen und Widersprüchen aushalten zu lernen) bedeutet Orientierungshilfe geben. Dieses »Philosophisch-Werden« des Unterrichts ist nach Hartmut von Hentig zunehmend verloren gegangen. Indem wir Ängste, Zweifel, Hoffnungen der Kinder nicht nur zulassen, sondern ihnen Zeit einräumen, schaffen wir die Verbindung von Schule und Leben (nicht primär dadurch, daß wir schulische Inhalte auf berufliche Anwendung hin denken!). Indem LehrerInnen ihre qualifizierende durch die orientierende Aufgabe ergänzen, werden sie für ihre Kinder wichtig.

7. Kinder brauchen eine Entschleunigung anstelle einer Beschleunigung der Bildungsprozesse

Dieses Sich-Zurücknehmen auf die Vermittlung zusammenhangloser Informationsmengen und die Tendenz zur raschen Bewältigung von Stoffmengen hat vielfältige Ursachen. Die Orientierungsunsicherheiten in einer radikal pluralen Gesellschaft, die ja auch die LehrerInnen betreffen, könnten eine sein. Diese tritt aber hinter die Berufung auf die Stofffülle der Lehrpläne und den Um-

fang der Schulbücher in der Selbstreflexion der LehrerInnen deutlich zurück. Noch wichtiger ist jedoch das Problem der Folgen der eingangs genannten Tendenzen für die Sozialisation und Enkulturation der Kinder. Das solcherweise vermittelte Deutungs-Grundmuster einer Welt vermeintlicher Fraglosigkeiten verschwistert sich mit demjenigen des vorschnellen Bescheid-Wissens. Beide Deutungsmuster haben eine gesellschaftlich affirmative Tendenz und neigen bedrohlich einseitig zu einer halbierten Erziehung, die mit Schleiermacher geredet nur dafür Sorge trägt, «daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet», aber nicht zugleich auch in die «eigentliche Aufgabe ..., alles Unvollkommene ... zu verbessern, ...» (SCHLEIERMACHER 1957 [1826], S. 31). Beschleunigung der Bildung hindert uns, die Widersprüche zu entdecken, das Unvollkommene freizulegen, über die Verbesserung nachzudenken. Entschleunigung in der Bildungsarbeit muß angesichts des beschleunigten Wirklichkeitswandels das Motto sein. Und das könnte verweisen auf: das zuvor schon angesprochene *Philosophisch-Werden* des Unterrichts (das existentielle Fragen der Heranwachsenden und die Widersprüche der Gesellschaft nicht nur zuläßt, sondern evoziert); die genetische Methode Wagenscheins (die Staunen machende Phänomene und nicht formelhafte Lösungen/Gesetzmäßigkeiten an den Anfang stellt); die stärkere Berücksichtigung ästhetischer Arbeitsformen wie Theater, Video, Kreatives Schreiben (die in der Lage sind, mit der «Kunst des entfremdenden Blicks» [Helmuth Plessner] unsere begrifflichen Schein-Gewißeheiten aufzubrechen; vgl. CLOER 1994, bes. S. 31-35; vgl. das Beispiel in CLOER/KUNERT 1994, S. 194-225).

8. Kinder brauchen Rituale.

Viele Rituale haben eine Entlastungs- und eine Orientierungsfunktion. Wenn die Lehrerin in den ersten Tagen des 1. Schuljahres mit Hilfe eines Klebebandes und genauer Absprachen und Übungen den Aufbau des Stuhlkreises einführt, so ist das keine Gängelung. Die Kinder sind fortan entlastet (die Lehrerin übrigens auch). Sie brauchen nun nicht bei jedem Aufbau des Stuhlkreises die Ordnung neu auszuhandeln. Da gibt es nun so etwas wie verlässliche Wiederkehr. Solcherart «pädagogische Vorordnungen» sind dadurch legitimiert, daß sie die eigentlich wichtigen sozialen und Bildungs-Prozesse des Stuhlkreises (Aufeinander-hören-lernen, Einander-ausreden-lassen, die Erzähl- und Vorlesekultur fördern, auf Argumente eingehen u. a.) allererst ermöglichen. Andererseits sind solche Rituale nicht gerechtfertigt, die als angsterzeugende und individuelle Konkurrenz produzierende (die Rituale bei Klassenarbeiten, der Klassenspiegel u. a.) die Entstehung von wechselseitigem Vertrauen immer erneut gefährden und Mündigwerdungsprozesse hemmen (vgl. den Zusammenhang von Angst und Leistung).

9. Kinder brauchen Zuversicht.

Der Philosoph Hans Jonas hat in seinem Buch «Das Prinzip Verantwortung» seine Kritik an den westlichen Demokratien auf die These hin zugespitzt, daß die Politik sich aufgrund der sehr kurzen Legislaturperioden auf die Befriedigung der kurzfristigen Interessen der Erwachsenen-Generation konzentrierte und die langfristigen Interessen der Kinder und der nachfolgenden Generation stark vernachlässigte. Der familiäre Wandel im Zuge der gegenwärtigen Individualisierungsschübe ermöglicht vielen Erwachsenen durch die Erleichterung der Scheidung, durch veränderte familiäre Konstellationen (nicht-eheliche Lebensgemeinschaften, Einelternfamilien u. a.) neue Freiheits-, Verantwortungs- und Entscheidungsspielräume; die betroffenen Kinder solcher Wandlungsprozesse entbehren häufig Verlässlichkeit bzw. das, was die Verhaltensbiologie das «entspannte Feld» als Bedingung für den Aufbau von Neugier-, Erkundungs- und Spielverhalten genannt hat. – Die gehäuften Schreckens- und Sensationsmeldungen eines totalen Informationssystems lassen uns die Erwachsenen, mehr aber noch die Kinder mit ihren Ängsten, Vergeblichkeits- und Widerspruchserfahrungen häufig allein. Diese und andere Momente in ihrer Bündelung entziehen den Kindern Zuversicht. Verlässlichkeit und Zuversicht begründen Neugier- und Erkundungsverhalten, ermöglichen Lebensentwürfe, sind Voraussetzung für Sinnstiftung als Kern der Identitätsfindung («Ist es gut so, wie ich bin und lebe?»). Man kann den Kindern keine Zuversicht «vormachen». Zuversicht kann nicht durch Reden, sondern nur in erfolgreichen und sinnvollen Vollzügen aufgebaut werden. Sie muß erfahrbar werden in überschaubaren, aber konsequent mit einem pädagogischen Konsens verfolgten Aufgabenbereichen. Zuversicht entsteht in der Wahrnehmung, daß das gemeinsame Bemühen der Individuen einer Schule spürbare Veränderungen bewirkt (z. B. Unsere Schule und unsere Ausländer; Unsere Schule und unser Müll).

10. Kinder brauchen angemessene Größenordnungen.

Geschwistererfahrungen in Einzelkind-Familien, Bezugspersonenarmut in vielen Kleinfamilien und Eineltern-Konstellationen, Zuwendungsarmut in belasteten Familiensituationen (Fassadenfamilien, Trennungsprozesse, Arbeitslosigkeit u. a.) führen uns in den Schulen eine ständig wachsende Zahl von Kindern zu, die hohe Erwartungen an Verlässlichkeit, persönliche Zuwendung und die Beständigkeit sozialer Beziehungen haben. Andererseits führen die gewandelten Erziehungsvorstellungen der jungen Eltern-Generation in Richtung auf frühzeitige Gewährung (vielleicht auch Zumutung?) von Selbständigkeit zusammen mit der Verwöhnungs-/Überfluß-Erfahrung vieler Einzelkinder (die oft zugleich die einzigen Enkelkinder sind) dazu, daß die

Sozialfähigmachung immer größere Anforderungen an die LehrerInnen stellt. Diese durch den gesellschaftlichen Wandel (und nicht etwa durch die Kinder!) erzeugten neuen Erwartungen an die LehrerInnen begründen die Forderung nach Klassengrößen von 15 bis 20 Kindern, nach möglichst überschaubaren Einheiten, in denen Kinder Zuwendungs- und Kontrollerfahrungen und LehrerInnen das Gefühl der persönlichen Verantwortung für erzieherische und Bildungs-Wirkungen machen können. Diese zuvor genannten (im markt-abhängigen Freisetzungsprozess) neu entstandenen Problemzonen gilt es durch die «Sachwalter des Kindes» einer Öffentlichkeit deutlich zu machen, die im Anschluß an das Kienbaum-Gutachten in NRW nun auch für die Kultusminister-Sessel den «erfahrenen Ökonomen» fordert (so der «Spiegel» in 41/1991), der die Institution Schule allein unter ökonomischen und betriebswirtschaftlichen Effizienz-Gesichtspunkten untersucht, aber nicht mehr danach fragt, wessen diese Kinder der 1990er Jahre bedürfen, damit es nicht zu gesellschaftlichen Spätfolgen kommt.

11. Kinder brauchen die Entfaltung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten.

Die Schule (weniger der Kindergarten) sind auf Erkennen und Denken fixiert gewesen. Die Bildungsvorgänge waren in den letzten Jahrzehnten stark verkopft. Der Körper, das Sinnliche waren wenig im Blick. Die ästhetischen und gemüthhaften Zugänge waren unterentwickelt, die praktisch-handwerkliche Weltbearbeitung unterbewertet. Bewältigung von Stoffmengen unter

der Maßgabe der zeitsparenden Erledigung sind Gesetz geworden. Kinder aber benötigen einen Kindergarten und eine Schule, die die sozialen, emotionalen, praktisch-handwerklichen und praktisch-künstlerischen Fähigkeiten genauso ernst nehmen wie die auf das Denken bezogenen Fähigkeiten.

12. Kinder der «Konsumkindheit» brauchen Felder für Arbeits- und Verantwortungserfahrung.

In dieser reichen Gesellschaft ist schichtübergreifend – von den Gruppen der neuen Armut abgesehen – Konsum und konsumierende Aneignung Merkmal der Kindheit geworden. Konsum ist eines der Felder, in denen Kinder Selbständigkeit erfahren. Oft ist diese aufgrund der Außenlenkung durch Werbung und Verkaufspsychologie nur eine Schein-Selbständigkeit. Kindliches Sammeln geht in der Konsumkindheit vielfach

eine Symbiose mit der konsumierenden Aneignung ein (vgl. Barbie; He-man und ihre Nachfolgeserien). Auch bei ihren Eltern erleben die Kinder die rasche Ersetzbarkeit defekter, unlieb gewordener oder durch Werbung unlieb ge-

machter Gegenstände. Viele Kinder bringen diese Erfahrung rascher Ersetzbarkeit von Materialien mit in die Schule. Daraus ergibt sich leicht ein verantwortungsarmer Umgang mit Kleidung und Unterrichtsmaterialien. Das stellt die Schule vor neue Aufgaben im Feld der asketischen Tugenden, die oft zugleich eine ökologische Dimension haben. Kindheit kannte bis an das Ende der 50er Jahre die Zwänge der Mitsorge für die familiäre Reproduktion. Die Zwänge waren belastend, aber die Ernstsituation ermöglichte Selbstwert-erfahrung. Eine Reihe von Entwicklungsschüben hat Kindern und Heranwachsenden solche Arbeits- und Verantwortungserfahrungen entzogen: zum Beispiel das steigende Wohlstandsniveau; die Technisierung der gesamten Haushaltsführung; die Vergabe aller Reinigungs- und pflegerischen Arbeiten des schulischen Geländes in die Verantwortung des städtischen und privaten Gartenbaus; die unzureichende Gewichtung praktisch-handwerklicher und praktisch-künstlerischer Bildungsangebote.

13. Kinder brauchen nicht nur Computer, sondern auch Bücher.

Angesichts der Entwicklung neuer Medien (TV, Video) und neuer Kulturtechniken (Computer) müssen sich BildungspolitikerInnen und LehrerInnen die Frage stellen: Welche Bildungsprozesse können durch die neuen Medien ausgelöst/gefördert werden? Aber auch: Welche müssen/könnten verkümmern? Die sorgfältige Be-

antwortung dieser Doppelfrage bewahrt uns gleicherweise vor der Verteufelung neuer Entwicklungen als auch vor einer leichtfertigen Vernachlässigung jener Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch die traditionellen Kulturtechniken gefördert worden sind. Neue Medien/Kulturtechniken lösen alte Wissensmonopole ab, sie bringen neue Macht und Einflüßzentren hervor; sie erzeugen je spezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Kommunikationsmuster, fördern in je unterschiedlicher Weise unsere Sinne und Phantasie, unsere emotionalen, ästhetischen und kognitiven Fähigkeiten. Der einseitige Gebrauch und vor allem der zu frühe Einsatz des Computers könnten Heranwachsende daran gewöhnen, ihre Gedankengänge und Antwortwartungen nur im Muster strenger algorithmischer Folgen zu denken, könnten Denkmuster dominant werden lassen, die den Widersprüchen, den Zwei- und Mehrdeutigkeiten heutiger Fragen und Wirklichkeiten überhaupt nicht entsprechen (vgl. die Verstärkung der Gefahren, die in den Thesen 6 und 7 angesprochen sind). Die schnellzünftigsten, ihre ökonomischen Interessen oft kaum noch verbergenden Protagonisten dieser Informationsindustrie suggerieren (offensichtlich nicht erfolglos) den Bildungspolitikern und Eltern, daß Wissen beliebig akkumulierbar sei, daß die Anhäufung von Informationsmengen etwas mit Mündigkeit zu tun habe, daß Informationen von jedem abrufbar auch jedem das gleiche sagen und ermöglichen würden. Kaum ein Nachweis ist durch die

Medienwirkungsforschung gesicherter erbracht worden als derjenige, daß alle «Medienpädagogik auf dem Leseunterricht aufzubauen hat» und daß in der Schule vor allem eine «entschiedenere Förderung der Lesekompetenz» die durch die Medienexpansion in vielen Bereichen wachsende «Wissenskluft» zwischen den bildungsnahen und eher bildungsfernen Schichten abbauen kann (SAXER 1992). Das Bücherlesen fördert sowohl die Phantasie als auch die verbal-analytische Aneignungsweise, die ihrerseits grundlegende Voraussetzungen für einen kritischen Fernsehkonsum wie auch den Umgang mit dem Computer sind. Das Lesen ist auf Begrifflichkeit hin orientiert. Begrifflichkeit und Abstraktion sind Bedingung für Mündigwerdungsprozesse und damit für Freiheit. Das Lesen ist in ganz anderer Weise ein aktiver Vorgang als das Bilderbeschauen. Der Leser muß die Welt selbst bebildern. Er muß Einsamkeit und Stille aufsuchen, muß Fragen im Kopf behalten, bis der Text sie beantwortet; er hat andererseits aber auch den Vorteil, einzuhalten und nachzusinnen. Das Buch bleibt ein unersetzbares Medium für den Selbstbildungsprozeß. Die Schule muß hier durch den systematischen Aufbau einer Erzähl- und Vorlesekultur, durch Klassenlektüre, Klassenbücherei, durch Besuch in Buchhandlungen und Bibliotheken dem Zusammenbruch der Lesekultur in unserer Gesellschaft entgegenzuwirken versuchen.

14. Kinder brauchen Märchen.

Märchen haben in der Entwicklung von Kindern einen herausragenden Stellenwert. Sie erfüllen eine wichtige Funktion im Rahmen jener kindlichen Grunderfahrung, die durch Ohnmacht,

Schwäche und Abhängigkeit von den großen und starken Erwachsenen gekennzeichnet ist. Hier kann das Kind (vgl. etwa das Märchen vom tapferen Schneiderlein) Trost erfahren, da auch der vermeintlich Schwache oder Unfähige zu außergewöhnlichen Leistungen in der Lage ist. Das Märchen als Quelle für Größenphantasien, als Kompensationsmöglichkeit für Ohnmachtserfahrungen! Darüber hinaus sprechen die Märchen das Bewußte und Unbewußte an; sie vermitteln Optimismus oder Hoffnung, indem sie zeigen, daß Schwierigkeiten zwar unvermeidlich, aber die Hindernisse überwindbar sind.

15. Kinder brauchen LehrerInnen, die erwachsen sein wollen.

In meinen Befragungen bei Studierenden zu der Frage, wie sie die LehrerInnen kennzeichnen würden, die ihnen besonders wichtig geworden sind, finden sich immer wieder Beschreibungen wie die folgende: «Er zeigte geistige Überlegenheit, Selbstsicherheit, großes Allgemeinwissen,

viele Interessenbereiche.» Kinder und Heranwachsende wollen und brauchen LehrerInnen, die stärker, klüger, unerschrockener und sicherer als sie selbst

sind. Sie wünschen sich LehrerInnen, die ihnen etwas zumuten, ihnen argumentativen Widerstand entgegensetzen. Und sie erinnern sich als junge Erwachsene interessanterweise besonders genau an diese, kritisieren andererseits mit überraschender Deutlichkeit jene, die ihnen wenig abgefordert und sich kumpelhaft angebediert haben. Kinder und Heranwachsende haben es heute oft besonders schwer, erwachsen zu werden, weil die Großen ihre Rolle als Erwachsene nicht anzunehmen bereit sind. Kinder aber können sich nicht mit Zuversicht auf diese für sie oft so bedrohliche Welt einlassen, wenn es nicht Große gibt, die für diese Welt eintreten. Vielleicht ist dies die kürzeste Kennzeichnung von Erwachsensein: «für die Welt eintreten» (von Hentig). Junge LehrerInnen tun sich oft schwerer als die älteren, diese Erwachsenenrolle anzunehmen; dafür sind sie andererseits viel näher an der Gefühlswelt und den kulturellen Deutungsmustern der Kinder. Deshalb nicht zuletzt brauchen Schulkollegien die Durchmischung der Generationen, damit diese voneinander profitieren.

16. Kinder brauchen LehrerInnen mit Berufsethos und theoretischer Neugier.

Die Reform der Grundschule läßt sich nicht mit einem Jobverständnis vereinbaren. Die Gestaltung der Gruppen- und Klassenräume, das Verstehen des einzelnen Kindes vor seinem familialen Hintergrund, die Schülerbeobachtungen als Voraussetzung für die Gutachtenzeugnisse, die Erarbeitung der Tages- und Wochenarbeitspläne unter

der Maßgabe der Individualisierung, der wünschbare offene Unterrichtsbeginn und vieles andere mehr fordern die ganze Kraft der Lehrerinnen und Lehrer. - Kinder brauchen LehrerInnen, die nicht nur die Anweisungen von Kultusbürokratien befolgen, sondern aufgrund fundierter theoretischer Positionen die Anwaltschaft für ihre Kinder begründen können. (Den inneren Zusammenhang dieser Thesen habe ich tiefer zu fundieren versucht in CLOER 1981, 1982, 1983, 1988, 1991, 1994. - Entscheidende Anstöße verdanke ich FLITNER 1985, VON HENTIG 1985, 1993; RAWLS 1979).

Gewalt in der Erziehung

Ein Modellversuch

Von Beginn des Jahres 1994 bis Ende 1996 führt das Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) an drei saarländischen Schulen den Modellversuch «Gewalt in der Erziehung» durch. Beteiligt sind die Grundschule Turmschule in Dudweiler, die Sekundarschule Ottweiler und die Gesamtschule Neunkirchen.

Angesichts zunehmend erkennbarer Gewalt, Gewaltbereitschaft und Gewaltakzeptanz in der Gesellschaft wird von den Schulen gefordert, ihren Erziehungsauftrag verstärkt wahrzunehmen. Gleichzeitig sehen sich viele Lehrerinnen und Lehrer in der Erfüllung dieser Aufgabe überfordert. Vor diesem Hintergrund werden im Rahmen des Projekts nicht nur Modelle angemessener pädagogischer Reaktionen auf Gewalthandlungen und gewaltorientierte Äußerungen entwickelt. Es werden vielmehr auch Voraussetzungen und Möglichkeiten untersucht, die Kommunikationsverhältnisse in Schulen und die Kommunikationsfähigkeit bei Lehrerinnen und Lehrern, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern so zu verbessern, daß darin Gewalt als Erfahrung und als Reaktion vermindert und Verantwortung gestärkt werden kann. Der Modellversuch orientiert sich dabei an friedenspädagogischen Zielen und Prinzipien, die die Kommission Friedenserziehung im Saarland entwickelt hat. Ziel ist es, auch auf die anderen Bundesländer übertragbare Ergebnisse zu erarbeiten.

Die Wirksamkeit schulischer Erziehungsbemühungen hängt weniger von deren Vielzahl oder deklarierten Absicht ab als vielmehr vom grundlegenden Einverständnis aller Beteiligten, einander und somit der eigenen Schule verantwortlich zu sein. Die Notwendigkeit friedenspädagogisch ausgerichteter Schulentwicklung muß nicht erst an spektakulären Gewaltphänomenen erwiesen werden. Weniger auffällig, um so mehr verbreitet sind z. B. egozentrische und indifferente Einstellungen, die der Ausbreitung von Gewalt Vor-schub leisten können. Gerade im Rahmen schulischer Sozialisation können solche Haltungen als erfolgreich gelten, denn auch eingefahrene Rollenverteilungen behindern oft individuelle Wahrnehmungen und Kommunikation.

In Konferenzen und schulinternen Fortbildungsveranstaltungen werden Kompetenzen und Gestaltungsräume für innerschulische Kommunikation aufgebaut, in denen gemeinsame Verantwortung wahrgenommen werden

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

kann. Daraus kann sich auch eine Öffnung der Schule im Sinne der Einbeziehung des außerschulischen Umfelds entwickeln.

Da die Voraussetzungen an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich sind, wird diesen kein inhaltlich definitives Konzept vorgegeben. Vielmehr werden Anregungen und Unterstützung zur Entwicklung eines schuleigenen Modells von der Projektgruppe angeboten. Die Projektgruppe besteht aus sieben Mitgliedern, darunter je ein Vertreter der beteiligten Schulen und ein Schulpsychologe. Die Unterstützung umfaßt Beratung, Vermittlung von Fachkräften und Moderatoren für Konferenzen und Fortbildungsmaßnahmen sowie Vermittlung von Kooperationen mit außerschulischen Institutionen.

Die schulspezifisch zu entwickelnden Modelle können innerhalb der verbindlich friedenspädagogischen Zielsetzung Schwerpunkte bilden:

- Die **Schulorganisation** kann auf gemeinsame Verantwortung ausgerichtet werden, indem sie Teilhabe aller Gruppen an wichtigen Entscheidungen fördert, Belastungen gerecht verteilt, Kommunikationszeiten und -räume eröffnet, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern verantwortungsvolle Aufgaben anvertraut und sich gemeinsamen Prinzipien verpflichtet.
- **Schulkultur** kann dementsprechend auf die Entfaltung individueller Identität in der Verbundenheit mit der Schulgemeinde ausgerichtet werden. Dabei sollen möglichst viele z. B. in die Gestaltung der Räume oder die Durchführung von Feiern einbezogen werden. Diese Aktivitäten sollen sich nicht in Traditionen oder Imagepflege erschöpfen, sondern sich in gemeinsamem Arbeiten und Leben vollziehen. Hierzu kann der saarländische Modellversuch «Schulkultur» eine Fülle von Anregungen geben.
- In der **Elternarbeit** und in der **Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen** (wie sozialpädagogischen und schulpsychologischen Diensten) sollen bekannte Hindernisse und Nachteile von Arbeitsteilung und Professionalisierung überwunden werden. So soll die Verantwortung für «Problemfälle» gemeinsam wahrgenommen werden im Sinne einer Verständigung, wie konstruktives Handeln von Schülerinnen und Schülern konsequent eingefordert, ermöglicht und gefördert werden kann.

Ansprechpartner

- im **Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM)**, Dudweiler, Beethovenstraße 26, 66125 Saarbrücken: StD Friedel Jacob, Tel. 0 68 97/79 08-30 oder 79 08-0
- im **Ministerium für Bildung und Sport**: Hohenzollernstraße 60, D-6 60 24 Saarbrücken
RSchD Hartmut Walla, Tel. 06 81/5 03-2 15

Saarland 

Ministerium für
Bildung und Sport

Hohenzollernstraße 60 • D-66117 Saarbrücken
Postfach 102452 • D-66024 Saarbrücken
Telefon (0681) 503-01 • Telefax (0681) 503-227

Programm zur schulischen Erziehung gegen Gewalt

Die zunehmende Neigung einzelner Schülerinnen und Schüler und von Schülergruppen zu gewalttätigem Verhalten in den Schulen sowie die jüngsten Ereignisse von Gewaltanwendungen gegenüber ausländischen Mitbürgern durch Jugendliche erfordern neben anderen Maßnahmen auch pädagogische Handlungskonzepte.

Das Kultusministerium legt deshalb ein gesondertes «Programm zur schulischen Erziehung gegen Gewalt» auf. Dieses Programm soll den Rahmen schaffen zur Prävention von Gewalt «vor Ort» und einen pädagogisch wirksamen Umgang mit Gewaltscheinungen aktivieren. Davon betroffen sind alle Schulformen, also auch die berufsbildenden Schulen.

Die einzelne Schule soll im Kontext ihres Umfeldes angeregt werden, vorbeugend zu wirken, auch um beim Auftreten von gewaltorientiertem Sozialverhalten adressatenbezogen handeln zu können. Dies muß kompetent im Rahmen der üblichen schulischen Arbeit erfolgen, erfordert darüber hinaus aber auch spezifische Maßnahmen gegenüber einzelnen «schwierigen» Schülern und Schülergruppen; bei einigen Schülern genügt «vernünftiges Reden», für andere Schüler sind umfangreiche Formen der Betreuung und Unterstützung notwendig.

Das Programm soll Hilfe für Betroffene und Beteiligte vermitteln; dabei ist das Erziehungsrecht der Eltern zu betonen und zu unterstützen.

Das vorrangige Ziel des Programmes besteht darin, das **Interesse der Kinder und Jugendlichen für kulturelle schulische und schulbegleitende Bildungsmöglichkeiten als Gegengewicht zu Gewalttendenzen zu stärken.**

Es ist dabei zu betonen, daß der Beitrag der Schule im wesentlichen langfristig und vorbeugend angelegt ist. Nur in besonderen Fällen können sich Lehrer in Zusammenarbeit mit den Eltern um einzelne gefährdete Schüler kümmern. Insofern darf die Schule keinesfalls als ein Reparaturbetrieb mißverstanden werden, der kurzfristig durch spektakuläre Maßnahmen alle Probleme beseitigen kann.

Außerdem ist zu unterstreichen, daß durch ein schulisches Programm gegen die Gewalt keinesfalls eine «gewaltfreie» Gesellschaft erzeugt und erwartet werden kann. Wissenschaftlich gesehen sind gewalttätige Impulse durchaus normal, wichtig ist allerdings, daß Menschen lernen, mit ihren

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

aggressiven Impulsen im Rahmen sozialer Gesellschaften zu leben und konstruktiv umzugehen.

Einzelmaßnahmen des Programmes

Im einzelnen sieht das Programm des Kultusministeriums folgende Maßnahmen vor:

Maßnahmen im Rahmen der üblichen schulischen Arbeit

1. Akzentuierung der schulischen Rahmenrichtlinien im Hinblick auf präventiv wirksame Themen in verschiedenen Unterrichtsfächern, insbesondere für den Sozialkunde-, Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht,
2. Versendung von geeigneten Unterrichts- und Erziehungsmaterialien, An alle Grundschulen wurden Bücher versandt, die sich mit Kindern in fremden Kulturen auseinandersetzen und Anregungen für Projektwochen geben. Derartige Versendeaktionen werden fortgesetzt.
3. Betonung handlungsorientierter Unterrichts- und Erziehungsformen/Öffnung der Schule (Projektunterricht, Arbeitsgemeinschaften etc.),
4. Schulbegleitende kulturelle Bildungsangebote, insbesondere in sozialen Brennpunkten, einschließlich dem Ausbau des Bildungsprogrammes «Lebensorientierung».

Das Land leistet Personalhilfe für kommunale Einrichtungen, indem Lehrer in diese Einrichtungen abgeordnet werden. Dieses Programm unterstützt schulbegleitende Bildungsangebote kommunaler Träger, sofern sie den Bildungsauftrag der Schule unterstützen, insbesondere im Bereich der kulturellen Bildung. Dies reicht von Sport- über Theatergruppen bis zum Betreiben einer Sternwarte. Durch dieses Programm werden im Einvernehmen mit den kommunalen Trägern auch solche Einrichtungen wie Botanik- oder Zoo-Schulen ermöglicht.

Außerdem ist 1992 erstmals das Bildungsprogramm «Lebensorientierungen» aufgelegt worden, welches auch 1993 fortgesetzt wird. Hauptanliegen dieses Programmes ist es, die Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach ihrer Identität zu unterstützen, indem Projekte gefördert werden, in denen die Kinder und Jugendlichen eigene Interessen und Neigungen entdecken und entwickeln können. Die Erfahrungen des ersten Jahres zeigen, daß insbesondere die Bereiche der kulturellen Bildung (Kunst, Musik, Werken, Film etc.) und der Bereich der Umweltbildung in diesem Sinne sehr erfolgversprechend wirken können. Bisher wurden in Sachsen-Anhalt ca. 55 derartige Projekte gefördert.

Dazu gehören z. B.:

- die Arbeit in einer Schultheaterwerkstatt,
 - ein Ferienkurs «Mut zum Fragen und Schreiben»,
 - das Erstellen eines Videofilms: «Dem Haß keine Chance» sowie
 - die Bepflanzung einer Tagebaurestfläche als ökologisches Projekt.
5. Förderungen von Sonderaktivitäten im Bereich interkulturelle Erziehung und Schüleraustausch,
 6. Förderung der Erziehungskompetenz in Elternhaus und Schule, u. a. im Hinblick auf den Umgang mit Medien.

Die Eltern solcher Schülerinnen und Schüler, die durch aggressive Verhaltensweisen auffallen, stehen dieser Erscheinung häufig hilflos gegenüber. Darüber hinaus gilt in den neuen Bundesländern, daß viele Eltern selbst in Folge der Umbruchsituation unter einer gewissen Orientierungslosigkeit hinsichtlich der geltenden Werte und Normen leiden.

Deshalb sind die Eltern bei ihren erzieherischen Bemühungen zu unterstützen. Durch die Schule werden Veranstaltungen angeboten, in denen Eltern und Lehrer gemeinsam Klarheit hinsichtlich ihrer erzieherischen Vorstellungen gewinnen können. Geeignete Themen für solche Veranstaltungen sind z. B. «Umgang mit Medien/Fernseh-Konsum», «Probleme alleinerziehender Mütter und Väter», «Erziehungsschwierigkeiten und aggressives Verhalten», «Suchtprobleme».

7. Förderung der Beratungskompetenz der Lehrkräfte durch Lehrerfortbildung auf verschiedenen Ebenen,
8. Wanderkaspertheater für Grundschulen: «Gegen Gewalt»,
9. Freizeitberatung/Animation an öffentlichen Schulen und durch freie Träger – Hinführung von Kindern und Jugendlichen zu kulturellen Angeboten, Die Freizeitpädagogik kennt seit geraumer Zeit den Begriff der «Schwellenangst». Dieses Phänomen kennzeichnet Kinder und Jugendliche in der ehemaligen DDR besonders. Umfrageergebnisse zeigen, daß sie häufig das Gefühl haben, es gäbe keine Angebote mehr. Dabei verstellt aber oft nur «Schwellenangst» den Blick für Vorhandenes. Daher müssen die Kinder und Jugendlichen heute, infolge der veränderten Angebotsstruktur, ermutigt werden, sich nach Angeboten umzusehen und die vorhandenen Angebote für sich selbst auszuwählen und zu nutzen, statt sich hinter dem Fernseher oder in einer Videothek zu verkriechen. Gedacht ist dabei daran, geeignete Personen mit verschiedensten beruflichen und persönlichen Erfahrungen zu gewinnen, die in der Lage sind, Kinder und Jugendliche zu den in der jeweiligen Region ohnehin vorhandenen Angeboten hinzuführen. So können etwa einzelne Väter oder Mütter, Rentner oder Lehrer z. B. mit Kindergruppen auf freiwilliger Basis einen «Schnupperbesuch» im örtlichen Sportverein unternehmen, das hiesige Stadtteilzentrum besuchen, einen Theaterbesuch organisieren oder eine gemeinsame Wanderung unter Anleitung des Heimatbundes veranstalten.
10. Unterstützung von Möglichkeiten der Erziehungsarbeit in Einzelfällen durch flexiblen Einsatz von Klassenleiterstunden, Auf besonderen Antrag soll Klassenleitern, in deren Klasse besondere pädagogische Anstrengungen notwendig sind, gesonderte Anrechnungstunden gewährt werden, die sie nach eigenem Ermessen pädagogisch verwerten. Dadurch soll die Schulsozialarbeit etwa in folgenden Formen unterstützt werden:

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

- Betreuung von problematischen «abgleitenden» Schülern in Zusammenarbeit mit Eltern, Jugend- und Sozialamt;
 - Durchführung von Sonderprogrammen, z. B. Aggressionsabbau durch Bewegungsförderung in Pausen und Freistunden;
 - Beratungsarbeit und psychosoziale Betreuung in Einzelfällen in Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst;
 - Kontakte mit außerschulischen Institutionen, insbesondere Zusammenwirken mit kommunalen Einrichtungen gegen Jugendgefährdungen und für die Förderung kultureller Interessen bei gefährdeten Kindern und Jugendlichen.
11. Zuschüsse für die Ausstattung der Schulen mit aggressionsmindernden Lehr- und Lernmitteln,
12. Sonderprogramm: «Schüler beraten Schüler»,
13. Förderung von bildungsbezogenen Projekten zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler.

In der Lernpsychologie gilt als hinreichend gesichert, daß das sogenannte «Lernen am Modell» eine der wichtigsten Formen menschlichen Lernens überhaupt ist. Dabei werden insbesondere zwei Modelle leicht nachgeahmt und als Vorbilder akzeptiert. Nämlich solche, die aggressiv sind und solche, die erfolgreich sind.

Unter Nutzung dieser Erkenntnisse soll versucht werden, gewalttätig auffällige Schülerinnen und Schüler zu integrieren und sie durch den Ersatz von erfolgreichen Vorbildern von ihrem gewalttätigen Verhalten wegzuführen.

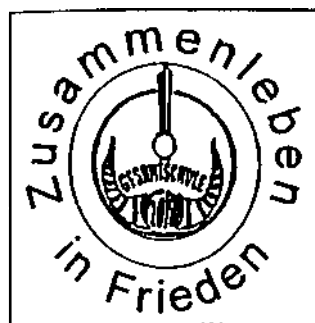
Dazu sollen Projekte für Kinder- und Schülergruppen durchgeführt werden, die geeignet sind, Kinder und Jugendliche in ihren Interessen für bildungsbezogene, kulturelle und sportliche Aktivitäten zu stärken. Beispiele für solche Projekte sind u. a. «Wir machen eine Schülerzeitung über Freizeitinteressen und Hobbys von Kindern und Jugendlichen», «Wir besuchen berühmte Mitglieder in unserer Gemeinde», oder «Wir arbeiten an der Aktion Krötenwanderung mit ...».

Das Hauptverfahren dieser Projekte soll darin bestehen, daß die Teilnehmer mit erfolgreichen Menschen auf den Gebieten von Bildung, Kultur und Sport zusammentreffen und vor dem Hintergrund derartiger Zusammentreffen angeleitet werden, in diesen Bereichen selbst aktiv zu werden. Erfolgreiche Vorbilder können dabei sowohl die Teilnehmer des Projektes selbst als auch Außenstehende sein.

Alle Projekte haben die Auflage, darüber in örtlichen Zeitschriften zu berichten.

Klaus-Rüdiger Gimmmler/Reinhard Kühl

Friedliche Schule – Schaffen wir das?



Emblem für das Projekt

Das Projekt «Friedliche Schule – Schaffen wir das?» gehört zu einer Reihe von Aktionen und Veranstaltungen zur Veränderung der Primarstufe an der Gesamtschule Horn, einer Hamburger Schule in einem sozialen Brennpunkt. In der Vergangenheit hat sich das Kollegium mehrfach mit der Thematik auseinandergesetzt. Bereits Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre starteten wir das Projekt «Aktive Spielpause», um das Verhalten der Schüler und Schülerinnen in den Pausen durch ein differenziertes Angebot an Beschäftigungsmöglichkeiten positiv zu be-

einflussen (KÜHL 1982). In einer Projektwoche haben wir uns mit der Verschönerung des Schulgeländes befaßt. Die Kinder haben gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen Spielschemata auf den Asphalt des Pausenhofes gemalt, die Pfeiler der Laubengänge mit Mustern farbig bemalt und leere Wandflächen mit großen Bildern umgestaltet: wichtige Aktionen, um die Identifikation der Kinder mit «ihrer» Schule zu stärken. Dies ist eine der notwendigen Voraussetzungen, damit Schüler weniger in der Schule zerstören, also friedlicher mit den Sachen umgehen. Seit mehreren Jahren intensivieren wir das Schulleben. Diese vielfältigen Maßnahmen waren nur möglich, weil sich das Kollegium der Primarstufe immer wieder mit neuen Ideen und großem Einsatz für eine Verbesserung des Schulklimas engagiert hat. Viele Aktionen zur Gestaltung des Schulklimas konnten erst durchgeführt werden, nachdem veränderte Formen der Elternarbeit die Elternschaft aktivierten, zum Beispiel beim Bau von Spielgeräten, bei der Organisation und Durchführung von Festen, Weihnachtsbasaren und durch das Aufbringen von Spenden.

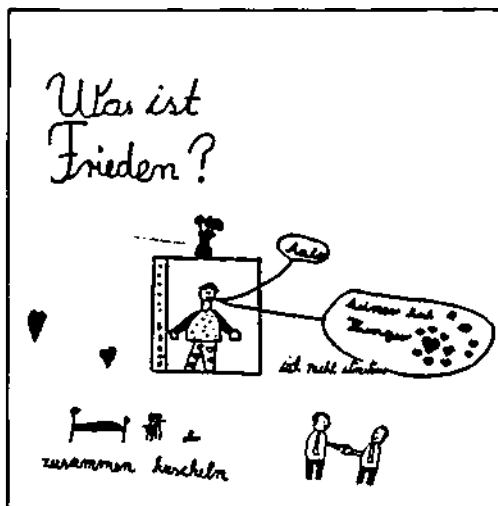
Unser Motto: «Friedliche Schule» geht auf die Anregung einer Mutter zurück und verweist auf erwünschte Veränderungen. Im Vergleich dazu erzeugen Titel wie «Gewalt an der Schule» oder «Aggressives Verhalten bei Kindern» negative Assoziationen: Gefühle und Gedanken verharren beim Symptom, statt sich dynamisch auf Lösungen in konkreten sozialen (Schul-) Kontexten zu richten. Die Frage «Schaffen wir das?» signalisiert: Wir sind auf einem Weg, über den Konsens besteht. Das Motto ist eine dauernde Heraus-

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule



Zeichnung eines Kindes (Kl. 2)

so hart, als sie es bei dem ersten Anblicke scheint. Man verstehe sie nur recht, so wird die scheinbare Härte sich bald verlieren. Meine Meinung ist gar nicht, als wenn der Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge in dem Erzieher wirklich läge, sondern ich will nur, daß er ihn in sich suchen soll.»



Zeichnung eines Kindes (Kl. 2)

forderung für die Schule und die Zusammenarbeit von Eltern, Schülern und Kollegium.

Der andere Blick auf das Problem

Bereits im Jahre 1806 schreibt Christian G. SALZMANN in seinem «Ameisenbüchlein oder der Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung»:

«Mein Symbolum ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen. Das ist eine harte Rede, werden viele denken; sie ist aber wirklich nicht

Welche Gründe könnten dafür sprechen, daß dieser Ansatz nicht ganz verkehrt ist? Zur Erinnerung einige Selbstverständlichkeiten aus dem Schulalltag:

- Schüler verhalten sich bei unterschiedlichen Lehrern zum Teil völlig verschieden. Da es aber dieselben Schüler sind, ist der Lehrer entscheidend für das Schülerverhalten.

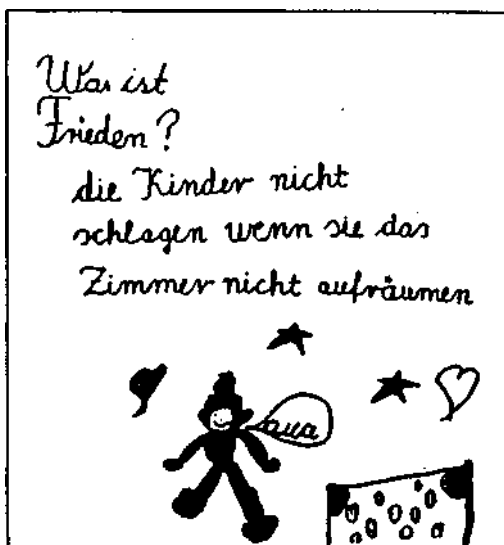
- Einige Lehrer erleben stets weniger bzw. mehr Probleme als andere.

- Jeder Pädagoge weiß, wie durch schlecht vorbereiteten oder organisierten Unterricht

Chaos und damit unerwünschtes Schülerverhalten entstehen kann.

● Zu welchen Leistungen Schülerinnen und Schüler geführt werden, ist bei gleichen schulorganisatorischen Voraussetzungen entscheidend vom Einsatz und von der Lehrkompetenz des Pädagogen abhängig.

● Ob ein Schüler verhaltensauffällig ist oder nicht, dafür gibt es keinen allgemein gültigen Maßstab. Es ist eine Frage der Einstellung des Pädagogen, des Schulkollegiums und damit des Systems Schule.



Zeichnung eines Kindes (Kl. 2)

Zwei Beispiele aus dem Alltag, die zwei Lehrerinnen erzählten: Die Kinder sitzen im Gesprächskreis. Sie halten sich erstaunlich gut an die Gesprächsregeln, weichen aber vom Thema ab. Deshalb unterbricht die Lehrerin außerhalb der vereinbarten Regeln das Gespräch, um zum «eigentlichen Thema» zurückzuführen. Anschließend ist der Gesprächsverlauf «chaotisch», weil auch die Kinder sich nicht mehr an die vereinbarten Regeln halten.

Bei der Bearbeitung eines an sich sehr gut aufgebauten und gestalteten Rechtschreibblattes bemerkt eine Lehrerin, daß die Schüler immer kribbeliger und aggressiver werden. Beim Nachdenken über das Verhalten bemerken Schüler und Lehrerin, daß der Übungstext fast nur negative Aussagen enthält: «Du darfst nicht ...»

Es geht bei diesen Überlegungen nicht um einen Erklärungsansatz: «Warum verhalten sich unsere Schüler aggressiv», es geht nicht um «Ursachen» und damit häufig auch um «Schuldzuweisungen», sondern um die Frage: «Wie kann Schule das Verhalten von Schülern und Schülerinnen beeinflussen?».

Sich selbst und die Mitschüler besser kennenlernen

Ein wichtiger Punkt im Rahmen des Themas «Friedliche Schule» sind Aktivitäten zum besseren Kennenlernen der eigenen Person und der Mitschüler in der Klasse und in der ganzen Schule. Hierzu gehören die Einführung und Durchführung von Interaktionsspielen oder von kooperativen Spielen, Ein-

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

richtungen für klassen- und jahrgangsübergreifendes Lernen, die Intensivierung des Schullebens und die Einbeziehung der Eltern, damit auch sie die Kinder in der Schule, das Schulleben und die pädagogische Grundeinstellung des Kollegiums besser kennenlernen.

Klassenübergreifendes Lernen

Das klassenübergreifende Lernen zwischen Parallelklassen steckt bisher noch in den Anfängen. Es hängt ausschließlich von der Kooperationsbereitschaft der einzelnen Pädagogen Teams ab. An unserer Schule kommt es jedoch immer häufiger vor, daß sich Parallelklassen besuchen und daß die eine Klasse der anderen Ergebnisse aus ihrer Arbeit zeigt. Während einer Projektwoche führten drei E1-Klassen (Vorschulklassen) das «Kennenlern-Projekt» durch. Bereits nach wenigen Schulwochen besuchten sich die Kinder in den Klassen, spielten und sangen miteinander. Wichtig war auch, daß die Kinder die Pädagoginnen der Parallelklassen kennenlernten, damit später wöchentlich wiederkehrende, klassenübergreifende Projekttage möglich wurden. Die Kinder wählten und beteiligten sich in Halbgruppenzeiten an einem Projekt (oft Werkaufgaben, aber auch Backen, Kochen, Singen oder Tanzen), das von einer der drei Pädagoginnen aus den Parallelklassen, von Praktikantinnen und mitarbeitenden Eltern geleitet wurde. In anderen Klassen wird verabredet, daß die Kinder an einem bestimmten Wochentag während der freien Arbeitszeit in eine andere Klasse wechseln können.

Jahrgangsübergreifendes Lernen

Möglichkeiten sozialen Lernens in altersgemischten Gruppen, das vor wenigen Jahrzehnten noch in jeder Familie selbstverständlich war, fehlen heute vielfach. Erfahrungen im Umgang mit älteren oder jüngeren Kindern und die Fähigkeit, mit ihnen zusammenzuleben und zu arbeiten, gehören zu einer fundierten Sozialerziehung: Die älteren helfen den jüngeren Schülern, die schnelleren den langsamen, die starken den schwachen. Begabte Kinder aus der 2. Klasse, die in der eigenen Klasse zu wenig herausgefordert werden, müssen sich im Unterricht zum Beispiel gegenüber Drittklässlern behaupten. Hilfe, Fürsorge und Herausforderung sind Anstöße für die soziale Entwicklung eines jeden Kindes.

Aufgrund dieser Einsichten bemühen wir uns in der Primarstufe an der Gesamtschule Horn seit einigen Jahren, Formen von Lernen in heterogenen Altersgruppen einzuführen. Dies geschieht bisher vor allem in Patenschaften, Neigungskursen und bei der Planung und veränderten Durchführung von Veranstaltungen des Schullebens (Schulfeste, Versammlungen, Feiern).

Patenschaften: Die Einrichtung von Patenschaften wurde vom Lehrerkollegium beschlossen. Die dritten Klassen übernehmen zu Beginn eines Schuljahres für zwei Jahre die Patenschaften für die Schulanfänger.

Zu von den Klassen vereinbarten Zeiten haben die Kinder der Patenschaftsklassen die Möglichkeit, einander zu besuchen. In diesen offenen Phasen entscheiden die Kinder, in welcher Weise sie was tun wollen. Dabei finden auf kindgemäße Art Begegnung und darin Absprachen über gemeinsam gewählte Aufgaben und ihre Bearbeitung statt. Wir haben damit gute Erfahrungen gemacht. Die jüngeren Kinder profitieren besonders. Sie gucken sich vieles von den älteren ab, lassen sich Geschichten vorlesen, lernen neue Spiele oder die Lösungswege schwerer Aufgaben (zum Beispiel das Rechnen in einem bisher nicht behandelten Zahlenraum).

Neigungskurse: Seit Beginn des Schuljahres 1987/88 haben die Kinder der Klassen 2 bis 4 die Möglichkeit, an Neigungskursen teilzunehmen, die ihre musischen, sportlichen oder aus dem Hobbybereich stammenden Interessen aufgreifen. Die Anregung für die Einrichtung der Neigungskurse kam ursprünglich von den Eltern, die sich eine Stärkung der musischen Erziehung wünschten. Wir sind froh, daß wir diesem Wunsch entsprachen. Aus bescheidenen Anfängen ist in diesem Schuljahr ein Angebot von 14 Kursen, die wir als Wahlpflichtkurse, aber ohne Zensurierung, organisiert, entstanden.

Zu den Kurs Themen gehören: Malen, Werken, Textiles Wer-

Das Neigungskursangebot:

Kurs 1: Masken bauen
Leitung: Frau Domschal
Raum: Pappwerkstatt
Termin: dienstags von 12.05 - 13.40 Uhr (alle 14 Tage)
Angebot für Kinder der Klassen 3 und 4 (höchstens 10 Kinder)
 Wir wollen Masken aus unterschiedlichen Materialien herstellen. Wir spielen und tanzen mit den Masken. Mit ihrer Hilfe werden wir uns in andere Wesen verwandeln. Wir besuchen das Völkerkundemuseum, um hinter die Geheimnisse der Masken fremder Völker zu blicken.

Kurs 2: Malen
Leitung: Frau Söller
Raum: Klassenraum 3b
Termin: dienstags von 12.05 - 13.40 Uhr (alle 14 Tage)
Angebot für Kinder der Klassen 2 bis 4 (höchstens 12 Kinder)
 Hast Du Spaß am Malen? Wir wollen Bilder tuschen, aber auch andere Techniken ausprobieren. Manchmal sehen wir uns auch Bilder an, die große Künstler gemalt haben.

Kurs 3: Werken
Leitung: Frau Tollgreve
Raum: Werkraum
Termin: dienstags von 12.05 - 13.40 Uhr (alle 14 Tage)
Angebot für Kinder der Klassen 2 bis 4 (höchstens 12 Kinder)
 Arbeitest Du gern mit Holz? Und würdest Du gern mal Dein Spielzeug selbst machen? Dann bist Du bei mir richtig. Ich freue mich schon auf Deine Ideen.

Kurs 4: Spiel mit uns
Leitung: Frau Doerges und Frau Fischer
Raum: Klassenraum E1b
Termin: dienstags von 12.05 - 12.50 Uhr
Angebot für Kinder der Klassen 2 bis 4
 Wir wollen viele Sprechspiele, Reimsprüche, Denksprüche, Kreisspiele, Scherzspiele und vielleicht auch Dein Lieblingsspiel kennenlernen, damit Du bei Deiner nächsten Geburtstags- oder Klassenfeier als Spielleiter für "Stimmung" sorgen kannst.

Kurs 5: Rhythmus
Leitung: Herr Haer
Raum: Klassenraum 4b
Termin: dienstags von 12.05 - 12.50 Uhr
Angebot für Kinder der Klassen 2 bis 4
 Mit verschiedenen Trommeln, Rasseln und Schüttelinstrumenten kannst Du lernen, wichtige Rhythmen in einer Musikband (Gruppe) aufzuführen. Du brauchst viel Geduld und Ausdauer.

Ausschnitt aus dem Wahlblatt für die Neigungskurse

ken, Fotoarbeiten Backen und Kochen, Tanzen, Singen und Musizieren oder das Vorlesen von Geschichten. Die Kurse werden ausschließlich von Lehrerinnen und Lehrern der Gesamtschule Horn geleitet. Wegen der positiven Auswirkungen werden auch an anderen Hamburger Grundschulen Neigungskurse als Wahlpflicht angeboten.

Zu Beginn des Schuljahres erhalten alle Schüler der Klassen 2 bis 4 einen Wahlzettel mit einer Kurzbeschreibung der einzelnen Kurse. Gemeinsam mit ihren Eltern wählen sie einen Kurs aus. Erfahrungsgemäß werden einige Kurse häufiger gewählt als Plätze vorhanden sind, deswegen müssen auch Zweit- und Drittwunsch angegeben werden. Alle Neigungskurse finden zur selben Zeit statt.

Schulleben, Feste und Feiern

An unserer Schule finden viele Feste und Feiern statt, zu denen auch das Friedensfest gehört (s. Abb. nächste Seiten).

Zur Aktivierung des jahrgangsübergreifenden Lernens gehört auch eine Stärkung des Schullebens. Bewußt pflegen wir dabei auch die Versammlung aller Klassen bei Festen und Feiern in der Aula oder auf dem Schulhof. Wir betonen dabei unsere kulturelle Vielfalt, zum Beispiel durch ein Fest zum Thema 'Alle Kinder dieser Erde' oder indem wir die Worte 'Frieden' und 'Auf Wiedersehen' in den Sprachen darstellen und anklingen lassen, die von Kindern unserer Schule und ihren Eltern gesprochen werden. Aber auch das Singen von Liedern in verschiedenen Sprachen gehört dazu. In den letzten Jahren haben wir eine Reihe von Veranstaltungen zum klassen- und jahrgangsübergreifenden Lernen, die zu wichtigen Ritualen der Schule geworden sind, entwickelt:

- Gestaltung der Einschulungsfeier unter Beteiligung von Kindern aus allen Klassen und einiger Schüler der Sekundarstufe
- gemeinsames Adventssingen: gemeinsamer Start in die Adventswoche am Montagmorgen mit Liedern, kleinen Musikstücken und Gedichten
- Start in das neue Jahr mit einem Neujahrsempfang für alle Kinder in der Aula der Schule
- Schuljahresabschluß vor den Sommerferien mit Verabschiedung der 4. Klassen
- Beteiligung an der Projektwoche der gesamten Schule.
- Schul- und Sportfeste werden so organisiert, daß bei den Aktivitäten das Helfen und Unterstützen und gemeinsame Arbeiten genauso wichtig sind wie Schnelligkeit oder Körpergeschicklichkeit (zum Beispiel das Horner Familienturnier).

Einladung zum Friedensfest 1993

Freunde sein und nie Schreien.

keine Blumen
zer
treten
Jeden
Lieb
Haben

Hamburg, den 25. Mai 1993

Liebe Eltern,
liebe Schülerinnen und Schüler der Primarstufe!

Am Freitag, d. 28. Mai 1993, werden wir unser 2. Friedensfest feiern. Wir wollen wie beim 1. Friedensfest im Mai 1991 einen fröhlichen und friedvollen Tag miteinander erleben.

Folgender Ablauf ist geplant:

Bis 10.05 Uhr Spiele und Aktivitäten in den Klassen
10.05 Uhr Nach der Pause: Treffen in den Klassenräumen und gemeinsamer Gang in die Aula
10.15 - 11.15 Uhr Singen und gemeinsames Frühstück in der Aula

Interessierte Eltern sind herzlich eingeladen.

11.15 - 11.40 Uhr Abschluß auf dem Schulhof
Tänze der Neigungskursgruppe 'Tanzen'
2 Tänze mit allen Kindern
Abschlußlied: Geh'n wir in Frieden
Schulschluß für alle Kinder

Zum Frühstück einige organisatorische Hinweise:

Es soll zum Frühstück Cornflakes mit Milch und Obst geben. Zum Frieden gehört auch der Frieden mit unserer Umwelt. Daher wollen wir auf Wegwerfgeschirr verzichten. Jedes Kind bringt am Freitag (28. Mai 1993) einen tiefen Teller und einen Löffel in die Schule mit. Bitte mit dem Namen kennzeichnen! Beides nimmt Ihr Kind am Freitag wieder nach Hause mit.

Ich wünsche uns allen ein schönes Friedensfest und erholsame Pfingsttage.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr

Reinhard Kühl
(Reinhard Kühl, Abt.-Leiter)

Rahmen . Gedanken zum Frieden, aufgeschrieben von Kindern der Primarstufe an der GS Horn

Keine Schmetterlinge fangen
nie einem Wetun

eine Bile erfahren Trösten
keine Pistolen kaufen

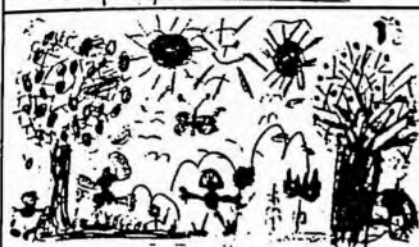
WENN WIR FRIEDEN AUF DEM SCHULHOF HABEN WOLLEN, ...



dann dürfen wir hinschauen auf
dem spielfeld dörren



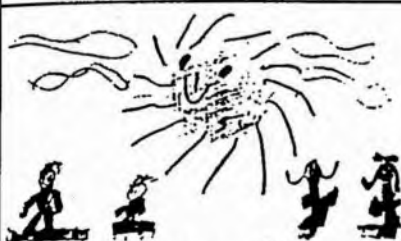
dann können wir Fußballspielen
ohne zu trachen. Janik + Peter



dann können wir Texten
Spielen.



dann können wir springen Sprinten
von stadt von stadt



dann können wir Pöbel
Lachen
Sophia und Nicola



dann können wir Stützen laufen
Sprachen



dann können wir Springen Springen.
Johanna + Anna



dann können wir verstecken
spielen.
Lena und Lisa

Texte und Bilder (sehr stark verkleinert), die Kinder (Kl. 1) geschrieben, gemalt und beim Friedensfest vorgetragen haben.

«Nachdem die Schule vor zwei Jahren ein Friedensfest gefeiert und sich vorgenommen hatte, das vielleicht Tradition werden zu lassen, begannen im Mai '93 wieder Vorbereitungen in den Klassen. 'Was ist Frieden?' und 'Was können wir selbst für den Frieden tun?' wurde überall zum Gesprächsthema, und die Kinder schrieben ihre Gedanken dazu auf: Freunde sein und nicht streiten. Eine Bitte erfüllen. Keine Blume zertreten. Den Tieren helfen. Trösten. Nie einem wehtun. Anderen Mut machen. Keine Waffen mehr herstellen. Keine Pistolen kaufen. Mit anderen teilen. Anderen helfen. Vertrauen haben. – Für das Friedensfest wurden Lieder gelernt, Gedichte gelesen, Bilder gemalt, ein großer Friedensbaum für das Treppenhaus gezeichnet.

Am Tage des Festes treffen sich alle 300 Kinder mit Lehrerinnen, Lehrern und eingeladenen Eltern zum gemeinsamen Singen, Vortragen der Gedanken zum Frieden, zu einer Schweigeminute, zum gemeinsamen Frühstück und zur Vorstellung des Friedensbaumes in der Aula.

Anschließend versammeln sich alle in großem Kreis auf dem Schulhof, wo Kinder ankündigen, was sie den anderen vortanzen wollen. Ebru: Wir tanzen zum Lied 'Heal the world', das heißt 'Heile die Welt'. – Ramona: Die Tanzformen sind selbst ausgedacht und beziehen sich auf den FRIEDEN. – Julia: Wir können dafür sorgen, daß hier die Welt, unsere Schulwelt, heil bleibt, wenn wir aufeinander achtgeben, freundlich aufeinander zugehen, uns freundschaftlich berühren, Neue und Fremde freundlich begrüßen. Dies soll der Tanz auch sagen. – Bettina: Der Tanz beginnt in kleinen Kreisen. Wundert euch nicht, wenn jeder Kreis etwas anderes tanzt. Das soll die Verschiedenheit der Kinder in unserer Schule deutlich machen.

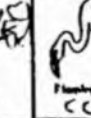
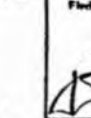
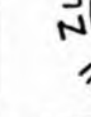
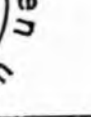
Nach den Gruppentänzen bewegen sich alle Kinder und Erwachsenen zur Musik tanzend über den großen Platz in einem riesigen Kreis.

Wissend, wie tief aggressives Verhalten in Menschen verwurzelt sein kann, bedingt durch Faktoren, auf die unser Einfluß gering ist, und wie komplex der Prozeß, Friedensfähigkeit zu entwickeln, müssen wir die Möglichkeit, durch ein Friedensfest positive Verhaltensänderungen zu bewirken, nüchtern einschätzen. Ein Gespräch zwischen mir und dem Grundschulleiter ergab dennoch Übereinstimmung in drei Punkten:

- Mit Sicherheit hätten sich nicht alle Klassen der Schule sowie auch die Lehrerkonferenz und der Elternrat so eingehend mit der Thematik befaßt, ohne dazu durch die Notwendigkeit der Fest-Vorbereitung veranlaßt worden zu sein.
- Mit hoher Wahrscheinlichkeit haben die *gemeinsamen* Aktivitäten der ganzen Schule wie Singen, Schweigen, Sich-Anfassen, Tanzen unter dem *gemeinsamen* Motto «Frieden» zu einem stärken Sich-Identifizieren der Kinder und Erwachsenen mit *ihrer* Schule beigetragen.
- Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist die Tatsache, daß die eigene Schule es für richtig hält, ein Fest des Friedens vorzubereiten und das Ziel friedlichen Verhaltens in vielerlei nicht alltäglichen Ausdrucksformen zu würdigen, von sehr vielen als ein Signal empfunden worden, daß dem *Schaffen* von *Frieden* ein hoher Rang in unserem Denken und Handeln zukommen muß.»

SCHWARZ, H.: *Lebens- und Lernort Grundschule: Prinzipien und Formen der Grundschularbeit – Praxisbeispiele*. Frankfurt/M. 1994, S. 125 ff.

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

							
		Horner Famillienturnier					
	Hamburg, d. 25. September 1993						
	Liebe Eltern, Liebe Schülerinnen und Schüler der Primarstufe! Am Montag, d. 13. Sept. 1993, wollen wir unser zweites "Horner-Familien-Turnier" feiern. Viele Kinder erinnern sich noch mit Freude an unser erstes Familienturnier im Jahre 1991. Die Kinder spielen in Familien zu je 8 altersgemischten Gruppen. "Familienoberhaupt" ist ein Kind aus der 4./3. Klasse. Es werden 31 Familien gebildet, die wir nach Tieren benennen. Durch diesen klassenübergreifenden Ansatz erhoffen wir uns günstige Auswirkungen auf das soziale Klima in der Schule. Große und Kleine lernen sich besser kennen, arbeiten und spielen zusammen. Es müssen am Montag 16 Spiele von den Familien bewilligt werden. Wir werden viele ähnliche Spiele wie vor 2 Jahren aufbauen. Folgender Zeitplan ist in den nächsten Tagen vorgesehen: Donnerstag, 9.9.93: Vorbereitungstreffen in den Familien 9.00 - 10.30 Uhr Treffen der Familien: Kennenlernen der Familien, Vorbereitung des Festes, Besprechung der Organisation, gemeinsames Frühstück. Alle Kinder bringen hierfür die nötigen Materialien mit. Montag, 13.9.93: 10.00 - 12.30 Uhr "Horner-Familien-Turnier" 10.00 - 10.10 Uhr Treffen in den Familien 10.10 - 12.30 Uhr Durchführung der Spiele Die E1-Kinder können in Begleitung eines Erwachsenen an dem Familienturnier teilnehmen. Sie erhalten einen gesonderten Spielplan. Interessierte Eltern sind als Zuschauer oder Helfer herzlich eingeladen. Mittwoch, 15.9.93: In der 3. Stunde treffen sich die Familien, anschließend gemeinsamer Abschluß des Turniers in der Aula und Austeilen der Teilnehmer- und Siegerurkunden.						
							
							
							
							
							
							

Elternbrief zum Horner Familienturnier

- **Abschlußveranstaltung zu den Neigungskursen:** Jeder Kurs berichtet über seine Arbeit oder stellt Produkte aus, Theater- oder Musikgruppen führen etwas vor.

Zum Schulleben gehören auch (in unregelmäßigen Abständen) der Laternenumzug durch den Stadtteil im Herbst, das Frühjahrssingen oder Theateraufführungen.

Das Konzept der pädagogischen Pausengestaltung wird regelmäßig in Konferenzen überprüft und gegebenenfalls verändert.

Die Betonung und Intensivierung des Schullebens haben nach unseren Beobachtungen und den Rückmeldungen der Kinder und Eltern das soziale und pädagogische Klima an unserer Schule günstig beeinflusst. Durch die Bekanntheit über die Klassen und Jahrgänge hinaus entstehen neue Beziehungen und Freundschaften. In den Pausen spielen Kinder über die Klassengrenzen hinweg intensiv miteinander. Ältere nehmen mehr Rücksicht auf jüngere Schüler. Die Schulanfänger haben weniger Angst vor den großen in den Pausen. Natürlich gibt es auch jetzt noch Streit und Schlägereien, doch in beobachtbar geringerem Maße. Bei der Aufarbeitung in Gesprächen, bei der Konfliktschlichtung und -bewältigung können wir auf positive Erfahrungen der Kinder miteinander zurückgreifen, so daß der Veränderungsprozeß in einer für alle Beteiligten entspannten Atmosphäre unterstützt und gefördert wird.

Für die Zukunft wünschen wir uns die Einführung eines gemeinsamen Wochen- oder Monatsabschlusses, in dem Arbeiten aus den Klassen (Werkstücke, Lieder, Gedichte, Geschichten oder Stegreifspiele) vorgestellt werden.

Der Frieden fängt im Alltag an

Wenn wir eine friedliche Schule verwirklichen wollen, müssen wir auch das Verhalten der Kolleginnen und Kollegen untereinander bedenken. Wie können wir eine friedliche Schule schaffen, wenn die Erwachsenen miteinander im Streit liegen, ihn nicht in angemessener Weise beenden und friedliche Verhaltensweisen nicht verwirklichen, die sie von Kindern fordern? In Streitsituationen ist es sinnvoll, Verhandlungs- und Schlichtungsmodelle untereinander so zu praktizieren, daß ein friedliches Miteinander und eine entspannte Arbeitsatmosphäre geschaffen werden. Friedliche Schule gelingt nicht ohne die Veränderung in uns selbst und den Zweifel an unseren eigenen Überzeugungen (vergl. von HENTIG 1987).

Streitkultur entwickeln

Wir erleben immer wieder, wie Eltern oder Lehrer zu Kindern sagen: «Ihr dürft euch nicht streiten!», «Ihr müßt euch vertragen!»... Wirkungslose Appelle! Nicht Streit verbieten, sondern 'richtig' streiten und mit Konflikten leben

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

lernen, müssen wir als bedeutsame Aufgabe der Schule erkennen. Das Ziel ist die Unversehrtheit des Gegners und die verbale Auseinandersetzung um die Sache (d.h. keine Beleidigungen oder ehrabschneidende Beschimpfungen, keine Verschärfungen in der Wortwahl oder nicht mit Schlägen auf Worte «antworten»).

Wenn sich eine körperliche Auseinandersetzung aus Sicht der Betroffenen nicht vermeiden läßt, dann gilt:

- fair und gerecht kämpfen (einer gegen einen, ohne Waffen, keine gefährlichen Schläge, zum Beispiel in den Unterleib oder ins Gesicht),
- aufhören, wenn der andere offensichtlich verloren hat,
- kein Ausweiten des Streits, indem ich andere hineinziehe, keine Bandenbildung,
- Verhältnismäßigkeit der Mittel wahren.

Kindern und Menschen überhaupt fällt es in der Regel schwer, einen Streit zu beenden. Daher sollte immer wieder in der Klasse besprochen werden: «Wie kann ich meinem 'Gegner' zeigen, daß ich aufhören will?» Hierzu müssen Signale – verbale und nonverbale – vereinbart und eingeübt werden.

- Man kann zum Beispiel die Hand entschuldigend erheben
- mit Worten um Verzeihung bitten,
- Wiedergutmachung anbieten,
- einen Schiedsrichter oder Schlichter entscheiden lassen.

Wie schon die Untersuchung von VALTIN (1991) zeigte, haben Kinder aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstands Schwierigkeiten, angemessene Konfliktlösungsmuster zu finden, zumal ihnen gewisse Konzepte fehlen. Ein Beispiel möge dies verdeutlichen:

Christian S. (Kl. 3) prügelt sich in der Pause mit einem Kind aus der 2. Kl. Ich spreche ihn an: «Christian, du bist hier der Längste in der ganzen Schule, wieso haust du einen jüngeren und viel kleineren Mitschüler?» – «Aber der hat mich doch zuerst ...» – «Christian, kannst du einem so viel schwächeren und jüngeren nicht auch einmal vergeben und nicht zurückschlagen?» Ich bin bereits vier Meter weitergegangen, da kommt Christian an und fragt mich: «Herr Kühl, vergeben, was ist das?»

An dieser Begebenheit wird exemplarisch deutlich, daß Begriffe wie Ver-söhnung, Vergebung oder Schlichtung nicht einmal als Vokabeln, geschweige denn als verstandene Begriffe bei unseren Schülern vorhanden sind. Wenn wir eine friedliche Schule schaffen wollen, wird es eine wichtige Aufgabe sein, mit den Kindern überhaupt erst einmal das «Vokabular» zu erarbeiten, mit dem friedliches Verhalten beschrieben und als Ziel formuliert werden kann.

Beim «Gut-Sein» erwischen

Kinder beim «Gut-Sein» zu erwischen, bedeutet für viele von uns eine Blickveränderung. Im allgemeinen achten wir Lehrer eher auf negatives Verhalten, kritisieren und sanktionieren es, zeigen unsere Ablehnung und sprechen Strafen aus. Jedoch den Blick auf positives Schülerverhalten zu richten, auch wenn es nicht «vollkommen» ist, ist der Beginn, Schüler beim «Gut-Sein» zu erwischen. Wir bemühen uns, Schülerinnen und Schüler, die sich in irgendeiner Weise positiv entwickelt haben, zu bestärken und unter Umständen auch «öffentlich» zu loben. Leonidas, ein Junge, mit dem ich häufig gesprochen hatte, weil er immer wieder in Streitereien verwickelt war, kam eines Tages ganz aufgeregt zu mir und sagte: «Herr Kühl, Maïke und Janina haben mich angespuckt. Ich habe es heute geschafft, nicht zurückzuschlagen.» Ich war so erfreut über dieses Ereignis, daß ich bei der nächsten Schulversammlung allen Kindern die kleine Geschichte erzählte: als Anerkennung für Leonidas und als anzustrebende Verhaltensweise für die anderen Kinder.

Um das sozial erwünschte Schülerverhalten stärker in den Mittelpunkt der Schülerschaft zu stellen, wurde erstmalig zum Abschluß des Schuljahres 1991/92 an vier Kinder des vierten Schuljahres (je ein Mädchen und ein Junge aus den beiden 4. Klassen) ein Buchpreis für faires und kameradschaftliches Verhalten verliehen. Wir bemühen uns auch, durch die Verleihung von Urkunden Schülerinnen und Schüler in ihrem «Gut-sein» zu bestärken.



Beispiel für eine Urkunde

Helfen lernen und einüben

Sich gegenseitig helfen und Hilfe annehmen können sind wichtige Ziele unserer Schulerziehung. Aber auch abgeben können und für andere sorgen, ohne daß ich dafür etwas Materielles als Gegenleistung erhalte, muß gelernt werden. Wir suchen daher immer wieder nach Situationen, in denen wir diesen Grundsätzen folgen können. So haben wir bei dem ersten Friedensfest für die Kurdenhilfe gesammelt. Beim Weihnachtsbasar wurde ein großer Teil des Gewinns für Kinder auf den Philippinen, die auf und vom Müll leben müssen, zur Verfügung gestellt. Aber auch, wenn eine 4. Klasse den Klassenraum für die nachfolgende Klasse schön herrichtet oder wenn sie im Krankenhaus zum Geburtstag für eine erkrankte Frau singt, ist das eine wichtige soziale Erfahrung für die Kinder.

Pädagogen als Berater und Schlichter

In vielen Konflikten sind die beteiligten Kinder oft überfordert, wenn sie ihre Auseinandersetzungen alleine regeln sollen. Nach unserer Erfahrung ist es hilfreich, wenn die Pädagogin oder der Pädagoge folgendes Vorgehen beachtet:

- die Erlaubnis, Schlichter und Berater zu sein, bei den Kontrahenten einholen,
- aktives Zuhören praktizieren,
- Ich-Botschaften senden,
- prozeßorientierte Gesprächsführung, zum Beispiel Prozeßfragen stellen,
- Schlichtungs- und Verhandlungsstrategien anwenden.

Ein Praxisbeispiel, in dem die obigen Punkte beachtet werden, ist das Anlegen eines Gesprächsheftes, das dem Pädagogen die Konfliktregelung erleichtern soll und in dem er kurze Notizen über den Gesprächsverlauf oder Vereinbarungen sammelt. Wir haben die wichtigsten Schritte und Leitlinien zusammengefaßt, die in der Lehrerfortbildung zum Konfliktmanagement entstanden sind und die als Gedächtnisstütze und zur schnellen Orientierung auf Seite 1 des Gesprächsheftes eingeklebt werden (s. Abb.).

Eltern einbeziehen

Im Elternausschuß unserer Schule wird immer wieder der Wunsch geäußert, über Verhalten von Schülerinnen und Schülern an unserer Schule ausführlich zu diskutieren. Es wurde in der Vergangenheit über «brutale Schlägereien» während der Pausen, von Erpressungen von Schülern durch Schüler und von verbalen Beschimpfungen berichtet. Nach mehreren Diskussionen im Elternausschuß bildete sich eine Gruppe von Eltern, unterstützt durch Schulpsychologen und Abteilungsleiter, mit dem Auftrag, einen Informationsabend für alle Eltern vorzubereiten. Auf Vorschlag einer Mutter wurde das Thema nicht «Aggressivität» oder «Gewalt unter Kindern» genannt, weil hierdurch das unerwünschte Verhalten in den Vordergrund gerückt wird, sondern «Friedli-

Mein Gesprächsheft

Beachte:

Konflikte sind oft Alarmsignale für etwas anderes, zum Beispiel für innere Not, für den Wunsch nach Zuwendung oder Beachtung. Setze auf die Kompetenzen der Kontrahenten!

1. Ziel

Was will ich in dem Gespräch erreichen? Gibt es Teilziele? ⇒ Realistische Ziele setzen.

2. Gespräch

2.1 Erlaubnis zur Konfliktregelung einholen, bei Verneinung: Welche Vertrauensperson dann?

2.2 Äußeres Arrangement, zum Beispiel Sitzordnung

2.3 Körpersprache beachten (Haltung, Stimme, Blickrichtung, Atem)

2.4 Verschiedene Wahrnehmungspositionen (assoziiert, empathisch, dissoziiert) nutzen, Selbstbeobachtung stärken.

2.5 Versuche etwas Positives zu benennen.

2.6 Nur Prozeßfragen stellen:

Wer? Was? Wie? Wo? Wann? (Wie ist es dazu gekommen? Was hast du gedacht, als...?)

2.7 Ich-Botschaften senden («Ich höre ..., Ich sehe ..., Ich spüre ...»)

3. Lösungen:

3.1 Keine Bewertungen (richtig/falsch), sondern Alternativen bedenken: Was kann man anders machen?

3.2 Nach gerechten Lösungen suchen: Einsicht ist wirksamer als Druck/ Strafe, Strafen müssen als gerecht empfunden werden und sollten in Beziehung zum Konflikt stehen. Kurzfristige ⇔ langfristige Maßnahmen

3.3 Schutz des Opfers

3.4 Wiedergutmachung

3.5 Vertrag

3.6 Perspektive eröffnen: Wie könnt ihr euch in Zukunft allein einigen? Könnte ein Schüler euer Schlichter sein?

3.7 Fixierung der Gesprächsergebnisse

Leitlinien für die Durchführung eines Konfliktgespräches

che Schule – Schaffen wir das?», um auf eine positive Ausrichtung und Perspektive abzu zielen.

Es fand eine gut geplante und gelungene, aber schlecht besuchte Veranstaltung des Elternausschusses statt. In Rollenspielen, Kleingruppen sowie im Plenum wurde intensiv an dem Thema gearbeitet. Die Ursache für aggressives und gewalttätiges Verhalten wurde von den Eltern entsprechend den Medienäußerungen hauptsächlich im übermäßigen Fernsehkonsum, in schwierigen Familiensituationen, in der steigenden Umweltbelastung und in unzulänglichen Wohnverhältnissen gesehen. Insgesamt wurde eine große Ratlosigkeit der Eltern deutlich. Der Wunsch entstand, zu erfahren: Wie und was tut die

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

Schule, «wenn Kinder sich kloppen»? Wie können Eltern aggressivem Verhalten begegnen?

Teilantworten finden sich in diesem Beitrag. So unzulänglich die einzelnen Schritte auch sein mögen, dokumentieren sie den Versuch, sich mit der vielschichtigen Problematik des friedlichen Zusammenlebens in der Schule erfolgreich auseinanderzusetzen.

Langer Atem

Trotz aller Bemühungen kommt es immer wieder vor, daß Kolleginnen und Kollegen berichten: «Nun haben wir eine Stunde über den friedlichen Umgang miteinander gesprochen. Die Kinder hatten tolle Ideen. Und in der Pause war anschließend nichts mehr davon zu bemerken. Schimpfen, Kloppen und Mit-Sand-Werfen war angesagt.» Langfristig stellen wir aber fest, daß auch diese Stunden ihren «verborgenen Sinn» haben.

WAS IST FRIEDEN?

KEIN KRIEG
KEIN PRÜGELN
ANDEREN HELFEN
ALLE LIEB HABEN
ANDEREN MUT MACHEN
GESCHENKE MACHEN
DEN TIEREN HELFEN
FREUNDE HABEN
GUTES DENKEN
JEMANDEN TRÖSTEN
VIELE SCHÖNE LIEDER SINGEN
ANDEREN ETWAS NETTES SAGEN
DIE WELT NICHT VERSCHMUTZEN
KEINE WAFFEN MEHR HERSTELLEN
WENN FEINDE FREUNDE WERDEN
NICHTS SCHÖNES ZERREISSEN
KEIN VERSPRECHEN BRECHEN
KEINE PFLANZEN ZERTRETEN
MIT ANDEREN TEILEN
SICH NICHT STREITEN
SCHÖN FEIERN
SICH VERTRAGEN
VERTRAUEN HABEN
SCHÖNE BILDER MALEN

Kinder einer zweiten Klasse: Was ist Frieden?

Helga Müller-Bardorff

«Wir sind wir – und darauf kommt es an!»

Projektwoche in der Limesschule

Überall die gleichen Probleme: Unsere Kinder zeigen, sicherlich nicht unwesentlich beeinflusst von den Verhaltensmustern, die ihnen im täglichen, stundenlangen Fernsehen vermittelt werden, immer weniger die Fähigkeit, einander freundlich und versöhnlich zu begegnen, Konflikte verbal zu bewältigen oder Frieden zu stiften. Keine Pause ohne Tränen, ohne Anklagen, ohne Eingreifen und Schlichtungsversuche der Lehrerinnen, die Pausenbetreuung haben.

Projektwoche vom 25. - 29. 4. 94				
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8.00 gemeinsame Einführung in die Turnhalle: • Schattenboxen • Hand Jc • Geschichte • Lieder: • „Miteinander sprechen“, Wenn einer sagt: „Ich bin ich“ • Vorstellung des Programms Unterarbeit zum Thema der Projektwoche in den Klassen	8.00 gemeinsame Einführung in die Turnhalle: • Theater „Zapalot“ • Felix & Kompa dazu Mit- und Begleitschichten von Frau M. (Übergangsbereich) Weiterarbeit in den Klassen	Spiele für die ganze Schule Spiele in Gruppen & Klassenverbänden Pausenpfad & Turnhalle Schulabschluss	10.00 gemeinsame „Zimmerfest“ Filmvorführung Weiterarbeit in den Klassen	10.00 gemeinsame Abschluss Klassen stellen ihre Arbeiten vor

Ein kleiner Bücherbusch zum Lesen für die Klassen wird über die Woche in der kleinen Turnhalle bereit stehen

Vielfältige Versuche und Aktionen, dem zu begegnen, durchziehen das Schuljahr: Formulieren einer Hausordnung in langen Gesprächen mit Kindern, Kollegium und Elternbeirat; zu Schuljahresbeginn Auffrischen der Themen dieser Hausordnung; erneutes Einüben des Miteinanders im Schulhaus;

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

vielfältige Gespräche im Unterricht aus aktuellem Anlaß oder zu den verschiedenen sozialkundlichen Themen im Rahmen des Heimat- und Sachkundeunterrichts; Klassenpartnerschaften, Elterngespräche, Fortbildungsabende für Eltern und Kollegium zur Thematik und immer und immer wieder das geduldige Zuhören, Streitschlichten; mit Geschichten und Spielen Aufgreifen des Themas von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer im Klassen-, im Ethik-, im Religionsunterricht. Das Kollegium der Grundschule mit Tagesheim an der Limeschule in München wollte – gemäß der pädagogischen Einsicht, daß das, was erlebnishaft verankert ist und im Selbsttun erworben wird, mehr haftet als alles Reden – einen zusätzlichen Weg versuchen: Eine Projektwoche, die fächerübergreifend, von allen Lehrerinnen und Erzieherinnen der Schule geplant, organisiert und getragen, das eine Thema «Wie gehen wir miteinander um?» in den Mittelpunkt des Unterrichts stellte.

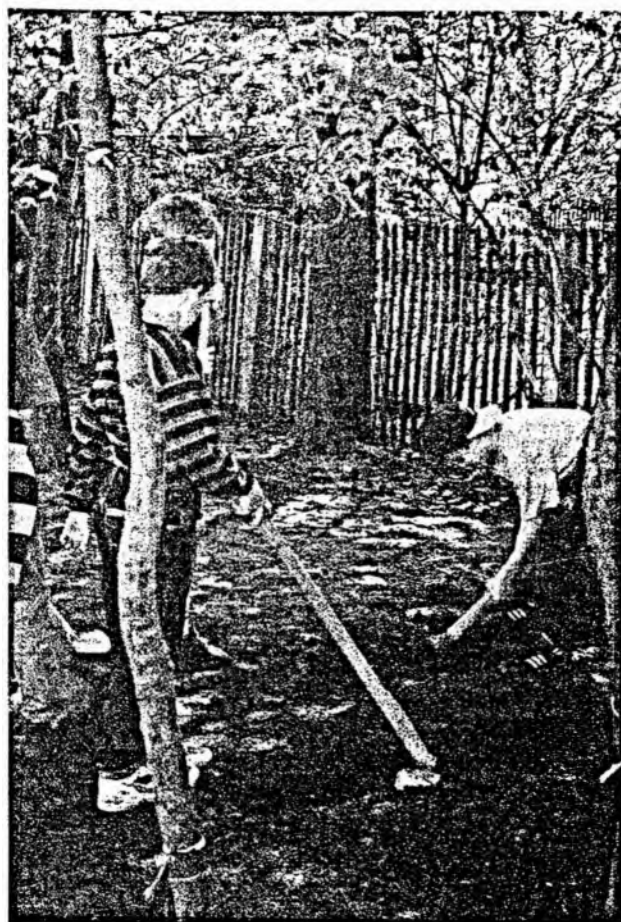
Planung und Organisation

Die Planung für unser Projekt bezog die Einladung einer Theatergruppe, eine Filmvorführung einer umweltpädagogischen Initiative und Elternmitarbeit ein und sah im einzelnen wie folgt aus:

- Zu Beginn und zum Abschluß der Woche gab es eine gemeinsame Anfangs- und Schlußveranstaltung für alle Kinder und Lehrerinnen der Schule. Diese wurden von gemeinsam erlernten Liedern umrahmt. Einzelne Klassen lieferten Beiträge zur Gesamthematik und zur Einführung in das Wochenprogramm. Am Ende der Woche berichteten die Klassen über ihre Projekte.
- Diese wie die anderen gemeinsamen Aktionen (Theater/Film) hatten den Sinn, die Kinder in der Schulgemeinschaft als ganze zusammenzuführen und zugleich Anregung für die Fortsetzung der Arbeit in Klassen- und Partnerklassen für den Rest des Vormittags und die nachmittägliche Betreuung zu sein.
- Jeder Tag stand unter einem anderen Motto, das sich dem Gesamtanliegen zuordnen ließ. Das Zusammentreffen der Fertigstellung eines Biotops für die Schulanlage mit dem Veranstaltungstermin wurde bewußt aufgegriffen und thematisch eingebunden: Angebot von Umweltfilmen, entsprechende Literatur am Büchertisch, Erweiterung der Hausordnung um die Frage: Wie gehen wir mit unserem neuen Teich um? Wer betreut ihn? (Vorschläge durch die Kinder), Bepflanzen und Gestalten der Anlage durch eine Klasse, Lese-, Erkundungs- und Malstunden am Teich.

*Spielangebote im
Pausenhof schaffen,
damit die Kinder
Alternativen zum
Herumtoben haben:*

*Hier entstehen
«Weidenhäuschen»
zum Zurückziehen
und ruhigen
Beisammensitzen.*



- Höhepunkt der Woche war für viele Kinder der Spieltag, an dem sich die 325 Kinder der Schule nach eigener Wahl in angebotene Spielgruppen, die die Lehrerinnen mit den Kindern gestalteten, eintragen durften. Eine Woche vor Beginn des Projektes hingen in der Eingangshalle die Spielangebote mit genauer Beschreibung aus, damit sich die Kinder in die Gruppen ihrer Wahl eintragen konnten.

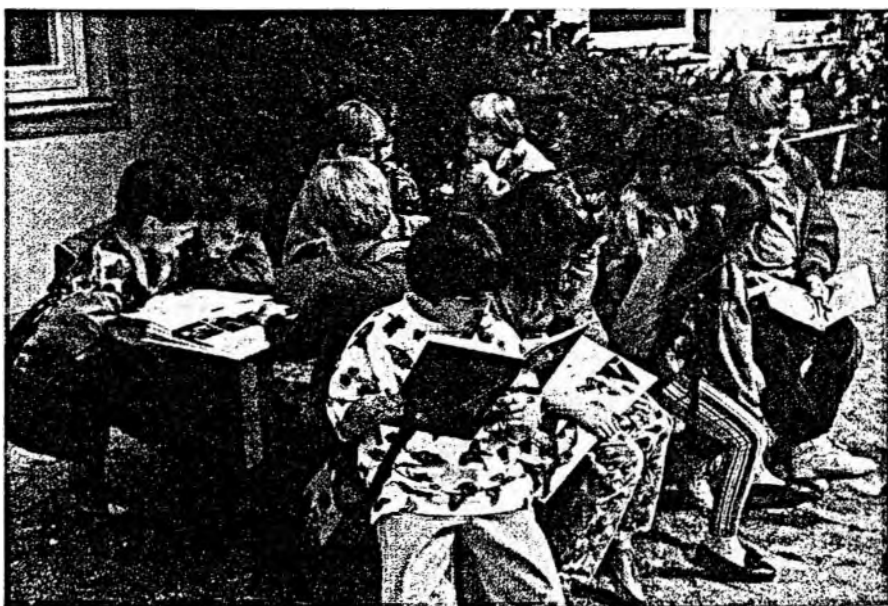
Die älteren Kinder notierten sich ihre Spielgruppen selbst, für die jüngeren Kinder bastelten die Lehrerinnen Umhängekarten, auf denen Spielfolge, Raum und Ansprechpartner festgehalten waren; zudem hatten sich Mütter bereit erklärt, für Informationen und Unterstützung präsent zu sein. Das Spielangebot stellte einen bunten Wechsel von Fang-, Lauf- und Reaktionsspielen, Konzentra-

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

tions- und Sinnesspielen, Tanz- und Klangspielen mit Orffinstrumenten, Bastelmöglichkeiten für Pausenhofspiele, Geschicklichkeits- und Wettspielen dar. Am Ende des Spieltages kamen die Kinder in ihren Klassen zusammen, um von ihren Erlebnissen zu erzählen.

Erfahrungen

Die Hoffnungen, daß das gemeinsame, klassenübergreifende Spielen das Miteinander positiv beeinflussen müßte, machten sich bereits bei den ersten begeisterten Erzählungen im Klassenzimmer bemerkbar. Kinder aus verschiedenen Klassen, die bis zu diesem Zeitpunkt kaum Kontakt miteinander gehabt bzw. als Kleinere Angst vor den Großen hatten, waren durch die bunt gemischten Spielgruppen auf eine wohlthuende, emotional anregende Weise miteinander in Berührung gekommen. Es lernten sich diejenigen in einer neuen Konstellation kennen, die bisher gleichgültig aneinander vorbeigelaufen waren oder negative Erlebnisse miteinander hatten. Neue Spiele reizten zum eigenen Ausprobieren, neue, selbst gebastelte Spielangebote bereicherten in den folgenden Wochen die Pause. Die Lehrerinnen der Schule waren als



Die Ruhezone um den Teich wird «angenommen». Welches Gefühl ist das, in der Pause, am Nachmittag, in der Freizeit miteinander zu lesen, anstatt zu schreien und zu toben?

Spielleiterinnen für die Kinder in einer neuen Rolle erfahrbar. Das Erlebnis der anregend gestalteten Woche mit allen Varianten und Angeboten auf verschiedenen Ebenen belebte, verband und öffnete die Aufmerksamkeit füreinander.

Wir beobachteten in der Folgezeit, daß Kinder bewußter aufeinander achteten und ihr Verhalten kontrollierten. In der Pause fanden sich Gruppen zusammen, die miteinander spielten anstatt herumzutoben. Auffälliges und aggressives Verhalten einzelner war Anlaß, nach der Pause in der folgenden Stunde darüber zu sprechen. Formulierungen, wie: «Jetzt haben wir eine ganze Woche über das Miteinander nachgedacht und du ...», fielen immer wieder. Die gemeinsam gelernten Lieder begleiteten die Klassen bis zum Schuljahresende und wurden im Schulschlussgottesdienst wieder aufgegriffen.

Miteinander sprechen

T: Rolf Krenzer
M: Peter Janssens

1. Mit-ein-an-der spre-chen ist bes-ser als ver-
dre-schen. Sich was Net-tes sa-gen ist
bes-ser als sich schla-gen. Mit-ein-an-der
zu-den ist bes-ser als sich tre-ren.
Mit-ein-an-der spre-chen ist bes-ser als ver-dre-schen.

- | | |
|---|---|
| 2. Miteinander lachen
ist besser als verkrachen.
Miteinander danken
ist besser als sich zanken.
Miteinander essen
läßt manchen Streit vergessen.
Miteinander lachen
ist besser als verkrachen. | Sich veröhnen lassen
ist besser als zu hassen.
Miteinander singen
ist besser als zu ringen. |
| 3. Miteinander singen
ist besser als zu ringen.
Eine Brücke bauen
ist besser als zu hauen. | 4. Wenn wir uns vertragen,
braucht keiner sich zu schlagen,
sich nicht zu bekriegen
und nicht im Kampf zu siegen.
Und es gibt ab heute
dann viel mehr frohe Leute.
Laßt es uns mal wagen
und uns heut gut vertragen. |

Die positive Erfahrung dieser Projektwoche könnte ein Baustein auf dem Weg eines achtungsvolleren und freundlicheren Miteinanders in unserer Schule sein, vor allem dann, wenn sich daraus eine Tradition der immer wiederkehrenden Projekttage oder -wochen mit ähnlichen Themen entwickeln würde. Dem Kollegium hat sie das Gefühl vermittelt, ohne allzu großen Organisationsaufwand etwas Sinn- und Wirkungsvolles gegen die nervenaufreibende Aggressivität – zum Wohl aller im Schulhaus – tun zu können.

Gerhild Kirschner

«Zusammen können wir etwas ausrichten.»

Ein pädagogisches Konzept, das Kinder beim Großwerden unterstützt

In meinen bald 30 Dienstjahren bin ich immer wieder unterschiedlichsten Aggressionsformen von Schülerinnen und Schülern begegnet, seien es Aggressionen gegen sich selbst, gegen andere Kinder, gegen Lehrerinnen und Lehrer oder massiven Sachbeschädigungen. Nach meinen Erfahrungen gibt es einen deutlichen Zusammenhang zwischen Aggression und Schulfrust. Als ich Schulleiterin einer kleinen Dorfschule geworden war, beobachtete ich häufig, daß die Kinder sich in den Pausen aus Langeweile verprügelten. Ihren Frust über schulische Mißerfolge ließen sie an den Kleineren aus, und die tristen Klassenzimmer behandelten sie wie Bahnhofswartesäle. Dies war nicht ihre Schule! Hier galt es, anzusetzen.

In einem langfristigen Projekt «Schule macht uns Spaß» planten und gestalteten die Schülerinnen und Schüler als erstes die äußeren Gegebenheiten der Schule:

- wohnliche Arbeitsräume mit Werkstattcharakter
- Schulhof mit diversen Aktivitätszonen
- Schulgarten auf dem zum Schulgelände gehörenden Schotterweg
- ästhetische Ausgestaltung der Fenster, Wände und Außenmauern.

Neben der **Vermittlung von Wertschätzung** erhielten sie dadurch ein großes Feld der aktiven Beteiligung und der kreativen Selbstdarstellung. Hier konnten und sollten sie **«ihre Spuren» hinterlassen**.

Bei diesen Aktivitäten wurde deutlich, daß unterschiedliche Interessen - auch aus finanziellen Gründen - zu berücksichtigen waren. Das gemeinsame Erarbeiten von **für alle gültigen Regeln** gliederte immer wieder den Veränderungsprozeß der Schule. Gestützt wurde dies durch **sich herausbildende Rituale**, wie z. B. die Meinungsbildung im wöchentlichen Plenum mit allen Schülerinnen und Schülern, d. h. etwa 70 Personen. Regeln geben den Kindern Sicherheit, nicht zu kurz zu kommen bzw. vor Übergriffen weitgehend geschützt zu sein. Die **für alle geltenden Grenzen** helfen auch, sich selbst an Abmachungen zu halten. Zur besseren Orientierung **rhythmisieren wir den**

Tagesablauf: Die Kinder sollten wissen, worauf sie sich täglich einlassen konnten:

7.30 – 8.00 Uhr	Gleitendes Eintreffen mit Freier Arbeit bis 8.30
8.30 – 8.45 Uhr	Morgenkreis
8.45 – 10.00 Uhr	Fächerübergreifendes Arbeiten in altersgemischten Gruppen
10.00 – 10.15 Uhr	gemeinsames Frühstück
10.15 – 10.45 Uhr	Spiel- und Bewegungspause auf dem Spielplatz der Gemeinde
10.45 – 12.15 Uhr	Fachunterricht nach Niveaugruppen
12.15 – 12.30 Uhr	Hofpause
12.30 – 13.15 Uhr	Freiwillige Arbeitsgemeinschaften, Freitags: Wochenschlußkreis

Diese «Volle Halbtagschule» ermöglichten wir zunächst durch «Binnenoptimierung», z. B. Freiarbeitsphase einer größeren Gruppe mit einer Lehrkraft, Arbeitsgemeinschaften mit Hilfe von Eltern und Studentinnen und seit dem Schuljahr 1992/93 auch durch zusätzliche Lehrerstunden im Rahmen des Modellversuchs «Schule mit festen Öffnungszeiten». Parallel zu den äußeren Veränderungen verlagerte sich der Unterricht vom rein kognitiven Vermitteln von Wissen und gleichförmigen Einüben von Fertigkeiten zur handlungsorientierten Welterschließung. Dabei achten wir darauf, daß die Kinder sich als Individuen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen wahrnehmen und ihrer Wirkung auf andere bewußt werden können (mit Hilfe psychosozialer Methoden wie Rollenspiel oder Gruppendynamik). Dazu gehört auch das Erlernen klarer Aussagen und eindeutiger Verhaltensweisen.

Nach meiner Erfahrung zeigen sich Kinder mehr und mehr ungeübt im «Entziffern» von Mimik und Gestik ihrer Mitmenschen, teilweise nehmen sie ihre eigenen Körperreaktionen nicht mehr wahr. So üben wir gezielt sowohl die Motorik als auch den Umgang mit Gefühlen und ihre Ausdrucksformen. Unterrichtseinheiten wie «Sprechen ohne Worte», «Vom großen und vom kleinen Nein», «Ich werde größer», «Vom Liebhaben» werden ergänzt durch Elemente aus dem Autogenen Training, Yoga u. a. und verbunden mit viel Kreativität wie Tanzen, Malen und Modellieren.

Zur Stabilisierung des Selbstwertgefühls gehört immer wieder die Erfahrung «Ich kann etwas». Die «alte» Schule greift mit ihrer Prioritätensetzung auf die «versetzungsrelevanten» Fächer Deutsch und Mathematik viel zu kurz. Kreativität, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Verlässlichkeit, Humor oder Organisationstalent sind genauso wichtig wie Rechtschreibung und das 1 x 1, wenn nicht wichtiger! Wir bieten den Kindern ein weites Feld der positiven Selbstdarstellung. Keines muß der gefährliche Schlägertyp sein, um aufzufallen! Auf dem gesamten Schulgelände wird jede Möglichkeit der

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

Darbietung von Arbeitsergebnissen genutzt. Der Wochenschlußkreis ist ein gelungenes Forum, sich mit Modellen, Versuchen, Vorträgen, Scharaden, Spielen, Collagen, Rätseln, Tänzen, Dias usw. einzubringen. Selbstverständlich sind Kinder anderer Gruppen auch gerne im Morgenkreis gesehen, um dort ihre Geschichten vorzulesen oder ihre Ergebnisse vorzustellen. Die Schulzeitung, öffentliche Ausstellungen, Teilnahme an Wettbewerben, Auftritte bei dörflichen Vereinsaktivitäten usw. bieten Möglichkeiten, sich auch über die Schule hinaus zu profilieren.

Mit dem jährlich vergebenen «Starkmacher-Preis» zeigen wir als Schulgemeinde, wo wir unsere Priorität setzen. Alle Kinder benennen das Kind schriftlich und mit Begründung –, das im zurückliegenden Schuljahr anderen am meisten Mut gemacht hat. Entstanden war der Preis vor Jahren nach einer Lesung des Buches von Irmela Wendt: «Fehler übersehen sie nicht – bloß Menschen» (1986). Wir wollten dadurch die ständigen Schikanen der Größeren gegen die Kleineren abbauen. Durch diese Auszeichnung werden während des gesamten Schuljahres immer wieder die Fragen thematisiert: «Wen muß man stärken?» und «Wie macht man andere stark?»



*Udo erhält den
Starkmacher-Preis*

Wie man andere Kinder stark machen kann:

- 1.) das Kind sagen, wenn man etwas gut fand,
- 2.) mit dem Kind das Üben, womit es Schwierigkeiten hat,
- 3.) aufmuntern: "Versuch's doch noch mal, du kennst dich auch.....!"
- 4.) verstehen, daß man auch erst keinen Mut hatte,
- 5.) die Freundschaft anbieten,
- 6.) wenn sich jemand weh getan hat, ihn trösten,
- 7.) jemand beschützen, wenn andere ihn ärgern,
- 8.) zu jemand ehrlich sein, ihn auch unangenehme Dinge sagen, damit er sich ändern kann,
- 9.) ihn in einer schwierigen Situation nicht allein lassen, sondern mit ihm gehen,
- 10.) Bei Hand- oder Fußball ihm den Ball abgeben, auch wenn er zu den schwachen Spielern zählt,
- 11.) mit ihm zusammen Hausaufgaben machen,
- 12.) wenn er sich alleine vor etwas fürchtet, mit ihm kommen,
- 13.) wenn jemand beim Spielen Pech hat, ihn nicht aufziehen, sondern Vertrauen aussprechen, z.B. auch durch die Wahl in die eigene "Mannschaft",
- 14.) von eigenen Sachen etwas abgeben oder leihen,
- 15.) wenn einer wütend ist, ihn nicht auch noch ärgern,
- 16.) keinen Sündenbock suchen, sondern gemeinsam die Verantwortung übernehmen,
- 17.) andere an richtiges Verhalten erinnern und nicht petzen,
- 18.) Kleines Hilfen geben, aber nicht Lösung sagen,
- 19.) erklären, wie man selbst eine Lösung gefunden hat,
- 20.) Entschuldigung von einem anderen annehmen,
- 21.) andere zuerst drankommen lassen, Geduld haben,
- 22.) Hilfe für andere bei Erwachsenen holen.

Name: _____

Kinder, die Kinder
stark machen!

Trage in die Liste ein, wenn Du ein Kind siehst, das einem anderen Kind Mut macht oder hilft; das kann auch Dir geschehen. Schreibe dazu, was das Kind wen getan hat - wenn es etwas aus der "Liste" ist, brauchst Du nur die Nummer davon aufzuschreiben. - Vergiß auch das Datum nicht.

Name des stark- mach*-Kinders	Was das Kind tat und für wen	Datum

Die Kinder erleben, daß sie **alle Verantwortung übernehmen können**. Diese beginnt für sich selbst: Freie Arbeit, Tages- und Wochenplan, Projekte u. a. konfrontieren mit der zunehmenden Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt. Wenn ich meine Fragen nicht einbringe, muß ich mich nicht wundern, wenn ich Zusammenhänge nicht verstehe oder mich langweile. So nehmen die Kinder auch Einfluß auf die Gestaltung des Jahresarbeitsplans und den Unterricht. Sie bringen Materialien mit, bitten ihnen bekannte «Fachleute» um Mitwirkung oder überlegen sich außerschulische Lernorte. Sie erfinden Übungs- und Lernspiele, bauen Modelle, führen Interviews durch und vieles mehr. Sie wissen, daß wir Lehrerinnen und Lehrer uns nicht als ihre Entertainer verstehen, sondern mit ihnen gemeinsam lernen wollen.

Verantwortung für das Zusammenleben übernehmen sie durch Patenschaften für jüngere, neue oder erkrankte Mitschülerinnen und -schüler.

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

Hinzu kommt eine Vielzahl von Diensten, die in regelmäßigem Wechsel jedes Kind für die Schulgemeinde zu leisten hat, vom Abwischen der Tische nach dem Frühstück bis zum Verwalten der Pausenspiele und Materialien in der Klasse. Wir vermitteln sehr deutlich, daß zu Rechten auch immer Pflichten gehören. Auch für die Außendarstellung der Schule bringen sich die Kinder ein. Dazu zählen die Dankschreiben an alle, die das Schulleben mit materieller oder ideeller Unterstützung bereichert haben, genauso wie die Geburtstagsüberraschungen für unseren Hausmeister und unsere Reinmachefrau.

In unsere Verantwortung beziehen wir auch Menschen anderer Länder und die Umwelt ein. Wir versuchen, mit den Kindern umweltverträglich zu leben. Lange, bevor es vom Kreis verordnet wurde, sammelten wir den Abfall getrennt. Unser Schulgarten wird aus der Regentonne gegossen, und mit dem (Recycling-)Papier gehen wir sehr sparsam um. Die Einrichtung der Schule besteht zu einem großen Teil aus aufgearbeitetem Sperrmüll und Flohmarktkäufen. Nach Regen sammeln einige Kinder ganz selbstverständlich die Regenwürmer vom Schulhof, damit diese beim Fußballspielen nicht zertreten werden, und im Gebäude haben selbst Spinnen Wohnrecht.

Über die Lebensweise von Menschen anderer Kulturen versuchen wir uns durch unsere beiden Partnerschulen in Tansania zu informieren und tauschen gegenseitig Materialien aus. Die Gelder dafür verdienen die Schülerinnen und Schüler auf einem jährlichen Flohmarkt, den sie für den Ort in der Schule organisieren.

Feste und Feiern gliedern unser Jahr. Sie bilden freudvolle Höhepunkte und unterstützen die Chancen, sich als Schulgemeinde zu erleben, darzustellen und sich mit ihr zu identifizieren.

Aus diesen Mosaiksteinen hat sich mit den Jahren unser pädagogisches Konzept entwickelt, das uns hilft, Kinder bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung positiv zu begleiten. Nach wie vor kommen auch unsere Schülerinnen und Schüler nicht aus einer «heilen Welt» und haben zum Teil schwere Schicksale zu tragen. Während ihrer Schulzeit bei uns verringern sich aber auffällige und sozial unerwünschte Verhaltensweisen merklich, auch durch eine enge Kooperation mit den Eltern, die wir nicht aus ihrer Verantwortung entlassen. So wie wir die Kinder ermutigen, klar in Aussagen und Verhalten zu sein, spielen auch wir Mißstände oder Fehlverhalten nicht vor ihren Eltern herunter. Wir versuchen mit ihnen gemeinsam Strategien zu entwickeln, die der positiven Entwicklung ihrer Kinder dienen. Dabei beziehen wir auch den schulpsychologischen Dienst, Jugendamt, Gesundheitsamt, Ehe- und Erziehungsberatungsdienste u. ä. ein. Mit diesen haben wir gute Kontakte, so daß wir den Eltern die Erstbegegnungen erleichtern können. Zur Prävention arbeiten wir mit dem Kinderschutzbund bei der Diskussion von Erziehungsfragen auf Elternabenden zusammen.

Alles in allem wird mir – auch durch Gespräche mit Kollegien anderer Schulen – mehr und mehr deutlich, daß Einzelmaßnahmen zum Abbau von Aggressionsverhalten bei einigen Schülerinnen und Schülern vielleicht helfen mögen; unsere Aufgabe aber darin besteht, die Atmosphäre einer Schulgemeinde langfristig so zu verändern, daß Kinder es nicht mehr nötig haben, durch aggressives Verhalten sichtbar zu werden. Wir haben uns im Kollegium lange mit der Forderung von OTTO HERZ auseinandergesetzt:

«Schule soll Kindern vermitteln:

Ich kann etwas.

Ich werde gebraucht.

Ich werde wahrgenommen.

Meine Eigenheiten werden geachtet.

Zusammen können wir etwas ausrichten.»



Schulfest gegen Gewalt



Ingrid Holm-Saager

Das Kinderparlament

Kinder erarbeiten Regeln für den Schulalltag¹

Regeln und Absprachen sind Selbstverständlichkeiten im Alltag. Ohne sie ist ein konfliktarmes Zusammenleben nicht denkbar. Aber Regeln und Absprachen engen auch die Spontanität ein und werden deshalb oft als Willkür empfunden. Die Spannung zwischen den Polen: soziale Notwendigkeit und individuelles Begehren müssen die Kinder als Konfliktherd erleben dürfen. Unsere pädagogische Aufgabe in Unterricht und Erziehung muß es sein, die Kinder erfahren zu lassen, daß Regeln Hilfen sein sollen und verändert werden können. Außerdem ist es wichtig, den Kindern den Raum zu schaffen, selbst Regeln mit festzulegen. Dieser Erfahrungsraum ist notwendig, damit Kinder demokratisches Handeln als sinnvoll akzeptieren und Vertrauen in diese gesellschaftliche Ordnung entwickeln.

Unser Schulalltag an einer Integrations-Grundschule in Berlin wird strukturiert durch Regeln, die die Lehrer/innen vorgegeben haben, und Regeln, die die Kinder selbst erarbeitet haben. Im folgenden will ich nur auf die von den Kindern erarbeiteten Regeln eingehen.

Unsere Hausordnung

Unsere Schule wurde im Schuljahr 89/90 mit 2 ersten Klassen eröffnet und ist von unten nach oben gewachsen. Deshalb gab es zunächst wenige Pausenkonflikte. Irgendwann wurde es aber nötig, über Regeln außerhalb des Klassenverbandes nachzudenken. Auf einer Gesamtkonferenz trugen wir unsere Ideen von Hausregeln vor. Es entstand eine althergebrachte Regel-Sammlung, die uns jedoch schal vorkam. In der Diskussion darüber entstand der Vorschlag, doch die Kinder in allen Klassen selbst darüber nachdenken zu lassen, wie Konflikte zu vermeiden und ein harmonisches Miteinander möglich sind. Die Arbeitsergebnisse sollten dann von 2 oder 3 Klassenvertreter/innen in einem Kinderparlament vorgetragen und besprochen werden.

Die Kinder erarbeiteten eifrig Ursachen von Konflikten, sammelten Vorkommnisse, über die sie sich ärgerten, und dachten über Lösungen nach. Mit großer Ernsthaftigkeit trugen die Delegierten von Vorklasse bis Klasse 3 ihre

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

Arbeitsergebnisse im Kinderparlament vor. Es waren auch einige behinderte Kinder abgesandt worden. Sie alle befolgten die Regeln der Diskussion sehr aufgeregt, aber vorbildlich.

Für uns Lehrer/innen war das in dreifacher Weise eine großartige Erfahrung:

- Wir erlebten, wie altersgemischte, behinderte und nicht-behinderte Mädchen und Jungen sich ernsthaft miteinander austauschen konnten und fähig waren, andere Meinungen anzuhören und eigene zu verändern.
- Die Fülle von Ärgernissen, die die Kinder aufgelistet hatten, überraschte uns und öffnete unsere Augen.
- Die Schüler/innen formulierten ihre Anliegen immer in Appellform: «Die Kinder sollen ...» Das zeigte uns, daß sie zu einer Analyse von Ärgernissen fähig sind, sich selbst aber nicht als Verursacher sehen. Für mich liegt in diesen Appellen viel pädagogische Größe und Verständnis für Kinder. Hier beginnt nun unser pädagogischer Auftrag: in kritischen Fällen an die Appelle zu erinnern, aber nicht zu strafen!

Nach der Parlamentssitzung war es schließlich nur noch unsere Aufgabe, die Anliegen in eine redaktionelle Form zu bringen. Diese Form wurde dann den SVG-Gremien zur Beratung vorgelegt und nahezu ohne Änderung beschlossen.

Um den delegierten Kindern und den Klassen aber auch die Bedeutungsgröße dieser Hausordnung deutlich zu machen, haben wir ein 2. Kinderparlament einberufen, das die Schlußfassung genehmigte und mit Unterschrift absegnete, ... wie im wahren Leben!

Diese Regel-Sammlung hat eine langfristige Bedeutung. Jedes Kind unserer Schule erhält diese Beschlußfassung. Auf den Elternabenden wird auch darüber gesprochen, damit die darin formulierten Erziehungsanliegen die Kinder wie ein roter Faden durch Elternhaus und Schule begleiten.

Unser Kinderparlament

Nachdem die Kinder in zwei Sitzungen des Kinderparlaments Regeln für den Alltag festgelegt hatten, kamen sie, wenn es neuartige Probleme gab, z. B. Pausenfußball, häufig zu mir, beschrieben ihr Problem und forderten die Einberufung dieses Parlaments.

Es fanden dann fortan sporadisch Sitzungen des Kinderparlaments statt. Die Klassen schickten nicht immer die selben Kinder, sondern delegierten diejenigen, die zum Thema einen besonderen Bezug hatten. So konnten bisher viele Kinder die Erfahrung machen, ihre Klasseninteressen in einer relativ großen und fremden Gruppe vorzutragen, diese Interessen zu verteidigen und Kompromisse auszuhandeln.

grenzenlos ?

Regeln für das Zusammenleben in unserer Grundschule am Barbarossaplatz

(Erarbeitet von den Schülern und Schülerinnen der Schule, diskutiert und verabschiedet im 1. und 2. Kinderparlament im Schuljahr 1991/92)

Verhalten im Schulhaus

Die Kinder sollen

- nicht so viel herumtoben, sich nicht gegenseitig ärgern oder wehtun.
- im Flur nicht laut sein, wenn Unterricht ist, weil es die anderen Kinder und Lehrerinnen und Lehrer stört.
- auf den Treppen immer rechts gehen, damit es kein Geschubse und keine Verletzungen gibt.
- nicht das Treppengeländer runterrutschen, weil sie abrutschen und sich die Kleidung zerreißen oder abstürzen könnten.
- vorsichtig und rücksichtsvoll die Schwingtüren benutzen, damit kein Kind oder Erwachsener verletzt wird.
- Abfälle in die Mülleimer werfen, damit unser Schulhaus sauber bleibt;
- die Wände nicht beschädigen und beschmutzen, damit unser Schulhaus schön bleibt
- die Sachen auf dem Flur, in den Klassen und die Bilder an den Wänden nicht kaputt machen, weil dann andere Kinder und die Lehrerinnen und die Lehrer darüber traurig sind.
- ihre Jacken und Mäntel ordentlich aufhängen, denn sonst treten andere Kinder auf die Jacken und sie werden schmutzig oder gehen kaputt.

Es ist verboten, Feuerzeuge, Streichhölzer, Silvesterknaller oder Messer in die Schule zu bringen.

Verhalten auf dem Hof

Die Kinder sollen

- den Hof nicht verlassen und nicht über die Zäune klettern.
- nicht mit fremden Menschen mitgehen, sondern sich an die Lehrerinnen und Lehrer wenden und ihre Unterstützung holen
- die kleineren Kinder nicht ärgern, sondern ihnen helfen und sich um sie kümmern.
- sich nicht prügeln, nicht spucken, nicht schubsen und sich nicht mit Sand, Steinen, Eis oder Schnee bewerfen. Denn aus Spaß wird oft Ernst, bei dem viele Kinder weinen, Schmerzen und Kummer erleiden und dann keine Pausenspielfreude haben.
- in die Seilbahn keine Knoten machen und die Gondel immer ganz zurückfahren und Rücksicht nehmen. Dann können viele Kinder Freude an der Seilbahn haben.
- nicht an fremde Fahrräder gehen. Das kann Ärger bringen, wenn etwas kaputtgeht.
- Müll nur in die Mülleimer werfen, denn sonst kommen viele Ratten auf den Spielplatz. Außerdem wäre der Spielplatz dann ein Müllplatz.
- die Büsche und Bäume schützen, denn sonst sterben die Bäume und Sträucher ab. Und es gibt keine grünen Verstecke und keine Nistplätze für die Vögel mehr.
- Spritzbestecke oder Kondome, die sie im Sand oder in den Büschen finden, nicht anlassen, sondern die Lehrerinnen und Lehrer darüber informieren.
- am Ende der Pause pünktlich in die Klassen zurückgehen.

Es ist selbstverständlich, daß alle Schülerinnen und Schüler die Anweisungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Sekretärinnen und des Hausmeisters befolgen.

Wir wollen alle freundlich und rücksichtsvoll miteinander umgehen.

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

Am Ende des Schuljahres 93/94 wurde beschlossen, dieses Parlament im Schuljahr 94/95 als feste Einrichtung zu erproben:

Es wird an jedem 1. Freitag im Monat in der 2. Stunde tagen.

Folgende Anliegen sind aus jetziger Sicht zu behandeln und zu regeln:

- Nutzung der Ballspielfläche auf dem Hof (alte Regelung ist ausgelaufen);
- Pausenaktivitäten generell
- Müssen alle Kinder in den Pausen auf den Hof?
- Wie müßte das Schulhaus gestaltet werden, um erholsame, aktive Pausen genießen zu können?
- Ist die Pausenaufsicht der Lehrer/innen befriedigend?
- Regenspau-Regelungen
- Verhalten bei Schnee
- Gestaltung des Schulhofes usw.

Die Nutzung der Ballspielfläche ist jetzt bereits nach intensiver Vorbereitung beraten und beschlossen worden.

Die aktive Erarbeitung der Probleme in den Klassen und die Vertretung der Ergebnisse im Parlament vermittelt den Kindern die Einsicht, daß der Schulalltag durch ihre Mitarbeit in wichtigen Bereichen mitgestaltet werden kann. Sie lernen außerdem, daß es gründlicher Vorbereitung bedarf, wenn man seine Interessen überzeugend vermitteln möchte und daß die Befolgung bestimmter Kommunikationsregeln unerlässlich ist, wenn man ernst genommen werden und ein Zusammenleben ohne körperliche Gewaltanwendung haben möchte.

Hier erschließt sich für die Kinder ein Erfahrungsbereich: Im Klassenverband bekommen sie zunächst Regeln vorgesetzt. Die Anwendung derselben ermöglicht ihnen über die Klasse hinaus, sich in Gruppen mit eigenen Interessen einzubringen, neue Regeln abzusprechen, um gemeinsam ein überwiegend friedliches Zusammenleben herzustellen.

Frieden und Harmonie sind Grundbedürfnisse jedes Kindes. Außerdem erfahren die Kinder, daß Regeln ihnen auch Sicherheit geben vor Willkür und im persönlichen Auftreten.

Wir Lehrer/innen werden durch die aktive Mitgestaltung der Kinder davor bewahrt, in unseren Erwachsenenideen zu erstarren, und werden herausgefordert, nicht nur über Demokratie im Alltag zu reden, sondern sie zu leben.

Besondere Ereignisse und Rituale

Auch wenn wir versuchen, den Kindern Einsicht in die Notwendigkeit von Regelanwendungen zu vermitteln, so hören wir doch immer wieder ihr Mißbehagen: «... immer müssen wir ...» und auch ihre Freude: «... immer donnerstags gegen wir schwimmen, das ist toll ..., immer an meinem Geburtstag bekomme ich eine Riesentorte usw. ...»

Pausen - Regeln

gültig ab 26.9.94 bis 31.1.95

Diese Regelungen sind abgestimmt worden im Kinder-Parlament am 23.9.94.

A l l e Kinder haben sie zu befolgen und die Lehrer/innen haben die Regeln zu unterstützen!

Wohn-Spaß

Spielfeld		Käfig	
	1. Pause	2. Pause	
Montag	Kl. 1-3 Fußball	4B	Montag
Dienstag	Kl. 1-3 Fang-Spiele	5B	Dienstag
Mittwoch	Kl. 1-3 Fußball	4A	Mittwoch
Donnerstag	Kl. 1-3 Fang-Spiele	6A/B	Donnerstag
Freitag	Kl. 1-3 Fußball	5A	Freitag

Pausenregeln

Regeln werden positiv und negativ aufgenommen.

Positive Regeleinrichtungen sind in nahezu jeder Schule bestimmte Schulfeste. Kinder haben nur eine ungenaue Zeitvorstellung. Sie teilen sich deshalb lange Zeiträume gern mit schönen Erinnerungen ein. Wie oft werden wir kurz nach Fasching gefragt: «Und wann ist wieder Fasching?» Oder 2 Monate nach dem Geburtstag: «Nun dauert es nur noch 10 (= beide Hände) Monate, bis zu meinem Geburtstag.» Und weil wir Erwachsenen (Lehrer/innen und Eltern)

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

uns auch gern an schöne Feiern erinnern, sind besonders Feste Höhepunkte in unserem Schuljahr. Die Feste haben in ihrer Regelmäßigkeit und in der Wiederkehr des Gestaltungsrahmens etwas Rituelles; und sie ermöglichen ein Innehalten im oft schnelllebigen Alltag.

Unsere besonderen Jahresfeiern sind:

Einschulung

Die Zweitkläßler begrüßen die neuen Lernanfänger mit Musik und Tanz und führen sie an der Hand in ihre neue Klasse. Für alle Kinder gibt es ein großes Tablett mit Obst und Gemüse zum gemeinsamen Verzehr.

Fasching

In allen Klassen wird gefeiert. Die Turnhalle wird zu einem riesigen «Erlebnis-Park» umgestaltet. Es gibt eine Polonaise durchs Haus.

Bayramfest

Wenn es vom Kalender her paßt, feiern alle Kinder das islamische Zuckerfest. Es werden in den Klassen entweder Süßigkeiten selbst hergestellt oder von den Kindern mitgebracht. In der großen Pause gibt es ein riesiges Süßigkeitenbuffett wie im Schlaraffenland.

Sommerfest

Immer am letzten Freitag vor den Ferien wird ein Sommerfest für alle Kinder und ihre Freunde und Verwandten gefeiert. Die zukünftigen Erst- und Vorkläßler werden auch eingeladen.

Nachmittags gibt es Spiele, Essen und Darbietungen auf dem Hof, und ab 19 Uhr ist Tanz im Schulhaus für Klein und Groß bis Mitternacht. Für die Kinder ist das wahnsinnig aufregend, daß sie so lange aufbleiben und tanzen dürfen. Lange vorher werden wir schon immer gefragt: «Darfst du auch so lange aufbleiben?»

Wer müde wird, darf sich dann mal in einen «Schlafraum» zurückziehen.

Schuljahresabschluß

Am letzten Schultag versammeln sich alle Kinder (es kommen unzählige Verwandte dazu) auf dem Schulhof, um Gasballons mit Grußbotschaften von jedem Kind aufsteigen zu lassen. Danach sind Ferien. In jedem Jahr haben Kinder Antworten von nah und fern erhalten. Sie kommen in die Schule und berichten: «Weißt du noch, als wir damals die Ballons steigen gelassen haben ... Machen wir das wieder?»

Regeln und Rituale im (Schul-)Alltag sind eben sehr wichtig!

¹ überarbeitete und gekürzte Version eines Beitrags, der in GRUNDSCHULE KONKRET, 12, 1994 erschienen ist.

Konflikte zwischen Mädchen und Jungen und ihre Bewältigung

Vorüberlegungen zu einem Modellversuch

Die Schule gerät derzeit immer wieder in die Schlagzeilen der Massenmedien. Gewalt an der Schule ist ein Aufhänger, mit dem sich anscheinend die Auflagen steigern lassen. Glaubt man den Recherchen der Journalisten, so scheint sich die Schule zunehmend von einem Ort des Lernens zu einem sozialen Spannungsfeld zu entwickeln, in dem Konflikte entstehen oder fortgeführt und – oft auch mit Gewalt – ausgetragen werden. Gewalt ist überwiegend Jungengewalt – da sind sich Wissenschaft und Öffentlichkeit weitgehend einig. Es sind Jungen, die sowohl unter den Aggressoren als auch unter den Opfern von Aggressionen die überwiegende Mehrheit stellen; häufig sind aber auch – und darauf wird seltener hingewiesen – Mädchen das Ziel von verbalen oder körperlichen Angriffen. Die Schule, der aufgrund von zahlreichen gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, z. B. gewandelten Familienstrukturen, verstärkt soziale und pädagogische Funktionen zugewiesen werden, muß auf diese Situation reagieren, wenn sie nicht Erziehungsaufgaben gefährden und auch ihren Auftrag, Chancengleichheit von Mädchen und Jungen herzustellen, aufgeben will. Im Berliner Modellversuch «Konfliktbewältigung von Mädchen und Jungen» sollen Voraussetzungen identifiziert, Konzepte entwickelt, erprobt und evaluiert werden, die auf einen Abbau von Spannungen, der Bewältigung von Konflikten und insgesamt einer Verbesserung der Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen zielen.¹

Ich spiel' doch nicht mit Jungen – Interaktionen und Interaktionsbarrieren

Vor der Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts, das auf Abbau von Spannungen, Bewältigung von Konflikten und insgesamt auf eine Verbesserung der sozialen Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen abzielt, muß die Ausgangssituation identifiziert werden. Was wissen wir eigentlich über die Interaktionsstrukturen im Klassenzimmer? Wie gut oder wie schlecht sind die

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern? Welchen Einfluß haben Geschlecht und Geschlechtsrollen auf Konflikte und ihre Bewältigung?

In der Sozialisationsforschung setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, daß die Gleichaltrigen in der Sozialisation und vor allem auch in der Vermittlung von Weiblichkeits- und Männlichkeitsidealen und den damit verbundenen Verhaltensmustern eine zentrale Rolle spielen (MACCOBY 1990). Überträgt man diese Erkenntnisse auf die Schule, so muß dem sogenannten heimlichen Lehrplan eine wichtige Bedeutung zugemessen werden: Miteinander umzugehen, als Mädchen und als Junge aufzutreten und «richtig» zu handeln, lernen Kinder nicht nur im «offiziellen» Unterricht, sondern weitgehend unbemerkt und ungeplant vor, in und nach den Schulstunden, auf dem Pausenhof, auf dem Schulweg (PFISTER 1993, VALTIN 1993). Schon in den ersten Schuljahren zeigt sich eine starke Tendenz zur Geschlechtersegregation. Trotz der weitgehend getrennten Jungen- und Mädchenwelten lassen systematische Beobachtungen im Klassenzimmer zahlreiche Kontakte und Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen erkennen, die vom Helfen, miteinander Quatsch machen bis hin zum Stören und Ärgern reichen. Wie Kinder miteinander umgehen, ist nicht nur vom Geschlecht, sondern auch vom Alter abhängig. Während sich in der ersten Klasse Mädchen durchaus zu wehren wissen und sich, wenn auch in geringerem Maße als Jungen, am «Quatschmachen» und auch an Rangeleien beteiligen, so haben die Schülerinnen der vierten Klasse gelernt, sich «gesittet» und mädchenhaft zu verhalten (OSWALD 1988).

Sind Jungen die Täter, Mädchen die Opfer?

Kontakte über Geschlechtergrenzen hinweg sind oft konfliktreich, wobei, wie LOCKHEED (1985) in einem Überblick über 29 relevante Studien feststellen konnte, diese Konflikte eher auf Kosten der Mädchen gelöst werden (vergl. auch den Beitrag von KRAPPMANN in diesem Band). Dabei darf nicht vergessen werden, daß Gewalt nicht unbedingt physisch ausgelebt werden muß. Blicke, Gesten, Auslachen, verbale «Anmache» werden ebenfalls als Bedrohung, Demütigung oder Gewalt erlebt. Derartige aggressive Verhaltensweisen sind häufig Vorformen von körperlicher Gewalt. Wichtig ist bei der alltäglichen ebenso wie der wissenschaftlichen Interpretation der Schülerinnen-Schüler-Interaktionen, daß die Definitionen der Betroffenen ernst genommen werden. Aggressionen dürfen nicht als «Quatsch machen» oder «Necken» verharmlost und geduldet werden, wenn sie die betroffenen Mädchen als verletzend und herabwürdigend, als Angriff gegen ihre Integrität empfinden. Interviews mit Mädchen machen deutlich, daß sie sich häufig von den Jungen angegriffen, metaphorisch oder auch konkret in die Ecke gedrängt fühlen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen bestätigen die Alltagsbeobachtungen, daß nämlich Aggressionen fast ausschließlich von Jungen ausgehen. Allerdings zeigen die genannten Studien auch, daß oft nur eine Minderheit der Jungen an den Auseinandersetzungen beteiligt ist und daß häufig auch – schwächere und rangniedere – Jungen die Opfer von aggressiven Handlungen sind. Es wurde zudem deutlich, daß Mädchen nicht nur über Strategien verfügen, ihrerseits die Jungen zu ärgern – z. B. durch Kritisieren oder Petzen –, sondern daß sie sich auch, vor allem durch Koalitionen mit anderen Mädchen, erfolgreich zur Wehr setzen können.

Die Entstehung von geschlechtstypischen Interaktionsstrukturen, vor allem auch von Gewalt, ist auf ein interdependentes Ursachengeflecht zurückzuführen, in dem die hierarchische Geschlechterordnung eine wichtige Rolle spielt (s. dazu MENZEL/MILHOFFER in diesem Band).

Ziele von Kursen zur Konfliktbewältigung

Kurse zur Konfliktbewältigung, die im Rahmen des Berliner Modellversuchs «Konfliktbewältigung von Mädchen und Jungen» derzeit in 3., 4. und 5. Klassen an West- und Ostberliner Grundschulen durchgeführt werden, sollen dazu beitragen, die Interaktionen im Klassenzimmer zu verbessern, insbesondere die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen zu entkrampfen und insgesamt ein positives Klassenklima zu schaffen. Dabei ist das Geschlecht als zentrale Kategorie in die theoretischen Überlegungen, pädagogischen Zielsetzungen und methodischen Vorgehensweisen ausdrücklich mit einbezogen. Es wird davon ausgegangen, daß die an jedes Geschlecht gerichteten Erwartungen, die geschlechtsspezifischen Normen, Ideale und Verhaltensstandards den Hintergrund der Konflikte zwischen Mädchen und Jungen, aber oft auch der Gewalt unter Jungen bilden. Wir gehen auf der Basis der vorliegenden Untersuchungen davon aus, daß bei Mädchen und Jungen eine Auseinandersetzung mit und eine Distanzierung von der jeweiligen traditionellen Geschlechterrolle konfliktvermeidend bzw. gewaltmindernd wirkt. Mädchen müssen dabei Selbstbehauptung, Selbstvertrauen und ein positives Selbstkonzept entwickeln und Strategien, sich angemessen zu verteidigen und Bedürfnisse durchzusetzen, lernen. Jungen müssen dagegen lernen, Aggressionen abzubauen, Sensibilität für andere und für sich selbst zu entwickeln und ihre Emotionalität, Unsicherheiten und Schwächen zu akzeptieren.

Eine gemeinsame Aufgabe von Mädchen und Jungen ist es, bei auftretenden Konflikten für beide Parteien akzeptierbare Lösungen auszuhandeln. Dies setzt voraus, daß andere – auch andersartiges Aussehen und Verhalten – akzeptiert und gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden. Dabei wird deutlich, daß Veränderungen der Beziehungen zwischen den Geschlechtern nicht

allein durch eine Veränderung der Mädchen und durch Initiativen von Frauen erfolgen können und sollen. Es ist deshalb wichtig, daß Jungen und Mädchen gleichzeitig, aber in weitgehend getrennten Gruppen partnerschaftliches Verhalten lernen können.

Die Begleituntersuchung

In einem ersten Schritt sollten die oben erwähnten Annahmen und Interpretationen überprüft und die Vorstellungen über sowie die Identifikation mit Weiblichkeit und Männlichkeit, die Interaktionsstrukturen, Konfliktfelder und Lösungsstrategien von Mädchen und Jungen im Klassenzimmer erhoben werden. Diese Erhebung soll auch als Folie für eine Nachfolgeuntersuchung dienen, in der der Verlauf, die Akzeptanz und die Auswirkungen der Kurse festgestellt werden sollen.

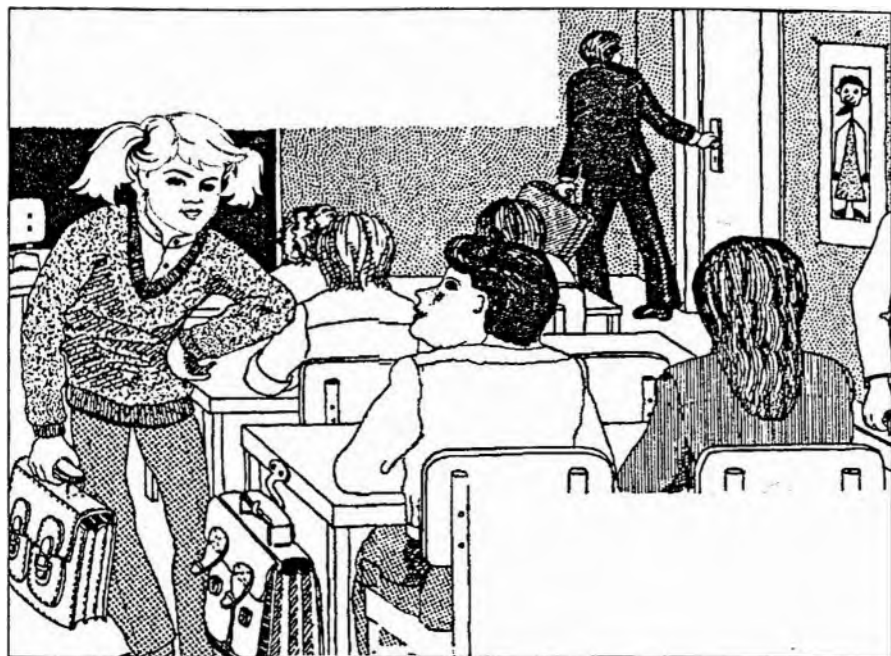
Untersuchungsinstrumente waren: Aufsätze mit dem Thema «Ich bin gern ein Mädchen/Junge, weil ...» und «Ich möchte lieber ein Mädchen/Jungen sein, weil ...», Zeichnungen von Konflikten zwischen Mädchen und Jungen, Interviews mit Schülern und Schülerinnen und den beteiligten Lehrkräften, Gespräche mit den Kursleiterinnen und Kursleitern, Kurzbeschreibungen der einzelnen Kurseinheiten, soziometrische Tests und das Ausfüllen von Bilder geschichten. Die Untersuchungen wurden in den für eine Pilotstudie ausgewählten 3., 4. und 5. Klassen durchgeführt.

Einstellungen zu Konflikten und Lösungsstrategien

Um die Einstellung der Kinder zu Konflikten und die von ihnen favorisierten Lösungen zu erfassen, wurden ihnen Bildergeschichten vorgelegt, in denen in Anlehnung an PETERMANN/PETERMANN (1980) jeweils ein Konflikt zwischen Jungen und Mädchen dargestellt ist. Die Kinder sollten sich für eine der drei vorgegebenen Reaktionen entscheiden: Sie konnten eine sehr aggressive Reaktion, ein gemäßigt aggressives Verhalten oder eine eher konstruktiv-kooperative Lösung wählen.

Unsere Ergebnisse zeigen, daß Mädchen nicht generell und in allen Situationen eine friedfertigere Lösung von Konflikten favorisieren als Jungen. Dies soll am Beispiel von drei Geschichten verdeutlicht werden, auf die Jungen und Mädchen unterschiedlich reagierten. Die Daten beziehen sich 45 Mädchen und 32 Jungen

In der ersten Geschichte stellt eine Freundin der Befragten einem Jungen in der Pause auf dem Schulhof ein Bein. In der Jungenversion der Geschichte ist es ein Freund, der ein Mädchen zu Fall bringt. Zu dieser Geschichte sollte eine von drei Antwortvorgaben angekreuzt werden: «Ich sage dem Freund/der



Der Platz ist besetzt

Freundin, daß ich das nicht gut finde, was er bzw. sie getan hat», ist nach Petermann/Petermann (1980) die angemessene Reaktion. «Ich lache mit den anderen darüber» bzw. «Ich sage zu dem am Boden liegenden Mädchen/Jungen, um ihn/sie noch ein wenig zu ärgern: 'Hast Du Dir etwa weh getan?'» sind die Antwortvorgaben, die sozial unerwünschtes Verhalten beschreiben. Mehr Jungen als Mädchen entschieden sich dafür, das «Opfer» auszulachen oder zu ärgern. Allerdings lehnte die überwiegende Mehrheit der Befragten, auch der Jungen, das aggressive Verhalten des Freundes/der Freundin ab.

In der zweiten Geschichte kommt ein Kind vor Unterrichtsbeginn in die Klasse und sieht, daß sein Platz von einem Mädchen bzw. Jungen besetzt ist.

Die Befragten können sich zwischen folgenden Lösungen entscheiden: sich einen freien Platz suchen, das Kind vom Stuhl drängen oder bei der Lehrkraft zu «petzen». Die Ergebnisse zeigt Tabelle 1.

Schließt man sich der von Petermann und Petermann vorgeschlagenen Kategorisierung – vom Stuhl drängen = sehr aggressiv, petzen = aggressiv, freien Platz suchen = konstruktiv-kooperativ – an, so reagieren Mädchen auf diese Geschichte signifikant aggressiver als Jungen. Allerdings ist zu fragen, ob das Aufgeben von berechtigten Ansprüchen wirklich eine «konstruktiv-kooperative» Lösung ist.

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

Tabelle 1: Platz besetzt

Platz besetzt in der Klasse	Geschlecht			
	männlich		weiblich	
Reaktionen:	%		%	
vom Stuhl drängen	5	16,1	10	22,2
„petzen“	7	22,6	20	44,4
freien Platz suchen	19	61,3	15	33,3

In der dritten Geschichte sind es ebenfalls mehr Mädchen als Jungen, die für aggressives Verhalten votieren. Allerdings ist dieser Unterschied nicht signifikant, sondern nur als Tendenz vorhanden. Dabei geht es um einen Konflikt unter Geschwistern: Ein Mädchen malt ein Bild für die Schule. Da kommt der Bruder ins Zimmer und sagt: «Was malst Du denn da für einen Blödsinn?» Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sind: «Ich versuche ganz ruhig zu bleiben», «Ich schreie meinen Bruder an, daß ich ihn aus dem Zimmer jage, wenn er nicht still ist» und «Ich nehme den Pinsel und mache meinem Bruder einen Strich ins Gesicht».

In der Jungenversion ist es die Schwester, die beim Malen stört.

Wie Tabelle 2 verdeutlicht, gaben Mädchen wesentlich seltener als Jungen an, bei einer Provokation durch den Bruder ruhig zu bleiben.

Tabelle 2: Bruder/Schwester stört

Bruder/Schwester stört beim Malen	Geschlecht			
	männlich		weiblich	
Reaktionen:	%		%	
ruhig bleiben	21	65,6	22	48,9
Strich ins Gesicht	2	6,3	5	11,1
aus dem Zimmer	9	28,1	18	40,0

Unsere Ergebnisse scheinen den Ergebnissen anderer Untersuchungen und auch den eingangs aufgestellten Thesen zu widersprechen. Mädchen sind nicht in allen Situationen kooperativer als Jungen, diese nicht durchgehend aggressiver als Mädchen. Es ergibt sich vielmehr ein sehr differenziertes Bild in Abhängigkeit vom Kontext und von der Art der vorgegebenen Strategien. Bei der Suche nach Erklärungsmustern muß zudem das Alter der Kinder berücksichtigt werden: Mädchen verfügen, das ergeben auch andere Untersuchungen, vor der Pubertät über mehr Selbstbewußtsein und Durchsetzungs-

fähigkeit als in der Adoleszenz (FLAAKE/KING 1993). Unterscheidet man die Antworten nach verbalen und nonverbalen Konfliktlösungsstrategien, tendieren Mädchen dazu, sich häufiger als Jungen für verbale Reaktionsmöglichkeiten – sie petzen, schreien den Bruder an – zu entscheiden. Jungen wählten eher eine nonverbale Handlungsweise.

Die Geschichten unterscheiden sich auch inhaltlich. In den beiden Situationen, auf die mehr Mädchen als Jungen «sozial unerwünscht» reagieren, geht es um den persönlichen Raum der Befragten: Jemand macht den Sitzplatz streitig; der Bruder kommt ins Zimmer und stört bei der Hausaufgabe. In der Geschichte über das «Bein-Stellen» sind die Befragten dagegen in der Position von Zuschauern/Zuschauerinnen.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, ob die dargestellten Geschichten ähnliche Assoziationen bei Mädchen und Jungen wecken und ob beide ähnliche Erfahrungen in und mit solchen Konflikten gemacht haben. Reagieren Mädchen deshalb «allergisch» auf den Bruder, weil diese Geschichte sie an vergleichbare Situationen erinnert? Hat der Platz in der Schule, neben dem Freund oder der Freundin, den gleichen Stellenwert für Mädchen und Jungen? Setzen Mädchen und Jungen die von ihnen gewählten Lösungsstrategien auch in die Praxis um oder handelt es sich bei den angekreuzten Antworten um Wunschvorstellungen (z. B., wenn Jungen angeben, «cool» zu bleiben, wenn sie von einem Mädchen bzw. der Schwester geärgert werden) oder um Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit?

In der nächsten Phase des Modellversuchs werden wir versuchen, Antworten auf die gestellten Fragen zu finden, u. a. durch systematische Beobachtungen von Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern. Es ist auch darauf hinzuweisen, daß die geringe Zahl der befragten Kinder keine Generalisierungen zuläßt. Deutlich wurde aber aus unserer Untersuchung, daß Mädchen und Jungen die Bildergeschichten unterschiedlich interpretieren und auch verschiedene Lösungsstrategien wählen. So ist zu vermuten, daß Mädchen aufgrund ihrer verbalen Kompetenz eher verbale Strategien einsetzen als Jungen. Unsere Ergebnisse bestätigen also die Entscheidung, für Mädchen und Jungen getrennte Kurse mit unterschiedlichen Inhalten anzubieten. Bewähren muß sich das Konzept dann allerdings im gemeinsamen Unterricht.

Anmerkung

- ¹ In diesem Beitrag werden einige der Vorüberlegungen vorgestellt, die zur Erarbeitung eines Konzeptes für einen Modellversuch führten. Der Beitrag gibt die Sichtweise der Verfasser/innen wider; er ist nicht identisch mit dem Konzept des Modellversuchs. Die beschriebenen Untersuchungen wurden in der Anfangsphase des Modellversuchs durchgeführt. Leiter der mit dem Modellversuch befaßten Arbeitsgruppe ist Oberschulrat Eberhard Welz. Wir danken Herrn Welz, der Arbeitsgruppe und insbesondere auch den am Projekt beteiligten Lehrkräften für ihre Kooperation.

Kinder der 2a der Janusz-

Gedichte

Miteinander
Lieder pfeifen
ist besser als sich
anzukeifen.

Martina

Wir wollen
endlich stoppen
andere zu
verkloppen.

Robin

Fabian

Korszak-Schule in Altenstadt

gegen Gewalt

Miteinander
schwätzen
ist besser als
sich petzen.

Judith

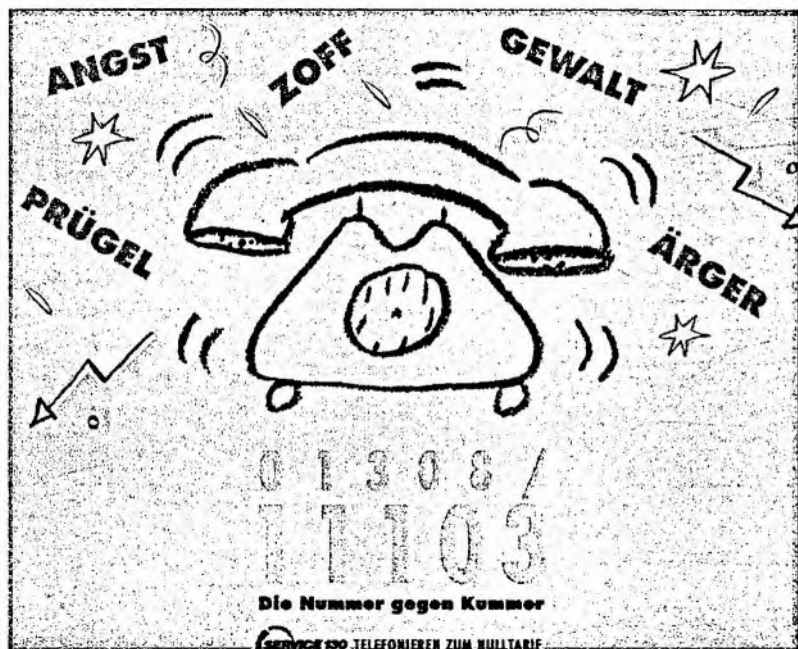
Miteinander
um die Wette Laufen,
ist viel besser
als zu raufen.

Zeno

Wunschzettel an die Erwachsenen

- «Ich wünsche mir, daß mich jeder so nimmt, wie ich bin, mit allen meinen Fehlern.»
- «Erwachsene sollen uns ernstnehmen, und nicht immer sagen: Das ist ja noch ein Kind.»
- «Die Erwachsenen sollten verständlicher sein, die Meinung der Kinder mehr anerkennen.»
- «Wir Kinder sollten auch einem Erwachsenen sagen dürfen, was positiv und negativ an ihm ist, ohne daß dies gleich als freche Behauptung dargestellt wird.»
- «Sie sollten auch mal zugeben, daß sie im Unrecht sind.»
- Ich möchte, daß Erwachsene mehr Geduld mit uns haben.»
- «..., daß sie akzeptieren, wenn ich mal schlechte Laune habe.»
- «... ein gutes Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern.»
- «... den Kindern mehr Vertrauen entgegenbringen.»
- «Sie sollen verständnisvoller sein, mehr Zeit für ihre Kinder haben.»
- «... daß sie auch mal – danke – für etwas sagen können, wobei wir ihnen geholfen haben.»
- «Die Lehrer sollten immer für die Kinder da sein, wenn diese Probleme haben. Sie sollten dabei auf die Kinder zugehen.»
- «Ich finde es gar nicht schön, wenn Erwachsene von uns Kindern denken, wir könnten nichts. Es ist doch klar, daß jeder Mensch erst Erfahrungen sammeln muß.»
- «Erwachsene sollten das Umgehen mit Kindern lernen.»
- «... nicht so viel Streit zwischen den Erwachsenen.»
- «..., daß Erwachsene sich einsetzen für Ausländerfreundlichkeit, denn es sind Menschen wie du und ich.»
- «Die Erwachsenen sollen netter werden.»
- «..., daß sie uns trösten, wenn wir traurig sind.»
- «Sie sollten den Kindern viel mehr zuhören, mit Kindern über Probleme reden.»
- «Die Erwachsenen müssen sich auch ändern, nicht nur wir.»
- «Manchmal werden wir ungerecht behandelt, nur weil wir kleiner sind.»
- «Viele Jugendliche werden mit sich allein gelassen, fangen früh an zu rauchen und zu trinken, später nehmen sie Drogen. Deshalb sollten sich Lehrer und Eltern mit den Kindern beschäftigen, damit diese nicht auf schlechte Gedanken kommen.»

Ein nützlicher Hinweis:



**DRAUFHAUEN,
ABHAUEN
ODER WAS?**

Das Kinder- und Jugendtelefon:
für alle Fragen, Sorgen und Probleme.
Wir hören zu – solange Ihr wollt,
und alles bleibt unter uns.

Ihr erreicht uns
montags bis freitags, 15-19 Uhr

Das ist eine Kampagne der
Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendtelefon
im Deutschen Kinderschutzbund e.V. ☎

Peter Held

«Die Kummerlöser» – ein Konfliktausschuß

Konflikte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen – auch untereinander – gehören zwangsläufig zum Alltag einer jeden Schule. Recht selten gelingt es uns dabei, mit Konflikten so umzugehen, daß es keinen «Verlierer» gibt bzw. daß Einstellungs- oder Verhaltensänderungen auf beiden Seiten erreicht werden können. Unser Konfliktausschuß an der Integrierten Gesamtschule Kastellstraße in Wiesbaden soll Konflikte oder Probleme aus dem manchmal zu engen Gesichtskreis der Beteiligten herauslösen und dabei helfen, Lösungen anzubahnen.

Satzung

«Urteile niemals über einen Menschen, bevor du nicht wenigstens eine Meile in seinen Mokassins gelaufen bist» indian. Sprichwort

Vorwort

Sorgen, Meinungsverschiedenheiten, Mißverständnisse und Ärger gibt es überall, wo Menschen zusammen leben und arbeiten. Wichtig ist, daß wir auch dann miteinander sprechen können. Das ist manchmal nicht einfach und eine Lösung ist zunächst oft nicht in Sicht.

Hier sollen «Die Kummerlöser» ein guter Zuhörer sein und sie wollen helfen, das Problem wirklich zu verstehen.

§ 1

«Die Kummerlöser» haben die Aufgabe, bei der Lösung von Problemen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen an der IGS Kastellstraße zu beraten und zu helfen.

§ 2

Dem Ausschuß gehören bis zu 8 SchülerInnen (wenigstens ein/e ausländische/r SchülerIn) und 2 LehrerInnen an. Ein/e LehrerIn wird als VerbindungslehrerIn durch die Schülerschaft, der/die andere LehrerIn wird durch die Gesamtkonferenz in den Ausschuß gewählt. Wenn zur Lösung des Problems noch weitere TeilnehmerInnen wichtig sind (Eltern, ausländische Eltern, Schulleitung, Hausmeister u.a.), so werden sie vom Ausschuß eingeladen.

§ 3

«Die Kummerlöser» haben jede Woche eine feste Sprechstunde. Sie tagen pro Woche 1 – 2 Stunden in einem besonderen Raum. Sofern keine akuten Probleme zu besprechen sind, übt sich der Ausschuß im Umgang mit solchen Problemen, bildet sich fort und arbeitet im Bereich der Eigenwerbung. Dringende Probleme werden sofort behandelt, auch wenn dazu Unterricht ausfallen muß.

§ 4

Die Bedeutung der «Kummerlöser» wird in jeder Klasse (insbesondere im Eingangsjahrgang 5) ausführlich besprochen. Ein grüner Kummerkasten im Schulgebäude (1. Stock) steht für vertrauliche Nachrichten an «die Kummerlöser» zur Verfügung.

§ 5

«Die Kummerlöser» nehmen ihre Arbeit auf Antrag einer/s Betroffenen auf, sofern keine/r der KonflikttTeilnehmerInnen widerspricht (und personalrechtliche Angelegenheiten nicht berührt werden) und alle Betroffenen (auch KlassenlehrerIn) in Kenntnis gesetzt sind. Dazu sind «die Kummerlöser» schriftlich (Kummerkasten) oder mündlich (ein Mitglied) von einer/m Betroffenen zu informieren. Alle weiteren Gespräche finden mit jeweiliger offizieller Einladung durch den Ausschuß statt.

§ 6

Scheidet ein Mitglied des Ausschusses wegen Befangenheit vorübergehend aus, so kann stattdessen eine Person seines/ihrer Vertrauens (LehrerIn, SchülerIn) an den entsprechenden Sitzungen teilnehmen.

§ 7

Die Ergebnisse der Besprechungen werden anderen Personen oder institutionellen Gruppen nur mitgeteilt, wenn diese unmittelbar betroffen sind. Im übrigen besteht für alle BesprechungsteilnehmerInnen eine Schweigepflicht.

Die Arbeit

Wenn ein Konflikt zwischen einem/r LehrerIn und SchülerInnen aus dem Unterricht zur Bearbeitung ansteht, versuchen die «Kummerlöser» zunächst, sich durch Unterrichtsbeobachtungen ein Bild der Situation zu verschaffen. Nach einer internen Auswertung werden die Konfliktparteien nacheinander eingeladen, damit sie in Ruhe ihren Standpunkt vertreten können. Allerdings werden schon zu diesem Zeitpunkt Ideen zur Konfliktbewältigung gesammelt und auch das Augenmerk auf die positiven Eigenschaften der anderen Konfliktpartei gerichtet, um ein «agreement» allmählich anzubahnen. In einer gemeinsamen Sitzung mit den Konfliktparteien werden die Punkte herausgearbeitet und z. B. in einem Vertrag (s. S. 151) festgehalten, die zu Änderungen des Verhaltens führen sollen. Der Vertrag hat eine bestimmte Dauer, bei deren Einhaltung eine positive Würdigung erfolgt (Fest, Feier).

Weitere Möglichkeiten der Arbeit sind durch die Patenschaften (s. S. 152) gegeben. Haben SchülerInnen Probleme untereinander, so werden ihnen aus dem Ausschuß Paten zur Seite gestellt, mit denen sie ihre Sorgen immer wieder besprechen können.

Solche Bögen werden anschließend im Ausschuß ausgewertet. Die «Kummerlöser» unterstützen die Konfliktparteien also bei der Erkenntnis ihrer Probleme, sie führen günstige Umstände herbei (neutraler Ort), helfen bei der Beseitigung von Sperren, um ein gegenseitiges Verständnis anzubahnen und um ein brauchbares Abkommen annehmbar zu machen. Ihre Arbeit unterliegt der Schweigepflicht. Methodische Arbeitsmittel sind z. B. Konfliktgespräch, Rollentausch oder Heißer Stuhl als Methode des Perspektivwechsels.

Abschließend möchte ich alle, die auch die Idee haben, solche «Kummerlöser» an der Schule einzurichten, ermutigen. Es lohnt sich, daran zu arbeiten, daß Konflikte produktiv gelöst werden können.

Der Film «Die Kummerlöser» (45 min.) ist zu beziehen über die Stadt- und Kreisbildstellen (verantwortlich: Medienzentrum Wiesbaden, Peter Held, Bundeszentrale für Politische Bildung).

v e r t r a g

zwischen

Frau Müller

und

Klasse 6a



Integrierte
Gesamtschule Kastellstrasse

1. Frau Müller verpflichtet sich ,
 - den Unterricht interessanter zu machen
 - mehr Gruppenarbeit zu machen
 - geduldiger zu werden (nicht gleich schimpfen, wenn die Klasse laut ist)
2. Die Klasse 6a verpflichtet sich ,
 - niemanden auszulachen, da eine falsche Antwort gibt
 - auf ein Zeichen der Lehrerin nicht mehr zu reden
3. Der Vertrag hat eine Dauer von 4 Wochen
4. Wird der Vertrag eingehalten, so laden die Kummerlöser nach den 4 Wochen die Klasse und Lehrerin zu Kaffee und Kuchen (Limonade) und zu einem Gespräch über den Erfolg ein.
5. Wird der Vertrag nicht eingehalten, so findet ein neuer Klassenrat mit den Kummerlösern statt, in dem die Gründe festgestellt + abgeklärt werden. Gibt es keine Chance auf eine Lösung, geben die Kummerlöser ihren Auftrag zurück!

Unterschrift

Unterschrift

Wiesbaden, den



Vertrag

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

IGS Kastellstraße

"Die Kummerlöser"



Integrierte
Gesamtschule Kastellstraße

Patenschaft

Herbstferien - Weihnachtsferien

Der Schüler/ die Schülerin Albert Thomsen

(Klasse 6a) von den Kummerlösern

Übernimmt die Patenschaft für

den Schüler/die Schülerin Aldie Özer

und hilft ihm/ihr bei der Lösung der folgenden Probleme:

- ① Wenn Aldie ^{in der Klasse} Streit mit seinen deutschen Mitschülern (Jungen) bekommt, geht er zu Albert, der bei dem Streit helfen soll.
- ② In den Pausen kommt sich Albert von Aldie, damit Aldie keinen Streit mit anderen Jungen bekommt (auf dem Schulhof).

Nach dem Ende findet ein Gespräch bei den Kummerlösern statt.

Wiesbaden, den _____

Rosemarie Portmann

Umgang mit Aggression und Gewalt

Hilfen durch den schulpsychologischen Dienst

Der schulpsychologische Dienst ist von jeher eine wichtige Anlaufstelle für «Aggression und Gewalt». Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich durch «aggressive» oder «gewalttätige» Kinder in besonderem Maße belastet. Da sie sich deren Verhalten im allgemeinen durch individuelle Störungen und/oder unerträgliche familiäre Lebensverhältnisse erklären, was beides außerhalb ihres Einflßbereiches liegt, erwarten sie auch die Abhilfe außerhalb von Schule. Schulpsychologinnen und -psychologen übernehmen diese Problemdefinition häufig unreflektiert und verstärken damit immer wieder die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer. Die Hoffnung, daß sich Aggression und Gewalt durch solche Delegation an den schulpsychologischen Dienst verbannen läßt, erfüllt sich allerdings nur in den seltensten Fällen.

Etikettieren («Das Kind ist aggressiv bzw. gewalttätig»), Individualisieren («Aggression und Gewalt sind eine Störung des Kindes») und Delegieren («Das Kind muß außerhalb der Schule behandelt und ent-stört werden») sind beim Umgang mit Aggression und Gewalt in der Schule nicht sachadäquat.

Kein Kind ist stets aggressiv oder gewalttätig. Kinder können aber ein Verhalten zeigen, das als aggressiv oder gewalttätig bezeichnet wird. Welches Verhalten so definiert wird, ist immer auch abhängig von der Person, die definiert, von ihren Normvorstellungen und ihrer Toleranz. Die hohe Zahl von «gewalttätigen» Kindern, die in manchen Umfragen z. Zt. bereits für die Grundschule behauptet wird, ist – neben den Erhebungsmodi – auch durch die breite Palette von Verhaltensweisen (kinderübliche Raufereien, Beschimpfungen, Ausgrenzungen usw.) bedingt, die oft schon als Gewalt bezeichnet werden. Bei genauerem Hinsehen sind «Gewalttaten» durch Grundschulkinder auch heute noch die Ausnahme.

«Aggressives» oder «gewalttätiges» Verhalten kann im übrigen erst die Folge der Zuschreibung genau dieses Verhaltens sein. Die als «aggressiv» oder «gewalttätig» etikettierten Kinder entwickeln im Lauf der Zeit ein entsprechendes negatives Selbstbild und erfüllen mit ihrem Verhalten immer mehr die auf sie gerichtete Erwartung. Mit ihrem Verhalten versuchen Kinder, ein Bedürfnis zu befriedigen oder eine Mitteilung zu machen. Auch mit «aggressi-

verm» oder «gewalttätigem» Verhalten verfolgen sie eine bestimmte, durchaus nicht immer und von vornherein «böse» Absicht. Ein Grundbedürfnis aller Kinder ist z. B. die soziale Anerkennung. Wird diese verweigert, kann das bei den betroffenen Kindern zu einer äußerst problembelasteten Dramatik von Selbstentwertung und Fremdverachtung führen. Die Schwäche und Beschämung in formellen Beziehungen in der Schule kann sich in Stärke und Dominanz in den informellen Beziehungen verkehren, z. B. auch zu Stören im Unterricht, zu Ausagieren der Wut, zu Zerstörung von Sachen, zum Ausleben körperlicher Überlegenheit. Die schulüblichen Maßnahmen der Distanzierung und Isolierung, vom «Nicht-Mitspielen-Lassen» und «Alleine-Setzen» über den Ausschluß von gemeinsamen Veranstaltungen bis hin zur Überweisung in eine andere Klasse oder Schule sind deshalb zur Bewältigung von Aggression und Gewalt denkbar ungeeignet.

Alles Verhalten ist das Ergebnis eines komplexen, vielfältig vernetzten Prozesses ständiger Wechselbeziehung zwischen einer Person und seiner Umwelt. Aus einer solchen «systemischen» Sicht erklären sich Phänomene wie Aggression und Gewalt, die wir als Verhaltens«störung» des Kindes erleben, tatsächlich als Störungen seiner wechselseitigen Anpassung mit seiner Umwelt. Aggression und Gewalt sind interaktiver Natur. Für ihr Auftreten in der Schule ist nicht nur das Kind, das sie zeigt, verantwortlich, sondern auch schulische Faktoren spielen eine Rolle. Durch die Reduzierung von Aggression und Gewalt auf individuelle Probleme werden soziale Prozesse, ökonomische und ökologische Bedingungen als Verursachungsfaktoren verdeckt. Schulpolitisch stellt das eine starke Vereinfachung des Problems dar. Werden «aggressive» oder «gewalttätige» Kinder bzw. ihre Eltern als Verursacher ihrer Schwierigkeiten angesehen, kann damit zugedeckt werden, daß Schule sich auf die tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse der letzten Jahre («veränderte Kindheit») bisher kaum eingestellt hat.

Schulpsychologie als Hilfe zur Selbsthilfe

Werden Aggression und Gewalt als interaktive Probleme gesehen, kann der schulpsychologische Dienst sie nicht für die Schule, sondern nur gemeinsam mit der Schule bearbeiten. Schulpsychologinnen und -psychologen können Lehrerinnen und Lehrern helfen,

- ihr Wissen über Aggression und Gewalt zu vertiefen und zu erweitern,
- Zugang zu den eigenen Erfahrungen mit Aggression und Gewalt zu finden (s. Übungsbeispiel «Ich bin wütend»),
- sich ihre Einstellungen zu Aggression und Gewalt bewußt zu machen,
- den individuellen Umgang mit Aggression und Gewalt zu reflektieren und den kollegialen Austausch der Erfahrungen zu fördern,

«Ich bin wütend»

Ziel:

Der Geschichte des eigenen Umgangs mit Aggression (Wut und Zorn) auf die Spur kommen.

Durchführung:

Die Teilnehmer/innen werden gebeten, eine bequeme Haltung einzunehmen und die Augen zu schließen. Nach einer kurzen Entspannung (vgl. S. 88) kann der/die Moderator/in folgende Anleitung verwenden:

«Geh in Gedanken an deinen Erinnerungen entlang in deine Kindheit zurück. Werde immer kleiner und kleiner. Stell dir vor, du bist wieder das Kind von früher. (30 Sek.)

Denk nur an eine Situation, in der du besonders wütend und böse auf jemanden (zum Beispiel deine Eltern) warst. Laß die Situation vor dir entstehen und geh ganz in das Gefühl hinein. Was geschieht? (2 Min.)

Wie geht es weiter? Wie endet die Situation? (2 Min.)

Was empfindest du? Werde ganz dein Gefühl und gib ihm Worte. Sprich nun als dein Gefühl ...

Was würdest du am liebsten tun? Tu's. Was geschieht? (2 Min.)

Bleib bei deinem Gefühl, geh durch deine Geschichte und erinnere dich an andere Situationen, in denen du wütend warst. Gibt es Dinge, die du immer wieder erlebst, immer wieder tust? (5 Min.)

Komm nun langsam in den Raum zurück. Öffne die Augen, räkle dich und sei wieder hier.»

(Zeit 15 Min.)

Auswertung:

Kleingruppengespräch. Die Teilnehmer/innen tauschen sich darüber aus, wie es ihnen ergangen ist.

Fragen: (Wandzeitung oder vielfältiger Fragenkatalog)

- Welche Umgangsweisen mit Wut sind für mich typisch?
- Hat sich das in meiner Lebensgeschichte verändert?
- Wie reagieren meine Eltern, wenn ich meine Wut zeige?
- Wem gegenüber drücke ich meine Wut aus, wem gegenüber traue ich mich nicht?
- In welcher Form drücke ich meine Wut aus?
- Wie reagieren die anderen darauf?
- Wovor habe ich Angst?
- Wie geht es mir, wenn andere auf mich wütend sind?
- Gibt es in mir eine «andere Seite» meiner Wut (Angst, Trauer, Sehnsucht, Schmerz)?

Variante:

Nach der Phantasie erzählen die Teilnehmer/innen, wie es ihnen ergangen ist. Wer mag, kann die Szene noch einmal im Rollenspiel nachspielen (vgl. Übung «Anleitung zum Rollenspiel», S. 329) und nach anderen Lösungsformen, Verhaltensweisen, Ausdrucksformen für seine/ihre Wut suchen.

Material:

Wandzeitung oder vielfältiger Fragenkatalog.

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

- Methoden und Strategien zum konstruktiven Umgang mit Aggression und Gewalt kennenzulernen und einzuüben, dazu gehören z. B. Aggression und Gewalt in den Strukturen der Institution Schule zu erkennen, Aggression und Gewalt in der eigenen Schule wahrzunehmen und durch Veränderung von Unterricht und Erziehungsverhalten zu reduzieren, das eigene Verhaltensrepertoire und die Kompetenz beim Umgang mit Kindern, die sich aggressiv und gewalttätig verhalten, zu erweitern, sowie
- ein Beratungs- und Hilfenetz mit anderen für den Umgang mit Aggression und Gewalt relevanten Institutionen zu knüpfen (z. B. Jugendamt, Gesundheitsamt, Polizei ...).

Bewährte Formen der Zusammenarbeit zwischen schulpsychologischem Dienst und Schule hierzu sind:

Regelmäßige Beratungskontakte

- Pädagogische Gespräche oder Konferenzen mit Schulpsychologin oder -psychologen alle 4-6 Wochen, auch ohne aktuellen «Anlaß»;
- Konferenzen aller Helferinnen und Helfer in und außerhalb der Schule in besonderen Einzelfällen, um die unterschiedlichen Ressourcen zusammenzuführen;
- Einzel- oder Gruppensupervision durch Schulpsychologin oder -psychologen zur Bearbeitung der Erfahrungen beim Umgang mit Aggression und Gewalt.

Fortbildungsmaßnahmen

- Arbeitsgruppen mit Schulpsychologin oder -psychologen zur Kompetenzerweiterung im Umgang mit Aggression und Gewalt z. B. Einüben von Gesprächs- und Beratungsmethoden, Kennenlernen von Entspannungsübungen, Interaktionsspielen (s. Beispiel «Wut abschütteln») sowie anderen aggressionsmindernden Unterrichtselementen
- Pädagogische Tage mit dem schulpsychologischen Dienst zum Thema Aggression (s. Beispiel)

Arbeit mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit Schulpsychologin oder -psychologen, z. B.

- Projekttag oder -wochen
- wöchentlich Spielstunden
- Konfliktgruppen zur Bearbeitung besonderer Probleme

Zusammenarbeit mit Eltern

- Gestaltung von Elternabenden oder -seminaren gemeinsam mit Schulpsychologin oder -psychologen

Eine Organisations-Entwicklungs-Maßnahme

- zur Erarbeitung eines Schulkonzepts gegen Aggression und Gewalt mit externer Beratung durch Schulpsychologin oder -psychologen

Wut abschütteln

Alle Kinder bewegen sich frei im Raum und spielen auf Ansagen der Spielleiterin oder des Spielleiters Situationen,

- in denen sie wütend waren oder die sie aggressiv gemacht haben,
 - wie sie dann ihren Ärger, ihre Wut abgeschüttelt haben und
 - wie sie sich auf etwas Neues gefreut haben, bereit für etwas Neues waren.
- Die Übung kann z. B. eingesetzt werden, wenn eine Gruppe untereinander zerstritten ist. Sie kann durch einen entsprechenden Text oder durch Musik unterstützt werden.

Die Übung gibt den Kindern die Möglichkeit,

- den Streit, die Spannung untereinander mimisch und gestisch auszuagieren,
- Ärger oder Wut tatsächlich abzuschütteln oder abzustreifen, indem sie z. B. mit den Armen und Händen schütteln, mit den Beinen schlenkern, mit den Händen die Wut vom Kopf oder vom Bauch absteifen u. a. m. und
- locker und entspannt sind, einander wieder zulächeln, sich freundlich begegnen, sich freundschaftlich auf die Schulter klopfen, sich zunicken, sich verabreden u. a. m.

(aus: Portmann, Rosemarie: *Spiele zum Umgang mit Aggressionen*. Don Bosco, München 1995)

Was tun im «Gewaltfall»?

Auch eine Schule, die bewußt und gezielt das friedliche Zusammenleben fördert, ist nicht gegen einzelne «Gewaltdelikte» gefeit.

- Oberstes Gebot ist dann: Ruhe bewahren. Besonnenes Erstverhalten ist von besonderer Bedeutung. Es eröffnet – oder verschließt – die weiteren Handlungsspielräume. Oft entscheidet sich hier bereits, ob eine konstruktive Bearbeitung des Falles gelingen kann. Einer späteren Lösung abträglich sind z. B. vorschnelle Schuldzuweisungen, erregte Auseinandersetzungen und das Androhen von Konsequenzen, die sich später als nicht angemessen oder nicht durchführbar erweisen. Zum Erstverhalten gehört selbstverständlich auch, die aktuelle Gewalthandlung zu unterbinden. Die «Opfer» müssen geschützt, die «Täter» dürfen nicht zusätzlich stigmatisiert werden. Nicht direkt Beteiligten muß deutlich gemacht werden, daß Gewalt nicht geduldet wird. Lehrerinnen und Lehrer müssen in dieser emotional belastenden Situation das Kunststück fertigbringen, Distanz zu wahren und die Übersicht zu behalten.
- In einem nächsten Schritt muß die eigene Wahrnehmung des Geschehens überprüft und ergänzt werden. Wie haben andere Personen die Situation

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

wahrgenommen? Wie erklären die Beteiligten den Vorfall? Die Frage sollte dabei nicht sein: «Wer hat was getan? Wer ist schuld?» Die Frage ist: «Was ist passiert? Wie hat sich die Situation entwickelt? Wie kam es zur Eskalation?» Alle Beteiligten – Täter und Opfer – sollten gefragt werden:

Was wollte ich erreichen?

Was habe ich gesagt und/oder getan?

Was hat die oder der andere gesagt und/oder getan?

Wie fühle ich mich jetzt?

Wie könnte sich die/der andere fühlen?

Was könnte ich tun, um den Streit zu beenden/die Situation zu bereinigen?

Was könnte die oder der andere tun, um den Streit zu beenden/die Situation zu bereinigen?

- Ausgehend von der Problemanalyse muß das Ziel der Intervention bestimmt werden. Was soll erreicht werden? Was sollte sofort, was langfristig geschehen? Lehrerinnen und Lehrer sollten sich immer auch fragen: Was möchte ich erreichen? Wie paßt das mit den Bedürfnissen der beteiligten

BLICK AUF DAS POSITIVE

Bitte versuchen Sie, diese Fragen gerade dann innerlich oder schriftlich zu beantworten, wenn Sie Probleme im Umgang mit einem Kind verspüren:

Was gefällt mir an ihm?

Was kann es gut?

Wann hat es ein freundliches Gesicht?

Wann ist es ruhig?

Wie kann ich seine körperliche Stärke positiv nutzen?

Mit welchen Kindern ist es gerne zusammen?

Welche Verantwortung übernimmt es gerne?

Welches Unterrichtsfach macht ihm mehr Spaß als andere?

Mit welchen Lehrerinnen, Lehrern, Erwachsenen kommt es gut aus?

Was geschieht, wenn ich ihm liebevoll in die Augen sehe, es anlächle, es in den Arm nehme, mit ihm spiele, es lobe usw.?

Womit kann ich ihm eine Freude bereiten?

In welchen Situationen fühle ich mich selbst mit ihm wohl?

Wobei können wir uns gegenseitig helfen?

Welche seiner Interessen kann es mit mir teilen oder ich mit ihm?

Wofür kann es sich begeistern?

Wie reagiert es, wenn ich, unabhängig von seinem störenden Verhalten, mir regelmäßig täglich eine gewisse Zeit für es nehme?

(aus: Görlitz, Gudrun: Kinder ohne Zukunft? Verhaltenstherapeutische Praxis im Erzieheralltag. Pfeiffer, München 1993)

PÄDAGOGISCHER TAG

–Hilfe, unsere Kinder sind so aggressiv, was können wir tun?–

Moderation: Schulpsychologin

Ablauf:

10.00 – 12.30 Arbeit im Plenum

Einstieg in die Thematik/Einzelübung

Teilnehmerinnen und Teilnehmer finden Metaphern:

Aggressive Kinder sind ... wie Sand zwischen den Zähnen
wie Pfefferkörner in der Wurst
wie Blitz und Donner.
(Kärtchen und Wandzeitung)

Diskussion im Plenum/Sitzkreis

Aggressive Kinder sind ...

Gespräch mit Nachbarin oder Nachbar/Sitzkreis

Arbeitsauftrag: Vergewenwärtigen Sie sich möglichst konkret ein aggressives Kind, das Sie beide kennen.

Bearbeitung eines Arbeitsblattes «Blick auf das Positive»

Arbeitsauftrag: Versuchen Sie das Kind, über das Sie gerade gesprochen haben, anhand des Fragenkatalogs positiv zu sehen.

Auswertungsgespräch im Plenum/Sitzkreis

anschließend

Zusammenfassendes Kurzreferat

Grundsätze zum Umgang mit aggressiven Kindern

12.30 – 13.30 Mittagspause

13.30 – 16.00 Arbeitsgruppen

1. Spiele zum Streiten und Sich-Vertragen
2. Stille- und Entspannungsübungen
3. Bausteine zur Verhaltensänderung:
Verhaltensverträge – Klassenregeln – Kummerkasten
– Klassenrat
usw. usw.

16.00 – 16.30 **Abschlußplenum/Sitzkreis**

Blitzlicht: Ich fühle mich jetzt ...

Wandzeitung: Ich wünsche mir für die Zukunft ...

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

Kinder zusammen? Was ist zu tun, damit ihre und meine Anliegen zusammengeführt werden? Zu klären ist auch, ob weitere Personen in die Problemlösung einbezogen werden müssen: andere Kinder, Eltern, Schulleitung, Kolleginnen und Kollegen, außerschulische Personen ... Prinzipiell gilt: so viele wie nötig und so wenige wie möglich.

- Die Interventionsziele und -maßnahmen müssen klar benannt und dokumentiert werden. Sie müssen auf ihre Angemessenheit und Wirksamkeit hin überprüft und gegebenenfalls revidiert werden. Wer diesen Schritt unterläßt, muß sich nicht wundern, wenn bestimmte Schwierigkeiten immer wieder auftreten.

Ziele und Maßnahmen sollten sich nicht nur auf den – oder die – Täter beziehen. Oft gibt es eine besondere Affinität zwischen «Täter» und «Opfer». Auch die «Opfer» brauchen im allgemeinen Unterstützung zur Persönlichkeitsentwicklung, und auch die vermeintlich unbeteiligten Kinder sind häufig so unbeteiligt nicht. Die Gruppe muß beim Umgang mit «Gewalthandlungen» Einzelner immer einbezogen werden. Über die Ziele und Maßnahmen sollte mit allen Kolleginnen und Kollegen, die auch mit den betroffenen Kindern zu tun haben, – und mit deren Eltern – Konsens hergestellt werden, um den Erfolg nicht zu gefährden.

Es ist ratsam, «Gewaltfälle» – wie alle anderen schwierigen Fälle in der Schule – möglichst nicht alleine, sondern gemeinsam mit einer Vertrauensperson, die möglichst nicht unmittelbar in das Geschehen involviert ist, zu bearbeiten – auch dazu eignen sich Schulpsychologin oder Schulpsychologe.

Bernd Sörensen

Projekt OASE – eine sozialpädagogische Einrichtung

Was ist eine OASE ?

Wenn ein Wanderer nach einer Wüstendurchquerung eine Oase erreicht, darf er darauf hoffen, daß er gastfreundlich aufgenommen wird. Er kann sicher gehen, daß er hier Wasser und Nahrung vorfindet. Zudem wird ihm auch ein Raum zur Verfügung gestellt werden, in dem er seinen geschundenen Körper pflegen kann. Für Körper, Geist und Seele bietet die Oase dem Wanderer eine Umgebung, die diesem gut tut und hilft, die zurückliegenden Anstrengungen halbwegs zu vergessen. Zudem kann er Kraft tanken, um eventuell folgenden Schwierigkeiten gut gerüstet zu begegnen.

Dieses Bild stand der Idee Pate, eine sozialpädagogische Einrichtung an der Uckermark-Grundschule OASE zu nennen. Das Schulkind erlebt im Stadtquartier, in anonymisierten und funktionalisierten Wohn- und Erfahrungsräumen der Großstadtwüste zunehmende Beklemmungen und Einschränkungen durch Verkehr, Lärm, schlechte Luft und fehlende Spielräume. Dazu erfahren viele Kinder eingeschränkte emotionale und körperliche Versorgung auch wegen des zunehmenden Drucks der Existenzsicherung für die Erziehungsberechtigten. Der Mangel an Emotionalität, kognitiver Anregung und körperlicher Grundversorgung geht häufig einher mit einem orientierungslosen Beziehungsangebot durch die Erwachsenen. Diese Kinder erleben Unsicherheit, Angst und Überforderung und scheitern, weil sie die sozialen und kognitiven Anforderungen der allgemeinen Schule wegen fehlender sozialer, emotionaler und intellektueller Lernvoraussetzungen nicht erfüllen können.

Wenn der Teufelskreis von Überforderung, Frustration und gewalttätiger Hilflosigkeit des Schülers immer wieder ähnliche Reaktionen der Umgebung hervorruft, werden Verhaltensmuster mißlungener Konfliktbewältigung verinnerlicht. Durch die Verknüpfung der Bereiche **«Körperliche Grundversorgung»**, **«Emotionale Bedürfnisse»** und **«Intellektuelle Lernleistung»** über die Angebote sozialpädagogischer Beratung und Aktion kann das Projekt OASE Kindern Wege zu Erlebnissen und Gefühlen zeigen, die ihnen helfen, ein positiveres Selbstwertgefühl zu erlangen.

Was ist die OASE ?

Die **«OASE»** ist das Ergebnis gelungener Kooperation von Lehrerinnen der Uckermark-Grundschule mit Sozialpädagoginnen der KiFrie (Kinder aus

Friedenau) **Jugend-Etage**, einer Einrichtung des Nachbarschaftsheim's Schöneberg. Diese Zusammenarbeit resultierte aus der Einsicht, «Nicht-Lehrer» in die schulpädagogische Arbeit einzubeziehen, um aktuellen Nöten der Kinder und Lehrer professionell zu begegnen. So entstand auf Initiative der Schule eine gemeinsame Arbeitsgruppe, die als Arbeitsergebnis einen Antrag formulierte, der Mittel zur Gewaltprävention aus dem Sonderprogramm «**Jugend mit Zukunft**» für die Einrichtung einer sozialpädagogischen Außenstelle der Jugend-Etage in Räumen der Schule forderte. Diese ergänzende Bereicherung des Lern- und Lebensraumes Grundschule durch ein sozialpädagogisches Beziehungs- und Beratungsangebot wurde nicht über Gegensätze (Rivalität der Angebote) definiert. Eine zieldifferente Arbeit mit Schulkindern ist von beiden Berufsgruppen beabsichtigt und trägt positiv zum Schulklima bei, wenn sich die Kooperation auf gegenseitige Akzeptanz gründen kann.

● **Teestube, Frühstücks- und Kommunikationsraum**

Die OASE besteht aus zwei Räumen (eine Küche, ein Aktionsraum), einem Flur, der als Kellergalerie genutzt wird, und den angrenzenden Toiletten. Die Kinder erreichen die Räume über den Schulhof. Der behindertengerechte Zugang ist durch den Fahrstuhl bzw. über eine Rampe gewährleistet.

Die Beschaffung, Herstellung und der Vertrieb von belegten Broten, warmen Tee oder Saft unter Mitwirkung von Schülergruppen aus den Klassen 4 – 6 gehört zum Bereich der **körperlichen Grundversorgung**, der sofort und ohne großen Aufwand zu realisieren war. Dieses Angebot begann mit dem 21.2.94 jeweils mittwochs und freitags in beiden großen Pausen. Inzwischen werden die Kinder täglich versorgt, sitzen zusammen an Tischen, frühstücken, «quatschen» und spielen miteinander. Das Angebot vollwertiger Kost basiert auf der Idee, daß gesunde Ernährung und körperliches Wohlbefinden sehr eng zusammenhängen. So hoffen wir, steigende Gewaltbereitschaft unter Kindern mit einer positiven Aktion einzugrenzen, ohne die besondere soziale Situation des gemeinsamen Essens zu unterschätzen.

● **OASE als Anbieterin von Pausenaktivitäten**

Neben der gesunden Kost präsentiert die OASE «bewegende Aktivitäten» während der Pausen, auf dem Pausenhof und im Mehrzweckraum, dem Aktionsraum, unserem ehemaligen Heizungskeller. Die Kinder werden über Bälle, Gesellschaftsspiele und Gespräche in gemeinsames Spiel eingebunden. Die Sozialpädagogin agiert mit den Kindern. Eltern bieten sich als Gesprächs- und Spielpartner an. Im Aktionsraum stehen zwei Tischtennisplatten. An diesen Platten sind in den Pausen bis zu 20 Kinder mit dem «chinesischen Rundlauf» beschäftigt. Ich bin mir sicher, daß die Gestaltung von Pausenspielen ein kostbares Element der Gewaltprävention ist, da die Schüler die Chance haben, an der Gestaltung und Durchführung mitzuwirken.

Während der Pausen finden die SchülerInnen zusätzliche Erwachsene, die Zeit haben, ihnen zuzuhören. Neben den Eltern sind die Mitarbeiter der

Jugend-Etage, Honorarkräfte und Senioren aus Projekten der Medienwerkstatt zeitweise in der OASE anwesend. Durch das «andere Zuhören» haben die Kinder die Chance einer weiteren Wahrnehmung. Sie erfahren weitere Reaktionen und Lösungsvorschläge für ihre Konflikte, die sie mit anderen SchülerInnen, Eltern oder LehrerInnen zu lösen haben. Die OASE genießt den Vorteil eines schulleistungsfreien Raumes in der Schule. Davon profitieren besonders die «schlechten Schüler und Schülerinnen».

● OASE in den Ferien, an den Wochenenden und am Nachmittag

Gleich nach Schulschluß tauchen die ersten Kinder in der OASE auf, einige machen ihre Hausaufgaben, andere spielen hinten Tischtennis, und ein paar sind froh, daß hier jemand ist, der die Tür öffnet., denn zu Hause ist noch keiner und an einen Hortplatz ist nicht zu denken. Am Nachmittag sind die Judo-Lehrgänge sehr beliebt, auch die Fahrradwerkstatt ist voll, und die Bildhauer versammeln sich an den Ytongsteinen. So herrscht an manchen Nachmittagen

OASE



in der Uckermark – Grundschule



Mit uns in die Sommerferien 1994

Am Mittwoch, den 13. Juli 1994,

gibt es Zeugnisse und die Ferien beginnen. An diesem Tag ist die OASE von 9.30 Uhr bis 16 Uhr geöffnet, und alle Uckermark-Schüler können sich ausruhen, abkühlen, spielen und mit Heike und Willy reden.

In den ersten drei Wochen der Ferien gibt es eine Reise mit der KiFrie-Jugend- Etage nach Bayern, die leider schon lange voll ist.

Deshalb gibt es für die Schüler, die nicht verreisen können, in den Sommerferien Angebote in der OASE.

Lediglich 14 Tage vom 1.8. bis 13.8. ist die OASE geschlossen. In dieser Zeit könnt ihr den Super-Ferienpaß für tolle Aktivitäten benutzen.

1. Die OASE ist vom 14. Juli bis 29. Juli geöffnet.

Vom Donnerstag, den 14. Juli, bis Freitag, den 29. Juli, ist die OASE jeden Tag von 11 – 16 Uhr (außer am Wochenende) geöffnet. Ihr könnt einfach ohne Anmeldung vorbeikommen und draußen Fußball, Tennis, Federball, Tischtennis spielen oder Euch in der angenehm kühlen OASE beschäftigen. Zum Selbstkostenpreis werden kühle Getränke und kleine Snacks verkauft. Willy und Derya sind für Euch da, und es ist geplant, unseren Container als Fahrradwerkstatt einzurichten und schon mit dem Basteln und Werken zu beginnen.

Für unsere Bastel- und Fahrradwerkstatt brauchen wir noch Werkzeug aller Art.

Frägt bitte Eure Eltern, Tanten und Onkel, Freunde, Nachbarn und Verwandte, ob sie Werkzeug und Zubehör übrig haben, das sie der OASE spenden können. Wir können fast alles gebrauchen: Zangen, Schraubenschlüssel, Hammer, Meißel, Beitel, Schraubenzieher, Feilen, Bohrer, usw. aber auch Zubehör wie Schrauben, Bremsen, Bleche, Schläuche, Gepäckträger, Ketten, Lampen, also alles, was an einem Fahrrad kaputtgehen kann.

Bitte noch vor den Sommerferien bei Willy in der Oase abgeben.

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

ein buntes Treiben, das meist ohne große Prügeleien auskommt, weil die Betreuung gesichert ist und die Kinder über unterschiedliches Tun eingebunden sind. Viele Kinder erleben Zufriedenheit, finden **emotionale Bedürfnisse** befriedigt, weil sie dazugehören und die Erwachsenen Zeit mit ihnen teilen.

● OASE als Vermittlerin

Die Vermittlungsfunktion der OASE ist vielfältig. Sie ist denkbar im Sinne einer Gesprächsstunde, in der den SchülerInnen, den Erziehungsberechtigten und den LehrerInnen sozialpädagogische Beratungskompetenz angeboten wird.

Diese Beratung ist flexibel und präsent; sie verlangt keinen bürokratischen Vorgang, und die Ergebnisse dieser Konsultationen werden in keinen Akten abgelegt. Durch die beigeordnete sozialpädagogische Anlaufstelle wird dem hierarchischen Gefüge der Schule parallel eine Instanz zugeordnet, die zwar keine Supervisionsaufgaben übernehmen kann, jedoch aktuell helfende und unterstützende Funktion erfüllt, keinen Ausführungsvorschriften unterliegt und sich dem Grundsatz der kollegialen Beratung verpflichtet sieht.

Eine weitere Vermittlungsform ist die Dokumentation und Erläuterung vorhandener Freizeit- und Beratungseinrichtungen im Wohnumfeld der Kinder. Die OASE bietet den Uckermark-SchülerInnen Informationen über die vorhandenen Freizeitangebote des Stadtteils. Unsere SchülerInnen werden von den Mitarbeiterinnen der OASE «an die Hand genommen», um erst einmal gemeinsam Angebote sinnvoller Freizeitgestaltung ihres Wohnumfeldes kennenzulernen. Die OASE vermittelt sinnvolle Freizeitaktivitäten, hilft Interessen zu entdecken und neue Freunde zu finden. Ich hoffe, daß es demzufolge später entsprechend weniger Kinder gibt, die über die «**hinausreichende Jugendarbeit**» wieder von der Straße geholt werden müssen.

Ein weiteres Vermittlungsangebot bezieht sich auf das unmittelbare Wohnumfeld der Schule, wenn die OASE ihre Räume den Organisatoren der vielfältigen Bildungsangebote aus dem Kiez anbietet. Gleiches gilt für interne Schulveranstaltungen wie Elternabende, Konferenzen, Bezirksgruppen, Klassenfeste und Ehemaligentreffen. Die Identifikation der SchülerInnen, LehrerInnen und Erziehungsberechtigten mit ihrer Schule wird durch die sozialpädagogischen Ergänzungen zur «Lernschule» hergestellt bzw. gefestigt.

Das Projekt OASE hat Modellfunktion, befindet sich auf einem nie gegangenen Weg der Kooperation und genießt heute einen bezirksübergreifenden Bekanntheitsgrad. Die OASE gilt als Pilotprojekt für die Einrichtung der Schülerclubs. Das Rundschreiben II Nr. 55/1994 vom 9.5.1994 der Senatsverwaltung für Schule, Berufsausbildung und Sport schließt sich inhaltlich unserem Antrag an, wenn es heißt, daß «der Grundgedanke für Schülerclubs (...) die Verknüpfung des Ortes Schule mit Angeboten und Möglichkeiten der außerschulischen Jugendarbeit ist. Es ist beabsichtigt, in jedem Stadtbezirk mindestens einen Schülerclub zu fördern» (vgl.: o. a. Rundschreiben II Nr. 55/1994).

Peter Riedel

Gegen Gewalt unter Kindern – eine Elterninitiative

Jeder von uns war wohl schon einmal betroffen von der Gewalttätigkeit, mit der manche Kinder miteinander umgehen. Ich meine hier mit Gewalt jene Begegnungen, bei denen Kinder einander vorsätzlich verletzen – und das nicht nur körperlich, sondern auch seelisch durch Beleidigungen, Drohungen oder Spott. Dieser Gewalt begegnen wir täglich auf Straßen, auf Spielplätzen – aber eben auch auf den Schulhöfen und bei uns zu Hause.

Gewalt dieser Art ist etwas anderes als der spielerische Umgang der Kinder mit ihrer Kraft und Stärke. Sich selbst in seiner Kraft erfahren, besonders auch im Vergleich mit anderen Kindern, ist unentbehrlich für eine gelungene persönliche Entwicklung.

Gewalttätigkeit dagegen mit dem Ziel, andere zu verletzen, schadet sowohl der Persönlichkeit des Opfers als auch der des Täters. Diese verletzende Gewalttätigkeit ist es, die zur Zeit in erschreckendem Maße auch unter Kindern im Vor- und Grundschulalter um sich greift. Da «kämpfen» im Park zwei achtjährige Jungen. Einer fällt zu Boden, der «Sieger» tritt dem am Boden liegenden mit schweren Straßenschuhen gegen Brust und Kopf. Ein neunjähriges Mädchen beschimpft ein anderes, gleichaltriges mit den Worten: «Du Hure!»

Wir Erwachsenen, ob als Eltern, Lehrer oder auch nur Nachbarn, stehen in solchen Szenen oft genug hilflos oder auch unschlüssig da. «Soll ich eingreifen?», «Machen die Ernst – oder ist es noch Spaß?», aber auch Reaktionen wie: «Da halte ich mich raus, dafür sind deren Eltern oder Lehrer zuständig», sind nicht selten.

Unsere Elterninitiative

Die Grundschule Kielortallee in Hamburg ist eine Schule wie viele andere. Rund 380 Schüler in insgesamt 22 Klassen, darunter eine Vorschulklasse und in jeder Klassenstufe eine Integrationsklasse. 30 Lehrerinnen und ein Lehrer unterrichten nach unterschiedlichen Konzepten. Es findet sowohl klassisch lehrerzentrierter als auch offener Unterricht statt. Obwohl das Einzugsgebiet der Schule keineswegs zu den sozialen Problemgebieten zählt, gibt es auch hier Gewalt unter Kindern. Vielleicht noch nicht so offensichtlich und massiv

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

wie in anderen, besonders problematischen Stadtteilen, doch die Tendenz ist deutlich zunehmend. Mein Kind besucht seit zwei Jahren diese Schule und ich bin Mitglied im Elternrat.

Nach Berichten über konkrete gewalttätige Zwischenfälle kündigte die Schulleitung dem Elternrat an, daß sich eine Arbeitsgemeinschaft des Lehrerkollegiums mit dem Thema Gewalt befassen wird. Der Elternrat beschloß daraufhin, einen speziell mit diesem Thema befaßten Psychologen der Schulbehörde einzuladen, um in einer der nächsten Elternratssitzungen seine Studie «Gewalt an Schulen» vorzustellen.

Auch der Elternrat bildete eine entsprechende Arbeitsgemeinschaft, die mit den Lehrern eng zusammenarbeiten will. So entstand im Februar 1993 das Projekt: «Gegen Gewalt unter Kindern».

Im Frühjahr 1993 fand als erstes ein Treffen zwischen der Beratungslehrerin der Schule, dem Spezialisten und Schulpsychologen vom Referat «Gewalt» der Schülerhilfe der Schulbehörde und mir als Ansprechpartner des Elternrats statt. In dieser Besprechung wurde herausgearbeitet und als Ergebnis dem Elternrat und der Schulleitung vorgetragen, daß sich Lehrer und Eltern zu dem Thema in ihrer jeweiligen Betroffenheit und Kompetenz erst noch sachkundiger machen sollten, bevor über konkrete Maßnahmen von Eltern und Schule gemeinsam konferiert wird. In der ersten Phase sollten Eltern und LehrerInnen unabhängig voneinander Gelegenheit haben, herauszufinden, wo jeder in seinem Bereich Verantwortung trägt und dadurch wirksam werden kann. Das zunächst getrennte Herangehen an das Problem sollte insbesondere verhindern, daß mangels ausreichender Kenntnisse der Hintergründe des Problems ein «Schwarzer-Peter-Spiel» gegenseitiger vorläufiger Schuldzuweisungen eine kooperative Zusammenarbeit vereitelt. Besonders sollte auch die zunehmende Tendenz eingegrenzt werden, daß Eltern den LehrerInnen allein die Verantwortung für den Umgang mit dem Problem zuschieben. In einer zweiten Phase soll dann ein gemeinsames Vorgehen von Eltern und LehrerInnen entwickelt und umgesetzt werden. Diesem Vorgehen stimmten sowohl der Elternrat als auch die Lehrerkonferenz zu.

Wir Eltern hatten also bei uns zu Hause und dort, wo unsere Kinder ihre Freizeit verbringen, nach Ansatzmöglichkeiten zu suchen. Die LehrerInnen haben sich schwerpunktmäßig auf den Raum Schule konzentriert und ihrerseits das Thema in einer pädagogischen Konferenz behandelt.

Eine Vorbereitungsgruppe des Elternrats hat aus der Sicht der Eltern folgende wesentlichen Hintergründe und Ziele für das Projekt herausgearbeitet:

- Schule und Elternhaus sind gleichermaßen betroffen und verantwortlich.
- Das Problem soll an Elternabenden in allen Klassen thematisiert werden.

- Eine größere Gruppe von Eltern soll zur aktiven Mitarbeit aufgefordert werden.
- Den Eltern, die im Projekt mitarbeiten, soll fachliche Hilfe angeboten werden.

Der Elternrat hat daraufhin einen entsprechenden Brief an alle Eltern der Schule geschickt, der in die Problematik einführte und zur Mitarbeit einlud. Als Reaktion auf diesen Infobrief haben über 40 Eltern schriftlich ihr Interesse zur Mitarbeit im Projekt bekundet, Eltern von Schülern aus fast allen 18 Klassen waren so im Projekt vertreten. Dies stellte zunächst eine gute Basis für die Weiterführung des Projekts dar.

Die Facharbeit im Projekt begann im November 1993 mit einem «Elternforum», zu dem alle 40 angemeldeten Eltern nochmals persönlich und schriftlich eingeladen wurden. Zur Veranstaltung selbst waren dann einschließlich der Mitglieder der Vorbereitungsgruppe allerdings nur insgesamt 15 Eltern erschienen.

Ein Fachmann der Schulbehörde und eine Psychologin einer Erziehungsberatungsstelle führten unter Einbeziehung von Fragen und Diskussionsbeiträgen der anwesenden Teilnehmer in die Thematik ein:

Die Gewalthandlungen unter Kindern haben in den letzten Jahren zwar zahlenmäßig nur leicht zugenommen; es wurde jedoch deutlich, daß die Konfliktaustragungen durch geringere Hemmschwellen und zunehmende Brutalität gekennzeichnet sind. Auffällig sei auch, daß Regeln und Grenzen immer weniger respektiert werden. Die Erscheinungsformen von Gewalt reichen von verbalen «Anmachen» in Form von Provokationen und Beleidigungen, über psychischen Druck (Gewaltandrohungen) bis hin zu Körperverletzungen. Die Ursachen und Gründe für gewalttätiges Verhalten sind vielfältig: Erfahrungen von Gewaltausübung und Ausgrenzung in den Familien und im öffentlichen Raum, Mängel an gewaltfreien Erlebnismöglichkeiten und die Suche nach jugendspezifischen Grenzerfahrungen würden von Experten der Jugendhilfe am häufigsten genannt.

Auch aus der Erfahrung der Erziehungsberaterin und Psychotherapeutin wurde die Situation beleuchtet und an Hand von Beispielen verschiedene Probleme der betroffenen Eltern und Kinder aufgezeigt. Die im Anschluß geführte Diskussion im Kreise der anwesenden Eltern und Referenten hatte folgende Schwerpunkte:

- Unterschiede in der Ausprägung bei Mädchen und Jungen
- Wünsche der Eltern um Aufklärung über die Hintergründe von Gewalt
- Informationsbedürfnis der Eltern bezüglich weiterer Veranstaltungen zum Thema.

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

Aus der eigenen Betroffenheit zeigten die Eltern folgende Hintergründe als mögliche Ursachen für die Entstehung von Gewalt auf:

- Gestörte Familienbeziehungen
- Kompensation persönlicher Zuwendung durch materielle Dinge
- Nachahmung gewalttätiger Vorbilder in Funk und Fernsehen
- Berufstätigen (alleinerziehenden) Eltern fehlt häufig die Zeit für die Kinder.
- Eltern sind zu sehr mit eigenen Interessen beschäftigt, um sich mit Spielen auf Kindesebene zu befassen.

Die unterschiedliche Betroffenheit der anwesenden Eltern zeigte, daß für die weitere Arbeit am Thema dringend ein klar strukturiertes Konzept gefunden werden muß, um die Arbeit erfolgreich weiterführen zu können. Aus der Diskussion ergab sich aber auch die einhellige Meinung, daß die Mehrheit der anwesenden Eltern die Auseinandersetzung mit dem Thema wünscht.

Im Anschluß an diese Veranstaltung hat die Vorbereitungsgruppe mehrmals über das weitere Vorgehen beratschlagt und zunächst das Resümee gezogen, daß für die Problematik der rechte Zugang zu den Eltern wohl noch nicht gefunden werden konnte und daß man sich auf eine längere Projektlaufzeit einstellen muß. Zur Verbesserung des Zugangs wurde beschlossen, die Behandlung des Problemfeldes weiter aufzufächern und so eine Mitarbeit über verschiedene Ansatzpunkte zu ermöglichen.

Unter dem Motto:

Wer mischt mit – wie – wo – wann?

wurden dann für den Februar 1994 sowohl über die Elternratszeitung als auch nochmals einzeln schriftlich alle inzwischen fast 50 namentlich als interessiert vorgemerkten Eltern zu einem weiteren Plenum mit dem Angebot folgender Themen eingeladen:

- Mitarbeit in einer Initiative gegen die Gewalt im Fernsehen
- Betreuung einer Videowerkstatt für die «Kielort»-Kinder
- Engagement für ein Profi-Theaterstück
- Gesprächskreis mit einem Mann, der über seine Gewalt redet
- Gesprächskreis: Alte Moral – Neue Werte
- Organisation einer außerschulischen Kinderbetreuung durch Eltern
- Organisation einer Kindersprechstunde bei Omas und Opas
- Gründung einer Selbsthilfegruppe für alleinerziehende Frauen und Männer
- Kreativwerkstatt: Verrückte Ideen, die etwas bewegen, oder:
Das Projekt, an das bis heute noch keiner gedacht hat.

Zur Einstimmung gab es einen Videofilm zum Thema, der allen Anwesenden sehr «unter die Haut» ging.

Als Ergebnis haben sich fünf Teams zusammengefunden, die sich vorgenommen haben, intensiv an einem Teilgebiet zu arbeiten:

- «Mit Alltagsgewalt umgehen» – Wir wollen praktisch lernen, mit Alltagsgewalt umzugehen.
- «Stimmungsbild» – Wie gehen die Kinder an der Kielortallee tatsächlich miteinander um?
- «Kinderspiele auf dem Schulhof» – Wir bieten zu bestimmten Zeiten für Kinder auf dem Schulhof alte und neue Spiele an.
- «Elternschule»: Der Schulpsychologe unserer Schule wird mit uns ein Konzept entwickeln, wie wir das Thema weiter voranbringen können.
- «Gewalt-Verzicht im Fernsehen» – Aufruf zur Beteiligung an einer bundesweiten Unterschriftenaktion, der dann nach Beschluß durch den Elternrat in der Elternrats-Zeitung abgedruckt wird.

Mit Ankündigung in der Elternrats-Zeitung und wiederum persönlichen Anschreiben an ca. 50 interessierte Eltern wurde dann im April 1994 zur Vorbereitung der «Elternschule» eingeladen, deren Konzept der Schulpsychologe der Schule nach einem Einführungsreferat über die Entstehung von Gewalt vorstellte.

Danach wurde diese «Elternschule» an 5 Abenden einmal pro Woche angeboten:

1. Abend: «Die typischen Zwölf»

Anhand typischer Elternreaktionen in Konfliktsituationen sollen Hemmnisse in der Kommunikation als Ursachen für ein Nicht- oder auch Mißverstehen beschrieben werden. Wir wollen überlegen, was diese Verhaltensweisen beim Kind auslösen und wie es in der Regel darauf reagiert.

2. Abend: «Aktives Zuhören»

Im Unterschied zum passiven Zuhören oder Schweigen ist aktives Zuhören eine effektivere Form des Kontaktes, bei dem der Zuhörer mit dem Sprechenden in eine Beziehung tritt. Dadurch kann verhindert werden, daß die Kommunikation zwischen Menschen mißlingt. Oft sind es gerade die (nicht erkannten) «Mißverständnisse», die zu Konflikten führen können.

3. Abend: «Ich-Botschaften»

Du-Botschaften signalisieren dem anderen, daß er Schuld hat, und fordern damit seinen Widerstand heraus; Ich-Botschaften dagegen sind eine Sprechweise, in der ich meine Empfindungen mitteile und damit Verständnis beim Kind hervorrufen kann.

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

4. Abend: «Die Anwendung elterlicher Autorität»

Der Umgang mit Macht ist ein Problem, das in allen menschlichen Gruppierungen, in der Schule, in der Familie, im Beruf, in der Ehe auftaucht. Der Abend soll Gelegenheit geben, über Macht und Ohnmacht und vor allem über Alternativen nachzudenken.

5. Abend: «Die Niederlage-lose Methode»

Die Anwendung dieser Methode (Gordon: Familienkonferenz) ermöglicht es den Eltern, die aktives Zuhören und Ich-Botschaften anwenden, in der Weise Konflikte zu lösen, daß beide Seiten mit dem gefundenen Konflikt zufrieden sein können. Es gibt dabei also keinen Sieger und keinen Verlierer, und gewinnen können schließlich sogar alle!

Die bei der Vorbesprechung anwesenden 12 Eltern haben sich auf diesen Ablauf geeinigt und zur Teilnahme angemeldet, später kamen noch 3 weitere Eltern hinzu.

Inzwischen haben sämtliche Veranstaltungen stattgefunden, alle Eltern haben sehr kontinuierlich teilgenommen und die Veranstaltungen über Fragebögen zur Evaluation eindeutig sehr positiv beurteilt. Insbesondere wurde großes Interesse signalisiert, weiter am Thema zu arbeiten.

Die übrigen Initiativgruppen haben sich ebenfalls weiter mit ihrer jeweiligen Thematik auseinandergesetzt, die Rückmeldungen für die Organisation eines Erfahrungsaustausches in einem Plenum werden jedoch erst nach den Sommerferien eintreffen.

Aussichten

In Zusammenarbeit mit anderen Elternräten und dem Berufsverband Deutscher Psychologen sollen an verschiedenen Hamburger Schulen insgesamt 10 weitere Durchgänge von Kommunikationstrainings in Hinblick auf gewaltfreie Kommunikation, speziell zwischen Eltern und Kindern, durchgeführt werden. Es wird einen Einführungsvortrag geben, zu dem eine speziell am Thema engagierte Theatergruppe zur Mitwirkung angesprochen werden soll. Aus den Erfahrungen soll den jeweiligen Lehrerkollegien berichtet und danach ein gemeinsamer Erfahrungsaustausch zwischen Eltern und Lehrern unter fachkundiger Moderation initiiert werden. Am Ende soll eine Infoschrift erstellt werden, die an die Elternkammern und Kreiselternräte sowie an die Schulbehörden aller Bundesländer verschickt werden soll. Zu einer Abschlußveranstaltung wird die Presse geladen werden. Letztlich streben wir an, bestimmte Inhalte dieses Projekts als ständiges Angebot an den Elternschulen/Volkshochschulen zu etablieren.

Thomas Hengst

Initiative «Gegen Gewalt an der Schule»

Info zum Elternabend

Zur letzten Sitzung des Elternrates mit der Schulleiterin wurde das Thema «Gewalt an der Schule» eingehend besprochen. Frau Sch. schilderte dabei Fälle sowohl offener als auch latenter Gewalt an unserer Schule, die Anlaß zu Besorgnis geben und eine größere Beachtung rechtfertigen.

Folgende Punkte sollten Erwähnung finden:

- Gewalt an unserer Schule reicht schon bis zur Taschengeld-Erpressung und Einschüchterung.
- Neben Sachbeschädigungen in der Schule wird vor allem das persönliche Eigentum anderer, meist Schwächerer, mißachtet.
- Mögliche Verletzungen und Schäden werden von denen, die Gewalt ausüben, häufig bewußt in Kauf genommen.
- Es besteht die Tendenz, daß die Kinder allmählich gegenüber den Folgen von Gewalt abstumpfen und sich schwerlich eine Mehrheit gegen die Gewalttätigkeit findet.
- Gewalt wird von einer Minderheit ausgeübt. Das ist möglich, weil sich keine Mehrheit dagegen wendet.
- Die Schule kann diese Probleme nicht allein lösen. Eine bewußte Mitwirkung der Eltern ist erforderlich. Es macht Sinn, bereits in den ersten Schuljahren vorbeugende Maßnahmen zu treffen, daß wir nicht erwarten können, daß sich später die Probleme von selbst beseitigen, wenn weitere Faktoren wie Alkohol, Drogen und Extremismus als Herausforderung stehen.

Wir können also wählen zwischen Nichtbeteiligung bzw. Beschwerden, wenn das eigene Kind betroffen war, oder einer wirksamen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern, wodurch die Ursachen der Probleme angegangen werden können. Wir brauchen regelmäßige Aktivitäten und nicht nur sporadische Vorträge, um die Kinder sensibler für das, was richtig ist, zu machen.

Die Zusammenarbeit kann so aussehen:

- Bereits geplant: Informationsabend mit Beteiligung des Jugenddezernats

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

Zwickau zum Thema: «Was können Eltern tun, um unterstützend und aufklärend gegen Gewalt an der Schule zu wirken?»

- Das Problem gehört bei Elternabenden auf den Tisch; a) um Vorfälle aus der Anonymität zu holen und b) um positive Erfahrungen zu exportieren.
- Regelmäßige Eltern-Kinder-Veranstaltungen (1–2 x im Jahr), die auf möglichst breiter Basis das gegenseitige Kennenlernen und die Achtung voneinander fördern, sollten durchgeführt werden. Dafür benötigen wir eine größere außerschulische Mitwirkung der Eltern, denn den Möglichkeiten der Lehrer sind eindeutig Grenzen gesetzt.
- Wir schlagen auch regelmäßige Gespräche mit den Klassen vor, in denen offen über Konflikte, den Einfluß des Fernsehens und viele weitere Dinge gesprochen werden kann. Auch das können und sollen nicht nur Lehrer oder Dezernenten machen!
- Darüber hinaus wollen wir die Kinder über die Gefahren aufklären, mit denen sie evtl. noch gar nicht konfrontiert sind, die aber spätestens beim Wechsel an eine neue Schule aktuell sein könnten.
- Ohne die Unterstützung der Elternschaft werden auch kaum Interessengruppen oder Arbeitsgemeinschaften möglich sein, womit den Kindern Möglichkeiten zur Betätigung gegeben werden kann. Wir suchen Eltern, die Zeit, Lust und Ideen haben mitzuarbeiten.
- Wünschenswert wäre eine Ausweitung der Initiative auf andere Schulen.

Ziel des Ganzen:

In jeder Klasse erklären sich Eltern bereit, Aufgaben zu übernehmen. Es wird ein Pool gebildet, der Vorschläge und Vorstellungen der Lehrer, Eltern und natürlich auch der Kinder sammelt und Aktivitäten plant. Nur wenn wir die Probleme oft genug zur Sprache bringen, haben wir die Chance, etwas zu verbessern. Wenn die hier genannten Vorschläge zum Elternabend diskutiert werden, wünschen wir uns keine «sprachlosen» Eltern.

Elternrat der Herder-Grundschule Hohenstein-Ernstthal

Klaus Schuricht

Ausländer besuchen Schulen

– Lehrerfortbildung mit Schülern

Es ist noch keine zwei Wochen her, da trafen wir Ninas Vater in dem kleinen brandenburgischen Städtchen unverhofft zum zweiten Mal - auf der Straße. Er war es gewesen, der uns vor über einem dreiviertel Jahr angerufen hatte. In dem Telefongespräch war es um seine Tochter gegangen. Sie war damals in der 5. Klasse und noch recht neu in der Schule und in dem Städtchen. Die Familie war aus Berlin hierher gezogen, wo der Vater eine Stelle als Pfarrer erhalten hatte. Nina litt sehr unter diesem Wechsel. Die Eltern dachten, das würde sich geben, bis Nina ihnen eines Tages erzählte, daß sie in der Schule als Ausländerin, als nicht hierhergehörend bezeichnet werde und ihr ihre dunklen Haare und die Hautfarbe vorgeworfen würden.

«Ausländer raus» hätte man ihr zugerufen. Sie sei aber doch keine Ausländerin und überhaupt: was die anderen Kinder denn gegen Ausländer hätten? Sie kannte ja aus Berlin viele ausländische Kinder und hatte sich mit einigen angefreundet, die sie jetzt vermißte.

Der Vater hatte von unserer Gruppe gehört und im PLIB (dem Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg) angerufen, die Erlebnisse seiner Tochter erzählt und gefragt, ob wir nicht an ihre Schule kommen könnten, da müsse etwas gegen Ausländerfeindlichkeit getan werden.

Wir/unsere Leute waren dann vor einem knappen dreiviertel Jahr auf Einladung der Leiterin und der Kolleginnen und Kollegen zum ersten Mal an einem ganzen Tag an der Schule gewesen, 14 Tage danach zum zweiten Mal. (Wir gehen nur an Schulen, die mit uns mindestens einen Wiederholungsbesuch vereinbaren.) Oft ist es nicht leicht, im Terminkalender noch Platz zu finden, aber damals hatte es geklappt. Die Sache schien uns dringend zu sein.

Nina ist keine Ausländerin, Mark Assamoa ist auch keiner. Der Unterschied ist aber, daß Nina deutsche Eltern hat, Mark nicht. Zudem ist Nina klein und Mark schon erwachsen. Und Mark ist viel, viel dunkler als Nina. Marks Eltern leben in Ghana und sind Ghanaer. Er ist dort aufgewachsen und auch noch zur Schule gegangen. Aber er lebt schon lange in Deutschland und ist Deutscher geworden. Er hat in Berlin studiert und sucht nun nach einer geeigneten Beschäftigung. Um sich, solange er keine feste Stelle hat, Geld zu ver-

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

dienen, arbeitet er mit in unserer Truppe und wird – wie die anderen auch – am PLIB als «Dozent» geführt und honoriert.

Viele sind Deutsche, einige sind in Deutschland geboren. Trotzdem heißt das Programm «Ausländer besuchen Schulen». Es ist eines der drei Programme, die, im «Aktionsprogramm gegen Gewalt und Fremdenfeindlichkeit» zusammengefaßt, vom PLIB als Abrufangebote geführt werden. Falls eine Schule Interesse hat, kann sie eins dieser Angebote abrufen und wird prompt «bedient» – wenn noch ein Termin frei und auch das dafür zur Verfügung stehende Geld noch nicht ausgegeben ist. Sonst wird sie aufs nächste Halbjahr vertröstet. Fast eine halbe Million Mark steht seit 1992 jährlich für dieses Programmpaket zur Verfügung – allerdings mußte immer wieder hart um die Weiterbewilligung gerungen werden.

Mark Assamoa hatte an Ninas Schule (eine Grundschule – die besuchen die Kinder in Brandenburg bis zur 6. Klasse) ein Lied seiner Heimat in seiner Muttersprache gesungen und die Kinder gefragt, ob sie das Lied schön finden («ja!») und auch lernen wollten («jaa!»). Sie haben es zusammen eingeübt und dabei getrommelt und getanzt. Mark hatte viele kleine Trommeln mitgebracht. Zum ersten Mal hatten die Kinder «einen Afrikaner» aus der Nähe gesehen, ihn sogar angefaßt, seine Haare gestreichelt. Die Distanz war abgebaut, die Ängste waren weg, er war da als Mark, der Afrikaner, aber vor allem als Mark. Als Mark, der interessant war. Mal jemand anderes als die Lehrerinnen und Lehrer, die sie schon (zu gut) kannten.

In der Parallelklasse war zu dieser Zeit «Unterricht» bei Virginia, die auch aus Afrika stammt. In vier anderen Klassen waren an diesem Vormittag auch Fremde – aus Ungarn und Indien, Polen und Persien oder Peru.

Es klingelt zur Fünf-Minuten-Pause. Virginia (oder war es Namoko, die auch solche Zöpfe hat?) bleibt in der Klasse, während die Kinder rausgehen. Ein Mädchen zögert, bleibt bei ihr stehen und fragt schüchtern nach den Zöpfen: wie sie sie geflochten habe? «Willst du sie dir mal richtig angucken?» Ein zweites Mädchen bleibt stehen, auch sie will sich die Haare zeigen lassen. «Soll ich euch mal zeigen, wie man das macht? Wie man die flicht?» Immer mehr Mädchen bleiben stehen, es bildet sich ein Kreis. Am Rande auch einige Jungen. Virginia fragt eines der Mädchen, das lange Haare hat, ob sie ihr die Haare flechten darf. Und dann geht's los: Die Mädchen versuchen es selber, gegenseitig, und haben einen Riesenspaß. Die Jungen machen mal eine Bemerkung, sind aber neugierig. Die Stunde hat schon längst wieder angefangen, sie alle haben es gar nicht richtig bemerkt. Gegen Ende der Doppelstunde (die Schule verpflichtet sich zu Doppelstunden) wird beratschlagt, was man beim nächsten Besuch zusammen machen will und wie sich die Klasse und die

Dozentin in der Zwischenzeit vorbereiten wollen. Die Lehrer werden mit verplant: in Geschichte oder in Erdkunde, in Englisch oder in Deutsch, in Kunst oder in Musik – sogar im Sport oder in Arbeitslehre. Nächstes Mal wollen die Kinder Virginia zeigen, was sie können. (Die Kinder einer Förderstufe hatten unsere Dozenten zum dritten Mal eingeladen: nachdem sie ihren Schulhof bepflanzt hatten. Sie waren stolz, daß sie jetzt etwas Neues vorführen konnten, daß sie zeigten und aktiv waren und die Gäste die Aufnehmenden. Die ganze Schule hatte sich ins Zeug gelegt und sich jeden Tag auf den näherrückenden Termin gefreut.)

Wieso ist das LehrerInnenfortbildung?

Es sind immer Lehrerinnen und Lehrer dabei. Das sagt uns die Schule zu. Die machen mit wie alle anderen auch. Die sechs (manchmal mehr, manchmal weniger) «ausländischen» Dozenten wechseln einmal die Klasse: zwei Stunden in der einen, zwei in der anderen. So sind im Schnitt 12 Klassen der Schule einbezogen. Ab 13 Uhr oder 14 Uhr versammeln sich dann alle oder fast alle Lehrerinnen und Lehrer der Schule (auch das sagt die Schule förmlich zu) und alle ausländischen Dozentinnen und Dozenten, die im Unterricht (!) waren, um zu besprechen, wie es weitergehen soll, was man machen kann, um Aggressivität, Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu verhindern und statt dessen für Fremdes aufzuschließen, für anderes Aussehen, anderen Tonfall, andere Lebens-, Denk- und Fühlweisen, andere Erfahrungen, die Menschen in anderen Umgebungen gemacht haben (Klima, Vegetation, Tiere, Gesellschaft usw.). Dabei werden die kleinen Ereignisse am Vormittag in den Klassen ausgetauscht. Über diesen Schüler und jene Schülerin wird gesprochen, manchmal auch über das Verhalten einer Lehrerin oder eines Lehrers. Die Dozenten werden gebeten, dies oder jenes noch einmal vorzuführen. Gesellschaftliche und historische Hintergründe für ein Lied, einen Tanz, ein mitgebrachtes Kleidungsstück, die fremdartige Schrift, die klassifizierende afrikanische Sprache (im Gegensatz zu unserer flektierenden) usw. werden erläutert. Aber auch das Schicksal von «Ausländern» in Deutschland wird am Beispiel besprochen. Auch für die Lehrerfortbildung wird ein Plan für die Zwischenzeit gemacht, und es werden Themen für den nächsten Besuch festgelegt. Das ist nicht schwer, denn vieles konnte beim ersten Mal nur angerissen werden. Viele Fragen blieben offen, auch Fragen, die die «Ausländer» an die Kollegen und Kolleginnen der Schule haben.

Lehrerfortbildung ist immer Fortbildung über Schüler, diskutiert Schülerverhalten vor allem gegenüber Lehrern, und Lehrerverhalten gegenüber

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

Schülern. Das Grundproblem der «normalen» Lehrerfortbildung (und -ausbildung) ist «der» Schüler oder «die» Schülerin, die da im Mittelpunkt stehen: Es sind Figuren, die aus vielen Erinnerungen und Erzählungen abstrahiert werden – abstrakte Gebilde, ohne Garantie dafür, daß sie nur Wesentliches enthalten, kaum Unwesentliches. Und was ist schon wesentlich oder unwesentlich an einem Schüler oder an einer Schülerin? In unserer Fortbildung gibt es keine konstruierten oder rekonstruierten Schüler, keine Abstraktionen und nichts Wesentliches a priori: Es geht ganz konkret um Nina, Steffi, Alex oder Philipp und darum, wie sie sich am Vormittag verhalten haben. Wo sie Interesse gezeigt haben, mitgemacht haben, begeistert waren, wo sie genörgelt oder – das kommt auch vor – das Wort «Kanake» gezischt haben. Es wollte auch schon einmal ein Schüler mit einem Messer auf den Fremden in der Klasse losgehen; er hat sich dann aber doch besonnen und das Messer wieder eingesteckt, als der Fremde ihn fragte: «Warum?» Die Lehrerin, wie versteinert, wollte verspätet noch aktiv werden – es war nicht mehr nötig, alles schon vorbei, und hinterher hat sich der Schüler noch mit dem Fremden unterhalten, und beim nächsten Besuch waren sie sich nicht mehr fremd. (Nicht immer muß es so gut ausgehen, und wir zittern jedesmal etwas, bevor der Kontakt richtig hergestellt ist.)

Die Schulbesuche zielen auf Begegnung, auf ein gegenseitiges Öffnen. Nicht nur die Schülerinnen und Schüler, auch die Lehrerinnen und Lehrer müssen dies erst lernen. Viele unserer Dozenten erzählen, daß sie mit den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen die meisten Schwierigkeiten haben, dort die Distanz am größten sei. Oftmals ist es so, daß die Schülerinnen und Schüler die Lehrerin oder den Lehrer erst mitreißen. Auch deshalb ist es gut, Lehrerfortbildung mit Schülern und Schülerinnen zu machen.

Im Land Brandenburg gibt es – wie in den anderen Bundesländern auch – noch immer kaum mehr Ausländer als zur DDR-Zeit. Manche behaupten sogar, es gäbe etwas weniger. Grund: Es sind viele Vertragsarbeiter abgeschoben worden, und die Streitkräfte der Sowjetunion sind ebenfalls abgezogen worden. Die Zahl der Asylbewerber ist nach den neuen Gesetzen gesunken. Dafür werden jetzt die sogenannten Spätaussiedler häufiger auch als Ausländer gezählt. Wie dem auch sei; die Zahl der Ausländer dürfte etwa bei 1 % der Bevölkerung liegen. In vielen Orten – so auch in Ninas Städtchen – ist kaum je ein Schwarzafrikaner gesichtet worden. Trotzdem hat in einer brandenburgischen Kleinstadt der Gemeinderat – der Pfarrer hat mitgestimmt – beschlossen: Wir haben nichts gegen Asylbewerber (wenn es denn sein muß), lehnen es aber strikt ab, daß Neger oder Zigeuner in unsere Stadt kommen. Menschen, die in der Stadt noch nie leibhaftig gesichtet wurden, wie mir eine Kollegin von dort versichert hat.

Zurück zu Ninas Vater: Als wir ihn vor zwei Wochen zufällig wieder trafen – eine andere Schule im Städtchen hatte uns eingeladen, und wir waren wieder einmal da –, sagte er gleich, er müsse uns unbedingt etwas erzählen. Vor ein paar Tagen sei er, als er seine Tochter und seinen Sohn von der Schule abholte, an einer Gruppe spielender Kinder vorbeigekommen, die das Lied sangen, das sie seinerzeit mit Mark Assamoa eingeübt hatten. Der Text schien etwas verändert. Die Kinder schienen auch nicht mehr an den damaligen Besuch zu denken. Sie sangen irgend etwas, ohne sich dessen bewußt zu werden. Das Lied hatte im Alltag der Kinder seinen Platz gefunden, so wichtig und unwichtig wie manches andere auch.

Es geht in unserem Programm nicht um Folklore. In manchen Klassen wird nur diskutiert. In manchen findet geradezu «wissenschaftlicher» Unterricht statt: über Migration, über China, Indonesien oder die polnischen Teilungen, die schlesischen Kriege oder die Krim-Konferenz. All dies ist so wichtig und unwichtig wie das Trommeln, Tanzen und Singen. Und all das kann sich mischen. Uns geht es darum, daß Menschen zusammenkommen. Daß sie zusammenkommen bei gemeinsamem Tun. Ob sie nun ein Lied aus Ghana einüben oder einen Oberstufenkurs vorbereiten: Sie tun etwas Ernsthaftes und planen eine Fortsetzung, ein Fortschreiten in ihrem Tun zu einem bestimmten Zielpunkt hin. In diesem Tun sind sie zusammen, um einer gemeinsamen Sache willen. Sie tun etwas – miteinander. Sie kooperieren – auf etwas hinwirkend.

Dies ist auch der Grund, warum wir auf Doppelstunden bestehen. Wir möchten kleine Arbeitsgruppen, Tischgruppen, bilden können, wo die Schülerinnen und Schüler gemeinsam selbständig mit einer Arbeit befaßt sind. Unsere Dozentin oder unser Dozent haben dann kein rezeptives Publikum vor sich, sie können als Berater und Helfer von Gruppe zu Gruppe gehen und – kommen so den Schülern in dieser Rolle sehr viel näher. Sie können auf die Bedürfnisse der Schüler reagieren, müssen nicht auf sie einwirken. Und sie kommen ihnen buchstäblich näher: Sie stehen neben ihnen, berühren ihre Kleidung, beugen sich über den Tisch. Das ist für fast jeden Schüler, jede Schülerin in Brandenburg sensationell: ein Schwarzer oder ein südamerikanischer Indianer ohne einen Zentimeter Distanz neben ihm bzw. neben ihr, beide auf ein gemeinsames Interesse, ein sichtbares und anfaßbares Drittes gerichtet. Im Miteinander-Tun, im Kooperieren, im gemeinsamen Auf-etwas-Hinwirken geben sie der Schule einen Anstoß.

Das Programm wurde erprobt und entwickelt an der 8. Gesamtschule Cottbus. Zwar hat sich das Aktionsprogramm nach diesen ersten Anfängen ausgedehnt und verselbständigt zu einer landesweiten «Maßnahme». Aber auch die Schule ist ihren Weg gegangen. Sie ist mittlerweile überregional und

II. Programme und Initiativen gegen Gewalt in der Grundschule

auch über die deutschen Grenzen hinaus bekannt als Modellversuch des Bundes und der Länder unter dem Titel «Multikulturelle Stadtteilschule Sachsendorf-Madlow». Im letzten Jahr wurde sie mit der Theodor-Heuss-Medaille ausgezeichnet.

Aber eines ist seit den Anfängen des Programms geblieben: Ausländer gehen an der Schule ein und aus. Und mittlerweile sind es nicht die Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die älteren Geschwister, die Eltern, die Nachbarn, die Stadtbevölkerung, die an den Veranstaltungen teilnehmen oder Ergebnisse gemeinsamer Unterrichtsprojekte besichtigen.

Das Aktionsprogramm steht im Lehrerfortbildungsverzeichnis des PLIB. Sonst gibt es keine Werbung für dieses Programm. Die Schulen, die sich – oft auf Initiative der Kolleginnen und Kollegen – melden, haben meist von einer anderen Schule gehört, daß dort das Programm mit viel Erfolg gelaufen ist. Auf diese Art und Weise ist eine große Nachfrage entstanden. So hat das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg in diesem Jahr zusätzlich 50.000 DM bewilligt, um die Nachfrage in kritischen Regionen befriedigen zu können. Aber noch immer gibt es keine feste Einbindung des Programms in die reguläre Lehrerfortbildung des Landes und noch immer keine gesicherte stellenmäßige Ausstattung. Die Fremdenfeindlichkeit in einem Land ohne Ausländer allerdings besteht weiterhin. Verschiedene Untersuchungen der Universität Potsdam und der Universität Bielefeld z. B. zeigen, daß sie höher ist als in den alten Bundesländern. 50 % oder gar nur 40 % der Jugendlichen lehnen klar fremdenfeindliche Parolen ab. Abwehr gegen eine imaginäre Bedrohung? Wie könnte sie anders aufgehoben werden als durch lebendige und sinnvoll gestaltete Begegnung?

III.

Info-Markt

Rosemarie Portmann

Kommentierte Bibliographie zum Thema Aggression und Gewalt in der Schule

1. Grundlagenliteratur

Die Flut der Veröffentlichungen macht deutlich: Gewalt ist ein «In-Thema». Bei den meisten geht es allerdings um die Gewalt von Jugendlichen. Für die folgende Zusammenstellung wurden nur solche Bücher ausgewählt, die in irgendeinem Zusammenhang mit «Grundschule» stehen bzw. für das Verständnis von Aggression und Gewalt in der Grundschule nützlich sein können.

BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? Droemer Knaur. München 1994

Das Buch faßt den aktuellen Diskussionsstand zum Thema zusammen, informiert umfassend über die Ursachen von Gewalt in Familie, Schule, Freizeit, den Medien und in der Gesellschaft und macht konkrete Handlungsvorschläge für die unterschiedlichsten Bereiche zum Umgang mit Aggression und Gewalt.

BÜTTNER, Christian: Wut im Bauch. Gewalt im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Beltz. Weinheim und Basel 1993

Das Buch enthält in sich geschlossene Einzeldarstellungen des Autors zu den Aspekten «Institutionelle Erziehung und Gewalt», «Familiäre Gewalt und Fremdenangst», «Mediale und reale Leitbilder» und versucht aus psychoanalytischer Sicht Anregungen für die pädagogische Arbeit zu geben. Besonderes Augenmerk wird auf die hinter der Gewaltbereitschaft liegende Verletzlichkeit der Kinder und Jugendlichen gelenkt, die allzu oft übersehen wird.

DIECKMANN, Dorothea: Kinder greifen zur Gewalt. Rotbuch Verlag. Nördlingen 1994

Die Autorin deutet die Gewalttätigkeit der Kinder als zerstörerische Akte in einer sozialen Welt, die ihnen lediglich Oberflächen und Echos bietet, statt auf ihre ungestillten Bedürfnisse nach Selbstvergewisserung ernsthaft einzugehen. Kompromittiert geschrieben und gedruckt, gibt das Buch keine schnellen Antworten für den Umgang mit Gewalt, wird aber Interesse bei denen finden, die sich mit allen Facetten von Gewalt intensiver auseinandersetzen möchten.

DUK, Lutz von: Als Nazi geboren wird keiner. Gegen Fremdenhaß und Gewalt in Schule und Elternhaus. Patmos. Düsseldorf 1993

Der Autor geht anhand von konkreten Fällen der Frage nach, welche Bedingungen in Elternhaus und Schule Entwicklungen zu Fremdenhaß und Gewalt begünstigen

können und deshalb stärker als bisher in den Blick genommen werden müßten. Am Schluß gibt er Handlungsanregungen, wie sich Elternhaus und Schule fremden Erfahrungen öffnen können.

GRATZER, Werner: Mit Aggressionen umgehen. Westermann. Braunschweig 1993
Der Autor hat eine umfangreiche, komprimierte Sammlung zu Unterrichtsstörungen, Aggressivität und Gewaltbereitschaft zusammengetragen. Er geht auf die Ursachen für zunehmende Aggressivität ein, untersucht auch, daß Lehrerinnen und Lehrer selbst Ursache sein können, und macht viele unterrichtsbezogene Vorschläge zur Veränderung des aggressiven Klimas. Durch Feedback, meditative Übungen, unkonventionelle Kommunikationsformen werden Hintergründe sichtbar und können Probleme entschärft werden.

GUGEL, Günther/JÄGER, Uli: Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Verein für Friedenspädagogik e. V. Tübingen 1994

Dieser Band zeigt, warum und wie Konflikte in Gewalt münden und welche Handlungsmöglichkeiten es in Familie, Vorschule, Schule und Erwachsenenbildung, auf kommunaler Ebene und in selbstorganisierten Basisgruppen gibt, um die Dynamik der Gewalt zu durchbrechen. Das Buch enthält eine umfangreiche Bibliographie und ist sehr empfehlenswert.

HEINEMANN, Evelyn/RAUCHFLEISCH, Udo/GRÜTTNER, Tilo: Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Fischer. Frankfurt/M. 1992

Aggressive und gewalttätige Kinder und Jugendliche machen in der Familie, in der Schule und sogar in der Therapie besondere Probleme. Die Hauptschwierigkeiten im Umgang mit ihnen liegen in den Gefühlen, die sie bei anderen auslösen. Die Autorin und die Autoren zeigen in ihren Beiträgen auf, wie sie in den verschiedenen Praxisfeldern Schule, Heim und Psychotherapie mit aggressiven Kindern und Jugendlichen arbeiten – und wie mühevoll der Weg zur Veränderung ist.

KAMMERER, Dorothea: Aggression und Gewalt bei Jungen. Warum sie auf Waffen und Raufereien stehen und wie Eltern damit umgehen können. Mosaik. München 1993

Das Buch, von einer Journalistin geschrieben, ist keine wissenschaftliche Abhandlung. Es faßt die gängigen Meinungen und Erfahrungen über das aggressive Verhalten und die Gewaltbereitschaft von Jungen zusammen und spricht deutlich aus, daß Gewalt hauptsächlich ein männliches Problem ist. Die Autorin, selbst Mutter von drei Söhnen, fragt, warum Jungen immer aggressiver werden und wie Mütter und Väter ihnen helfen können, zu rücksichtsvollen und dennoch selbstsicheren Männern heranzuwachsen.

LANGER, Inghard: Überlebenskampf im Klassenzimmer. Was Schüler und Eltern gegen den Gewaltterror tun können. Herder. Freiburg 1994

Das Buch entstand aus Gesprächen mit Hamburger Schülerinnen und Schülern, die im 1. Teil selbst über ihre Erfahrungen als «Täter» und «Opfer» zu Wort kommen. Im 2. Teil berichten Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern über Handlungsmöglichkeiten, die sie ausprobiert und die ihnen geholfen haben, die Gewalt zu verringern.

III. Info-Markt

NOLTING, Hans-Peter: Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu verhindern ist. Ein Überblick mit Praxissschwerpunkt Alltag und Erziehung. rororo. Reinbek 1987

Dies Taschenbuch ist nicht im Zusammenhang Schule und Gewalt entstanden. Es ist trotzdem eine sehr hilfreiche, leicht lesbare und übersichtliche Zusammenstellung für alles, was man dazu in der Schule wissen muß, über mögliche Formen und Ursachen von Aggression ebenso wie über die Möglichkeiten der Aggressionsverminderung – die in der Schule viel zu wenig bekannt sind und genutzt werden.

PAPESCH, Willibald: Wenn Kinder zu(rück)schlagen. Vom Kreislauf der Gewalt in Familie, Schule und Gesellschaft. konkordia. Buhl 1993

Bei Bestandsaufnahmen und Bekämpfung von Gewalt wird hier die Schule besonders thematisiert. Schule als Institution und als einzelne Schule wird auch als Auslöser für Gewalt erkannt. Beim Umgang mit Gewalt wird in besonderer Weise auf das Unterrichts- und Erziehungsverhalten der Lehrkräfte, die Verbesserung von Schulklima und Unterricht und die Zusammenarbeit mit den Eltern eingegangen. Den Abschluß bilden vom Autor erprobte Ideen für ein friedfertiges Zusammenleben aus einer Grund- und Hauptschule.

PREUSCHOFF, Gisela/PREUSCHOFF, Axel: Gewalt an Schulen. Und was dagegen zu tun ist. Papy Rosa. Köln 1992

Das Taschenbuch enthält ausdrücklich einen Abschnitt «Zum Umgang mit Aggressionen und Gewalt bei jüngeren Schülerinnen und Schülern». Zu Fallbeispielen aus dem Schulalltag werden Vorschläge, Ideen und Denkanstöße und Fragen entwickelt. Ein Vorschlag sind «Spiele für mehr Freundlichkeit und soziale Kompetenz» für die ersten Schuljahre.

PREUSCHOFF, Gisela/PREUSCHOFF, Axel: Wir können etwas tun! Gegen Gewalt an Schulen. Papy Rosa. Köln 1994

Im zweiten Taschenbuch sind die Erfahrungen aufgenommen, die Autorin und Autor seit ihrer ersten Veröffentlichung zum und mit dem Thema «Gewalt in der Schule» gemacht haben. Im ersten Teil geht es um die Wahrnehmung von Gewalt und Vorschläge zu einer systemischen Sichtweise, im zweiten Teil werden Handlungsvorschläge zu Übungen und Spielen gemacht.

RAUCHFLEISCH, Udo: Allgegenwart von Gewalt. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen 1992

Die Welt ist voller Gewalt, nicht nur im sozialen und politischen Leben, auch im persönlichen Umfeld und sogar im Zusammenleben mit Schwachen. Die wissenschaftlich fundierte Abhandlung kommt Zusammenhängen auf die Spur, die zeigen, daß wir in nahezu allen Bereichen nicht nur Opfer von Gewalt, sondern auch Nutznießer oder sogar Täter werden können.

SPREITER, Michael (Hg.): Waffenstillstand im Klassenzimmer. Vorschläge – Hilfestellungen – Prävention. Beltz. Weinheim und Basel 1993

Der Sammelband bleibt nicht bei der allgemeinen Erklärung von Gewalt stehen, sondern versucht über die bloße Vermittlung von Hintergrundwissen hinaus konkrete Anregungen für den Umgang mit Gewalt im Schulalltag zu geben. Aus den unterschiedlichen Beiträgen ist der von Jamie Walker über ein Projekt zur «Gewaltfreien Konfliktaustragung» in einer Berliner Grundschule besonders interessant.

STRUCK, Peter: Erziehung gegen Gewalt. Ein Buch gegen die Spirale von Aggression und Haß. Luchterhand, Neuwied 1994

Der Autor arbeitet die aktuelle Gewaltdiskussion auf. Gewalt wird als Symptom einer veränderten Kindheit analysiert. Zu vielen unterschiedlichen Aspekten werden in knapper Form Informationen geliefert. Im 2. Teil macht er Vorschläge zu Erziehungs- und Lernzielen gegen Gewalt, zur Entwicklung einer stärker sozialpädagogisch orientierten Schule und einer Präventionspädagogik ebenso wie für die veränderte Lehrer- und Lehrerinnen-Bildung, die hierzu erforderlich ist.

ZELTNER, Eva: Kinder schlagen zurück. Jugend-Gewalt und ihre Väter. Zytglogge, Bern 1993

Die Schweizer Psychologin schreibt aus Empörung über jugendliche Gewalttäter und eine Gesellschaft, in der Fremdenhaß und Brutalität breit gestreut und akzeptiert sind. Besondere Akzente setzt sie bei der Betrachtung der Faszination der Brutalität und den Zusammenhang zwischen «Männlichkeit» und Gewalt. Den Abschluß bilden 10 Thesen zum Ausweg aus dem Labyrinth Gewalt.

2. Hilfen und Materialien

BADEGRUBER, Bernd: Spiele zum Problemlösen

Bd. 1: für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren

Bd. 2: für Kinder im Alter von 9 bis 15 Jahren

Veritas, Linz 1994

Die Bücher bieten jeweils über 100 Spiele, die Kindern helfen, Ängste, Aggressionen, Persönlichkeitsprobleme und andere Probleme, die sich aus dem Zusammenleben ergeben, zu verstehen.

BESEMER, Christoph: Mediation – Vermittlung in Konflikten.

Stiftung Gewaltfreies Leben, Tannenweg 6, 96167 Königsfeld

Eine praxisorientierte Einführung in die Mediation, ein Verfahren zur Konfliktlösung mit Hilfe unparteiischer Dritter. Die Konfliktparteien lernen, eine einvernehmliche Lösung zu finden. Mediation ist auch ein für die Schule geeignetes Verfahren.

BIEG-KÖRBER, Monika: Fremd – oder was? Unterrichtsmaterial zum Thema:

Ausländer, Fremde, Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus

Diakonisches Werk der evang. Kirche in Württemberg e. V.

PF 101151, 70010 Stuttgart 1993

Enthält auch eine ganze Reihe von Unterrichtsvorschlägen für die Grundschule und viele kurz kommentierte Hinweise auf Kinderbücher zum Themenkreis.

HIELSCHER, Hans (Hg.): Du und ich – ihr und wir. Konkrete Arbeitshilfen für die soziale Entwicklung. Agentur Dieck, Heinsberg. 1987

Das Buch enthält kurze einführende Texte und zahlreiche Praxisbeispiele und Materialhinweise zur Bewältigung von Angst, Aggression, Vorurteilen, zur Förderung von Zusammenarbeit und Kreativität für Vorschulkinder und Kinder am Anfang der Grundschulzeit.

HOEFS, HARTMUT (Hg.): Ausländer – Meine Freunde – Klasse 3/4 aus der Reihe «Durchblick: Freies Lernen in Projekten». Verlag a. d. Ruhr, Mülheim 1993

III. Info-Markt

Eine umfangreiche Arbeitskartei, die helfen kann, ausländische Kinder und ihre Lebenssituation besser kennen- und verstehen zu lernen. Einige Themen, z. B. gerade die «Gewalt» werden allerdings recht oberflächlich abgehandelt.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR, RHEINLAND-PFALZ (Hg.): **Was mach ich nur? Hilfen des Schulpsychologischen Dienstes für den Umgang mit Gewalt in der Schule.** Mainz o. J.

PALEY, Vivian Gussin: **Mitspielen verbieten ist verboten. Gegenseitige Achtung und Akzeptanz unter Kindern.** Beltz Quadriga. Weinheim und Basel 1994
Zusammen mit Kindern zwischen 5 und 12 Jahren diskutiert und praktiziert die Autorin die Regel «mitspielen und verbieten ist verboten», die trotz aller Skepsis schließlich akzeptiert wird. Die Geschichte dieses Umdenkens erzählt sie in poetischen Essays.

PETERMANN, Franz/PETERMANN, Ulrike: **Training mit aggressiven Kindern.** Beltz. Weinheim und Basel. 6. veränderte Aufl. 1993
Wutausbrüche, feindseliges Verhalten und Zerstörungsdrang sind Phänomene, denen Erwachsene und Gleichaltrige oft hilflos gegenüberstehen. Dies Trainingsprogramm verspricht, Abhilfe zu schaffen.

PORTMANN, Rosemarie: **Spiele zum Umgang mit Aggressionen.** Don Bosco. München 1995

Das Buch enthält 150 praxiserprobte Interaktionsspiele und Übungen zum Problemfeld Wut, Streit und Aggression. Solche Spiele sind eine – leicht zu erlernende und wenig aufwendige – Möglichkeit, pädagogische Prozesse zur konstruktiven Bewältigung der genannten Emotionen in Gang zu setzen.

RUSCH, Regina (Hg.): **Gewalt. Kinder schreiben über Erlebnisse, Ängste, Auswege.** Eichborn. Frankfurt/M. 1993, dtv Taschenbuch 1994
Eine Sammlung von Beiträgen aus einem Schreibwettbewerb zum Thema Gewalt, an dem sich hauptsächlich 9-12jährige Kinder beteiligt haben. Sie gibt einen guten Einblick in die Gedanken und Gefühle der Kinder und damit Ansatzmöglichkeiten für pädagogisches Handeln.

SCHERKAU, Heinz/ZAHN, Barbara (Hg.): **Frieden ist der Weg. Bausteine für das soziale und politische Lernen.** Beltz. Weinheim und Basel 1990
Das Werkstattbuch stellt erprobte Bausteine für die friedenspädagogische und gewaltvermindernde Arbeit in Kindergarten und Grundschule vor. Die Texte, Bilder, Lieder, Spiele und Themenvorschläge und Unterrichtsprojekte stellen eine Fundgrube inspirierender Lernangebote dar.

SENATSVERWALTUNG FÜR ARBEIT UND FRAUEN BERLIN (Hg.): **Gewalt gegen Mädchen an Schulen.** Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen. Ref. Öffentlichkeitsarbeit, Klosterstr. 47, Berlin 1992

Gewalt an Schulen ist hauptsächlich Jungen-Gewalt. Dies ist eine der wenigen Veröffentlichungen, die dies thematisiert und Ansätze beschreibt, wie Berliner Schulen mit Mädchen und Jungen zum Thema arbeiten. Im Anhang finden sich Literaturhinweise und Adressen von Berliner Frauengruppen, die sich mit Gewalt gegen Mädchen beschäftigen.

SMITH, Charles H.: Hauen ist doof. 162 Spiele gegen Aggression in Kindergruppen. Verlag an der Ruhr, Mülheim 1994

Die Sammlung enthält weniger Spiele als Übungen, hauptsächlich aber Handlungsvorschläge für Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Schule und für Eltern. Die Anregungen aus dem englischen Schulwesen sind auf deutsche Verhältnisse nur begrenzt übertragbar.

VOPEL, Klaus W.: Kinder können kooperieren. Interaktionsspiele für die Grundschule, Teil 1-4. Isko Press. Hamburg 1995

Ein psychosoziales Curriculum in 4 Bänden, mit dem viele alltägliche Probleme wie Zerstreuung, störendes Verhalten, Disziplinlosigkeit, Feindseligkeit und Aggressivität gelöst werden können.

WALKER, Jamie: Gewaltfreie Konfliktlösung im Klassenzimmer. 3 Hefte. Pädagogisches Zentrum Berlin 1991

Praxismaterialien aus einem Konfliktlöse-Projekt einer Berliner Grundschule. Die Anregungen sind sehr hilfreich, die Hefte aber leider vergriffen. Eine baldige Veröffentlichung in einem Verlag ist geplant.

3. Zeitschriften zum Thema

Grundschule 10/94, Westermann Braunschweig

«Wie Schulen mit Aggression umgehen können»

Sportpädagogik 5/93, Friedrich Velber in Zusammenarbeit mit Klett Stuttgart

«Unterrichtsstörungen»

Zeitschrift für Pädagogik 5/93, Beltz Weinheim und Basel

«Aggression und Gewalt»

Zeitschrift für Friedenspädagogik «Puzzle» erscheint 4 x jährlich

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik München e. V.

Arbeitsstelle Neonazismus an der Fachhochschule Düsseldorf, Verein für Friedenspädagogik Tübingen e. V.

4. Bilder- und Kinderbücher

Bilderbücher und Kinderbücher zum Anschauen, Vorlesen und Selbst-Lesen können helfen, die Themenbereiche «Aggression und Gewalt» in der Schule anzusprechen und die Aufarbeitung von Aggression zu unterstützen.

Über die Erlebnisse und Gefühle der Buchfiguren können den Kindern die eigenen Erfahrungen zugänglich gemacht werden.

Beim Vorlesen und Lesen können die Texte unterbrochen werden, und die Kinder entwickeln eigene Vorschläge zu ihrer Fortsetzung. Einzelne Szenen oder das ganze Buch bieten sich häufig auch zum Nachspielen oder zum Malen an.

Die folgende Auswahl enthält Titel, die sich auf die ganz alltägliche Aggression und Gewalt beziehen, die Kinder mit anderen Kindern, in der Schule und zu Hause erfahren.

4.1 Bilderbücher

AGGREY, James/ERLBUCH, Wolf: Der Adler, der nicht fliegen wollte. Peter Hammer Verlag, Wuppertal 1990

Ein junger Adler wird gefangen und wie ein Huhn gehalten. Erst nach Jahren gibt ihm ein naturkundiger Mann seine Identität zurück: Der Adler breitet seine Flügel aus und fliegt davon. Die Geschichte ist um die Jahrhundertwende in Ghana in Zusammenhang mit der Befreiung der Afrikaner entstanden.

Thematisiert: Unterdrückung (strukturelle Gewalt) und Freisein

Das Buch kann im Klassensatz ausgeliehen werden beim:

Projekt «Eine Welt in der Schule», Prof. R. Schmitt

Universität Bremen – FB 12, PF 330440, 28334 Bremen

BERGSTRÖM, Gunilla: Bist du feige, Willi Wiberg? Oetinger, Hamburg 1987

Willi weigert sich, andere zu prügeln. Trotzdem gelingt es ihm, anerkannt zu werden und Spielkameraden zu gewinnen.

Thematisiert: Dem Gruppendruck standhalten, Gewaltlosigkeit

BERGSTRÖM, Gunilla: Willi Wiberg und das Ungeheuer. Oetinger, Hamburg 1988

Willi kann nicht schlafen und sieht ein Ungeheuer unterm Bett, weil er aus Wut einem kleineren Jungen die Nase blutig geschlagen hat. Das Ungeheuer verschwindet erst wieder, als Willi dem Kleinen etwas schenkt.

Thematisiert: Wut an Schwächeren ablassen, Versöhnung

EKHOLM, Gisela und Per: Ich hab so eine Wut im Bauch. Fourier, 1980

Lena ist wütend. Sie schreit und tobt und ist nicht zu beruhigen – bis ihre Freundin anruft.

Thematisiert: Entstehen und Bewältigen von Aggression

LIONNI, Leo: Das gehört mir. Middelhaue, Köln und Zürich 1985

Drei Frösche streiten den ganzen Tag. Die mahnenden Worte der Kröte sind ihnen egal. Ein großes Unwetter bringt sie zum Umdenken.

Thematisiert: Prahlen, Streiten und Konfliktlösung

LIONNI, Leo: Sechs Krähen. Middelhaue, Köln und Zürich 1988

Sechs Krähen und ein Bauer kämpfen erbittert um ein reifes Weizenfeld, der Weizen verkümmert mittlerweile, bis eine Eule sie zu einem Gespräch anstiftet.

Thematisiert: Rechthaberei und Konfliktlösung

McKEE, David: Du hast angefangen! Nein, du! Sauerländer, Aarau 1987

Der blaue Kerl, der auf der Westseite eines Berges lebt, und der rote Kerl von der Ostseite streiten über die Frage, ob der Tag geht oder die Nacht kommt. Im Eifer des Gefechts zerstören sie den Berg und erleben, daß jeder aus seiner Perspektive recht hat.

Thematisiert: Streit und Umgang mit Konflikten

NÖSTLINGER, Christine und Christiana: **Anna und die Wut**. Jugend & Volk. Wien 1990
Anna wird immer schrecklich wütend, macht Sachen kaputt, verletzt sich selbst, tritt und schlägt sogar ihre Eltern, auch wenn sie das gar nicht will. Da schenkt ihr der Opa eine Trommel.

Thematisiert: Wut und wie man sie beherrschen kann

SCHIEHMANN, KLAUS D.: **Was ist nur los in Feuerland?** Verlag an der Ruhr. Mülheim 1993

Dieses «politische Bilderbuch gegen Gewalt und Rassismus» (Rücktitel) erzählt, wie aus Langeweile und Frust Terror und Randalie entstehen können und macht Hoffnung, daß es möglich ist, damit wieder aufzuhören.

Thematisiert: Entstehen von Gewalt und Konfliktlösung

ORAM, HIAWYN: **Der wütende Willi**. Verlag an der Ruhr, Mülheim

Willi wurde wütend, weil er am Abend nicht aufbleiben durfte. Seine Wut wurde immer größer, bis er sich verlassen im Weltraum wiederfand und nicht mehr wußte, warum er eigentlich wütend war. Das Buch ist eine Parabel auf die Sinnlosigkeit von Gewalt, die am Ende nur Zerstörung und Isolation übrigläßt.

Thematisiert: Sinnlosigkeit von Gewalt

SCHREIBER-WICKE, Edith/HOLLAND, Carola: **Als die Raben noch bunt waren**. Thienemann. Stuttgart 1990

Die einstmals regenbogenbunten Raben geraten in handfesten Streit, wer von ihnen die richtige Farbe hat, bis ein schwarzer Regen alle Raben für immer schwarz färbt.

Thematisiert: Nichtigkeit von Streit und sinnlose Gewalt

SENDAC, Maurice: **Wo die wilden Kerle wohnen**. Diogenes. Zürich 1967

Max wird eines Abends ohne Essen ins Bett geschickt. Im Traum reist er ins Land, wo die wilden Kerle wohnen. Aber eigentlich möchte er da sein, wo ihn jemand am allerliebsten hat.

Thematisiert: Wut, Angst und andere Gefühle

4.2 Kinderbücher

CHAMBERS, Aidan: **Wer stoppt Melanie Prosser?** Otto Maier. Ravensburg 1991
Melanie terrorisiert mit ihren Freundinnen die ganze Klasse. Als Lucy und Angus sich endlich wehren, erfahren sie gleichzeitig, was mit Melanie los ist. (ab 10 J.)

BREEST, Jürgen: **Tollwut**. rororo. Reinbek 1981

Zwei Nachbarjungen sind eigentlich befreundet. Trotzdem kämpfen sie immer wieder gegeneinander, aufgestachelt von ihren Familien, die nur Gewalt zur Problemlösung kennen. (ab 10 J.)

HOLM, Annika: **Wehr dich, Matilda!** Hanser. München 1994

Matilda geht gerne zur Schule, bis einige von den Jungen ein Schreckensregiment beginnen. Lehrerinnen, Lehrer und Eltern sind keine Hilfe. Matilda und die anderen Mädchen erfahren: Wenn sich etwas ändern soll, müssen sie selbst etwas tun. (ab 8 J.)

MAAR, Paul: **Jakob und der große Junge**. Oetinger. Hamburg

Jakob geht nicht mehr gerne zur Schule, seit der große Junge ihm auflauert, bis eines Tages ausgerechnet von einem Mädchen Hilfe kommt. (ab 8 J.)

MILLMANN, Dan: Das Geheimnis des friedlichen Kriegers. Ch. Falk. Planegg 1991
Das Buch zeigt an der Geschichte eines Schuljungen, wie man lernen kann, gewaltfrei mit Gewalt umzugehen und die eigene Angst zu überwinden. (ab 8 J.)

PESTUM, Jo: Heinrichs Geheimnis. Thienemann. Stuttgart 1993
Heinrich ist neu in der Klasse. Er sieht fremdartig aus. Aber er ist mutig und tritt als einziger der Schülermafia entgegen, die Jüngeren auflauert und sie erpreßt. Er ist ein prima Freund – aber etwas stimmt nicht mit ihm. (ab 10 J.)

PESTUM, Jo: Die Großstadtfüchse. Thienemann. Stuttgart
Marias Eltern besitzen ein Eiscafé. Dort gibt es Probleme mit ausländerfeindlichen Schlägertypen: Ein Fall für die Großstadtfüchse. (ab 8 J.)

POLAK, Eva: Lorenz, Anton und die Folterkammer. W. Mann. Berlin 1992
Der 8jährige Lorenz hat Probleme mit zwei Mitschülern. Sogar eine Folterkammer haben sie gebaut. Den Ratschlägen der Erwachsenen mißtraut Lorenz, aber der mutige Dackel von nebenan wird ihm zum Vorbild. (ab 8 J.)

PRESSLER, Mirjam: Katharina und so weiter. Beltz & Gelberg. Weinheim 1985
Die Erlebnisse der 9jährigen Katharina in und außerhalb der Schule zeigen, daß es überall Gewalt gibt, wir ihr aber nicht hilflos ausgeliefert sind. (ab 9 J.)

REUTER, Elisabeth: Marie und ihre Mutter. Carlsen. Hamburg 1991
Marie fühlt sich wertlos und ungebildet. Ihre Mutter schimpft ständig. Erst als diese von der Gewalt zu erzählen beginnt, die sie selbst in ihrer Kindheit ertragen mußte, wird es besser. (ab 8 J.)

WELSH, Renate: Sonst bist du dran!. Arena. Würzburg 1994
Michael aus der 4a wird Zeuge, wie einige aus der Klasse einem Mitschüler auf-lauern und ihn fertigmachen. Da sie ihn bedrohen, macht er schließlich mit. Die Lehrerin spürt, daß in der Klasse etwas vorgeht und bringt die Kinder zum Nachdenken. (ab 9 J.)

WENDT, Irmela: Fehler übersehen sie nicht – bloß Menschen. rororo. Reinbek 1986
Alexander hat in der Schule täglich Probleme, aber er ist stark, ein «Kann-Mensch», der mit den Ungerechtigkeiten mancher Lehrkräfte und Kinder ohne Gewalt fertig wird. (ab 9 J.)

ZÖLLER, ELISABETH: Und wenn ich zurückhaue?. Thienemann. Stuttgart 1994
Der 11jährige Krissi hat ein Problem: Drei Schüler aus der 7 haben Spaß daran, ihn zu quälen. Seine Erfahrungen werden zu einem facettenreichen Buch über Angst und Ursprünge und Auswirkungen von Gewalt im Alltag. (ab 10 J.)

4.3 Bibliographien

Krieg und Gewalt – Phantasie und Frieden
Kinder- und Jugendbücher zum Nachdenken und Träumen
Herausgeber und Bezugsquelle:
Verein für Friedenspädagogik Tübingen e. V. 1983
Bachgasse 22, 72070 Tübingen

Prävention von Gewalt – Konflikte – Lieb und Böse

Besprechungen und methodisch-didaktische Anregungen von Bilderbüchern, Sachbüchern, Filmen, Videos, Unterrichtsmaterialien für Kindergarten, Schule, Elternarbeit. Bern. 1992

Herausgeber und Bezugsquellen:

Evangelischer Mediendienst, Hans Hodel, Bürenstr. 12, CH 3007 Bern, MBR, Interkonfessionelle Material- und Beratungsstelle für Religionsunterricht in Kirchen und Schulen, Trudy Hofmann, Helvetiaplatz 2, CH 3005 Bern, STEA, Kirchliche Stelle für Elternarbeit, Lisbeth Zogg Hohn, Bürenstr. 12, CH 3007 Bern

«Denn sie wissen nicht, was sie tun?»

Kinder- und Jugendbücher zum Thema Gewalt. München 1993

Herausgeber und Bezugsquelle:

Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V.
Schlörstr. 10, 80634 München

5. Broschüren und Informationsschriften

ARBEITSKREIS NEUE ERZIEHUNG E. V. (Hg.): **Gewalt – schon in der Grundschule?**

Arbeitshilfe für Eltern, ElternvertreterInnen und LehrerInnen, Berlin 1991

Bezug: Arbeitskreis Neue Erziehung e. V. für Familie, Schule und Gesellschaft.
Markgrafenstr. 11, 10669 Berlin

KATHOLISCHE ELTERNSCHAFT DEUTSCHLANDS (Hg.): **Gewalt und kein Ende?**

Ratschläge zur Gewaltprävention durch Erziehung. Bonn 1994

Bezug: Katholische Elternschaft Deutschland KED, Baumschulallee 9–12, 53115 Bonn

VEREIN FÜR FRIEDENSPÄDAGOGIK TÜBINGEN E.V. (Hg.): **Gewaltfrei leben lernen.**

Was Sie über die Ursachen von Gewalt wissen sollten.

Informationen für Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen. Tübingen 1993

Bezug: Verein für Friedenspädagogik Tübingen, Bachgasse 22, 72070 Tübingen

VEREIN FÜR FRIEDENSPÄDAGOGIK TÜBINGEN E.V. (Hg.): **Augen auf beim Spielzeugkauf**

Was Sie über Gewaltspielzeug und Gewalt in Medien wissen sollten. Tübingen

Bezug: s.o.

VEREIN FÜR FRIEDENSPÄDAGOGIK TÜBINGEN E.V. (Hg.): **Computerkids.**

Was Sie über den Umgang mit Gewalt in Computerspielen wissen sollten. Tübingen

Bezug: s.o.

VEREIN FÜR FRIEDENSPÄDAGOGIK TÜBINGEN E.V. (Hg.): **Videogewalt – zwischen**

Faszination und Abscheu. Was Sie über Gewaltdarstellungen und Horrorfilme in Fernsehen und Video wissen sollten. Tübingen

Bezug: s.o.

Informationsschriften aus den Ländern – Auswahl

LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG / MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.): **Gegen Haß und Vorurteile: Erziehung zu Toleranz und friedlichem Miteinander**. Stuttgart 1993

Bezug: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Staffenbergstr. 38, 70184 Stuttgart

STAATLICHE AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG COMBURG / AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG DILLINGEN (Hg.): **Gewalt an Schulen – Thema der Lehrerfortbildung Dillingen/Donau – Comburg 1993**

Bezug: Akademie für Lehrerfortbildung, Abhofach, 89401 Dillingen

SENATSVORWALTUNG FÜR SCHULE, BERUFSBILDUNG UND SPORT (Hg.): **Gruppengewalt und Schule. Dokumentation einer Dienstbesprechung**. Berlin 1992

Bezug: Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Bredtschneiderstr. 5-8, 14057 Berlin

PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT BRANDENBURG (Hg.): **Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus Teil 1: Anregungen für die Schule**. Ludwigsfelde 1993

Bezug: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, Heinrich-Mann-Allee 107, 14460 Potsdam

DER SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT BREMEN (Hg.): **Gewaltbereitschaft und Gewalt an Bremer Schulen**. In: Schulbeispiele 10/94

Bezug: Der Senator für Bildung und Wissenschaft, Rembertiring 8-12, 28196 Bremen

BEHÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG (Hg.): **Gewalt von Kindern und Jugendlichen in Hamburg**. Hamburg 1992

Bezug: Behörde f. Schule, Jugend u. Berufsbildung, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg

HESSISCHES INSTITUT FÜR BILDUNGSPLANUNG UND SCHULENTWICKLUNG (Hg.): **Schule und Beratung Heft 3/1993. Gewalt hat viele Gesichter**

Bezug: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Postfach 3105, 65021 Wiesbaden

KULTUSMINISTERIUM MECKLENBURG-VORPOMMERN (Hg.): **Schule und Gewalt. Dokumentation zur Landeskongferenz «Gewalt an Schulen» im Juni 1993**

Bezug: Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern, Werderstr. 124, 19055 Schwerin

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): **Ernstfall Grundschule, Frieden schaffen in den Klassen**. Bezug: Niedersächsisches Kultusministerium, Am Schiffgraben 12, 30159 Hannover

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): **Aktuelle Gewaltentwicklung in der Gesellschaft. Vorschläge zur Gewaltprävention in der Schule**. Soest 1994

Bezug: Landesinstitut für die Schule u. Weiterbildung, Paradieser Weg 64, 59494 Soest

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ (Hg.): **Für Toleranz und Fremdenfreundlichkeit. Beiträge von Schulen**

Dokumentation der Fachtagungen vom 12.2./22.4./26.4.1993, Mainz 1993

Bezug: Ministerium für Bildung und Kultur, Mittlere Bleiche 61, 55116 Mainz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ (Hg.): **Schule Machen 4/93, S. 8-12. Berichte über Konzepte von Schulen gegen Gewalt**. Bezug: s. o.

- LANDESINSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND MEDIEN (Hg.): **Friedenserziehung in der Schule I. Konzept und Anregungen für den Unterricht.** Saarbrücken 1989
Bezug: Landesinstitut für Pädagogik und Medien, Beethovenstr. 26, 66125 Dudweiler
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS (Hg.): **Zum Umgang mit der Gewaltakzeptanz.** Erste Ausgabe einer Handreichung für Pädagogen und Lehrer im Freistaat Sachsen. Stand Februar 1992
Bezug: Sächsisches Staatsministerium für Kulturs, Archivstr. 1, 01097 Dresden
- KULTUSMINISTERIUM SACHSEN-ANHALT (Hg.): **Sinnvoll leben. Projekt Lebensorientierungen. Gegen Gewalt, gegen Drogen.** Magdeburg 1992
Bezug: Kultusministerium Sachsen-Anhalt, Breiter Weg 31, 39104 Magdeburg
- DIE MINISTERIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, KULTUR UND SPORT (Hg.): **Gewalt an Schulen in Schleswig-Holstein. Gutachterliche Stellungnahme.** Kiel 1993
Bezug: Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport, Düsternbrooker Weg 64, 25105 Kiel
- THÜRINGER INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRPLANENTWICKLUNG UND MEDIEN (Hg.): **Thilm Heft 2/1993: Sozialer Lebensraum Schule. Erziehung zur Gewaltfreiheit, Toleranz und Friedenserziehung. Beiträge aus Schulpraxis und Wissenschaft.** Arnstadt 1993
Bezug: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplantentwicklung und Medien, Hopfengrund 1, 99310 Arnstadt

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt/M. 1978
- AUSUBEL, D. P.: Das Jugendalter. München 1976
- BAACKE, D.: Die 13- bis 18jährigen. – Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim 1983
- BACH, H./KNÖBEL, R./ARENZ-MORCH, A./ROSNER, A.: Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Statistik, Hintergründe, Folgerungen. Mainz 1984
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986
- BLACKHAM, G. J.: Der auffällige Schüler. Weinheim 1971
- BRUMLIK, M./HOLTAPPELS, H. G.: Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In: TILLMANN, K. J. (Hrsg.): Schultheorien, Hamburg 1987, S. 88-103
- BRÜNDEL, H.: Gewalt in unseren Schulen – Gewalt in unserer Gesellschaft. Eine Stellungnahme der Schulpsychologie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 41. Jg., 1994, S. 232-237
- BRUSTEN, M./HURRELMANN, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973
- CLOER, E.: Menschenwürde und Leistungsbegriff in einer humanen Schule. In: Liberal, 23. Jg., 1981, H. 10, S. 734-753
- CLOER, E.: Disziplinieren und Erziehen. Das Disziplinproblem in pädagogisch-anthropologischer Sicht. Bad Heilbrunn 1982
- CLOER, E. (Hrsg.): Das Dritte Reich im Jugendbuch. Fünfzig Jugendbuchanalysen und ein theoretischer Bezugsrahmen. Braunschweig 1983 (2. Aufl. 1985; vergriffen)
- CLOER, E.: Die Sechs- bis Zehnjährigen. Ausgewählte Aspekte des Kindseins heute. In: Pädagogische Welt, 42. Jg., H. 11/1988, S. 482-487
- CLOER, E.: Voraussetzungen und Desiderata einer Bildungspolitik der neunziger Jahre. In: Liberal, 33. Jg., 1991, H. 3, S. 89-97
- CLOER, E.: Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur. Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis der Bildungslaufbahn. In: Die Deutsche Schule 84, 1992, S. 10-27
- CLOER, E.: Jugend und Jugendbildung in Zeiten des Übergangs. In: CLOER, E./KUNERT, H. (Hrsg.): Wider den gewohnten Blick. Theater, Video und Kreatives Schreiben in gewerkschaftlicher Jugendbildung. Weinheim 1994, S. 11-38
- DETTENBORN, H./LAUTSCH, E.: Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. 1993, S. 745-774
- ENGEL, U./HURRELMANN, K.: Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin 1989
- FAUST-SIEHL, G./SCHMITT, R./VALTIN, R. (Hrsg.): Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt 1990
- FAUST-SIEHL, G./SCHWEITZER, F.: Anstrengung ist alles – Wie Kinder schulische Leistungen verstehen. In: BARTNITZKY, H./PORTMANN, R. (Hrsg.): Leistung der

- Schule – Leistung der Kinder. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt 1992
- FELDMANN, K.: Schüler helfen Schülern. München 1980
- FELTSCHES, J.: Disziplin, Konflikt und Gewalt in der Schule. Heidelberg 1978
- FEND, H.: Schulklima. Weinheim 1977
- FEND, H.: «Gute Schulen – schlechte Schulen» – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78 Jg. H. 3/1986, S. 275–293
- FERSTL, R./NIEBEL, G./HANEWINKEL, R.: Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein. Kiel 1993
- FLAAKE, K./KING, V. (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Frankfurt 1993²
- FLITNER, A.: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, 1985, H. 1, S. 1–26
- FLITNER, A.: Ausgrenzung in der Gesellschaft – Integration in der Erziehung. In: SCHWETZTER, F. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Weinheim 1986, S. 47–54
- FÖLLING-ALBERS, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt 1989 (5. Aufl. 1994)
- FÖLLING-ALBERS, M.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Oldenburg 1991
- FRANZ, H. J.: Bewältigung gesundheitsgefährdeter Belastung durch soziale Unterstützung in kleinen Netzen. Konstanz 1986
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, BEHÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG: Gewalt von Kindern und Jugendlichen in Hamburg. Hamburg 1993
- FREUD, S.: Die Zukunft einer Illusion. Studienausgabe, Bd. IX., Frankfurt 1974
- FROMM, E.: Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt/M. 1982¹²
- GAJUNG, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek 1975
- GOLDSTEIN, A. P./APTER, S. J./HAROOTUNIAN, B.: School Violence. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1984
- GOTTFREDSON, D.: An empirical test of school-based environmental and individual interventions to reduce the risk of delinquent behavior. Criminology 24, 1986, S. 705–729
- GRÜNER, M.: Eine Bande im Stadtteil – Bericht über eine Intervention. In: Pädagogik, H. 3, 1993, S. 21–22
- GUTSCHMIDT, G.: Kind und Beruf. Alltag alleinerziehender Mütter. Weinheim 1986
- HARGREAVES, D. H. u. a.: Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim und Basel 1981
- HELLER, K. A./VIEWEG, H.: Die Rollenproblematik des Lehrers als Berater. Opladen 1983
- HENTIG, H. von: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart 1985
- HENTIG, H. von: Arbeit am Frieden. München und Wien 1987
- HENTIG, H. von: Die Schule neu denken. München 1992
- HILLER, G. H.: Nichts gegen rechte Kerle. In: Neue Sammlung, H. 2, 1993, S. 207–214
- HÖHN, E.: Der schlechte Schüler. München 1967
- HOLTAPPELS, H. G.: Schülerprobleme und abweichendes Schülerverhalten aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 5, 1985, S. 291–323

III. Info-Markt

- HOLTAPPELS, H. G.: Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus Schülerperspektive. Bochum 1987
- HORSTMANN, K.: Familiäre und schulische Bedingungen als Störgrößen für normangemessene Handlungsstrategien. Berichte aus der Arbeit des Instituts für Pädagogische Psychologie am Fachbereich für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität Berlin 2, 1991
- HORSTMANN, K./HEGEL, R.-D.: Menschenbild und Moralentwicklung – Ein philosophisch-psychologischer Versuch. Wiss. Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Reihe: Geistes- und Sozialwissenschaft 41/1992, 1, S. 63–73
- HURRELMANN, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 1986
- HURRELMANN, K.: Schulische «Lernarbeit» im Jugendalter. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., 6/1988, S. 761–779
- HURRELMANN, K.: Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Weinheim 1990
- HURRELMANN, K.: Aggression und Gewalt in der Schule. In: SCHUBARTH, W./MELZER, W. (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1993, S. 44–56
- KEMPOWSKI, W.: Immer so durchgemogelt – Erinnerungen an unsere Schulzeit. Frankfurt/M. 1976
- KLOCKHAUS, R./HABERMANN-MORBEY, B.: Psychologie des Schulvandalismus. Göttingen 1986
- KORTE, J.: Faustrecht auf dem Schulhof. Weinheim und Basel 1992
- KRAPPMANN, L.: «Nun spielt doch endlich etwas Schönes!» – Aushandeln, Streit und Freundschaft in der Kinderwelt. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder – Aufwachsen in Deutschland. München 1993, S. 135–141
- KÜHL, R.: Arbeitshilfe: Gestaltung der Pause und des Schulhofs in der Grundschule. Hrsg. Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg 1982
- LAGING, R. u. a.: Beziehungslernen in Konfliktsituationen. In: Pädagogik, H. 3/1993, S. 10–13
- LERCHENMÜLLER, H.: Evaluation eines Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung. Köln 1986
- LINDSTRÖM, G.: «Bist Du feige, Willi Wiberg?» Hamburg 1987
- LOCH, W.: Kindern gewaltfrei begegnen. In: Pädagogik, H. 3/1993, S. 14–16
- LOCKHEED, M.: Some Determinants and Consequences of Sex Segregation in the Classroom. In: WILKINSON, L./MARRETT, C. (Eds.): Gender Influences in Classroom Interaction. Orlando 1985, S. 167–185
- LÖWE, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin 1977
- MACCOBY, E. F.: Gender and Relationship. In: American Psychologist 45, 1990, S. 513–520
- MANSEL, J./HURRELMANN, K.: Jugendliche im Alltagsstreß. Weinheim 1991
- MARTIN, L. R.: Schulberatung. Stuttgart 1981
- MCPARTLAND, J. M./MCDILL, E. L.: Violence in schools: Perspectives, programs and positions. Lexington: Lexington Books 1977
- MEIER, U./TILLMANN, K. J.: Gewalt in der Schule – die Perspektive der Schulleiter. Ergebnisse einer 1994 durchgeführten Befragung von Schulleitungen hessischer Sekundarschulen. Sonderforschungsbereich 227 an der Universität Bielefeld 1994 (Ms.)

- MITSCHERLICH, A./MITSCHERLICH, M.: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München 1967
- MÜLLER-BARDORFF, H.: Schulfest und Klassenfest. Regensburg 1987
- MUMMENDEY, A.: Verhalten zwischen sozialen Gruppen: Die Theorie der sozialen Identität. In: FREY, D./IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Bd. II, Bern 1985, S. 185–216
- NAPP-PETERS, A.: Ein-Elternteil-Familien. Soziale Randgruppe oder neues familiales Selbstverständnis? München 2. Aufl. 1987
- NAVE-HERZ, R.: Wandel und Kontinuität der Familie in der BRD. Stuttgart 1988
- NIEBEL, G./HANEWINKEL, R./FERSTL, R.: Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1993, S. 775–798
- NOLTING, P.: Lernfall Aggression. Reinbek 1987
- OLBRICH, E./TODT, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Berlin 1984
- OLWEUS, D.: Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In: MAGNUSSON, B./ALLEN, V. L. (Eds.): Human Development, New York, Academic Press 1983, S. 353–365
- OLWEUS, D.: Bully/Victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a schoolbased intervention program. In: PEPLER, D. J./RUBIN, K. H. (Eds.): The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1991, S. 411–448.
- OPPER, K.-H.: Gewalt an Grundschulen. Eine Untersuchung, Ergebnisse und Überlegungen. Detmold 1992 (unveröffentl. Ms.)
- OSWALD, H./KRAPPMANN, L./SALISCH, M. VON/CHOWDHURI, I.: Grenzen und Brücken – Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3/1986, S. 560–580
- OSWALD, H. u. a.: Miteinander – Gegeneinander. Eine Beobachtungsstudie über Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: PFISTER, G. (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988, S. 173–192
- PENIUK, H.: Gewaltbereitschaft und Gewalt an Bremer Schulen. Schulbeispiele Bremen, 10/1994, S. 8–10
- PETERMANN, F./PETERMANN, U.: Westermann Test – EAS. Braunschweig 1980
- PETERMANN, F./PETERMANN, U.: Erfassung aggressiven Verhaltens in konkreten Situationen – EAS. 2. Auflage, Braunschweig 1990
- PFISTER, G.: Der Widerspenstigen Zähmung. Raumaneignung, Körperlichkeit und Interaktion. In: PFISTER, G./VALTIN, R. (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt 1993
- PREUSS-LAUSITZ, U. u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem 2. Weltkrieg. Weinheim 1983 (3. Aufl. 1993)
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Weinheim 1993
- PUEBE, H./RÖBE, E.: Blickpunkt Grundschule, Bilder einer zukunfts offenen Schullandschaft. Donauwörth 1992
- RAWS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1979
- RUTTER, M./MAUGHAM, B./MORTIMER, D./OUSTON, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim 1980
- SALZMANN, Ch.: Ameisenbüchlein oder: Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung. Bad Heilbrunn 1964² (Original 1806)

III. Info-Markt

- SAXER, U.: Wissensklassen durch Massenmedien? Entwicklung, Ergebnisse und Tragweite der Wissenskluftforschung. In: FRÖHLICH, W. D. u. a. (Hrsg.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie. Weinheim 1992, S. 141-189
- SCHERR, A.: Gesellschaft als Problem – Pädagogik als Lösung. In: Pädagogik, H. 3/1994, S. 24-28
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Bd. I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hrsgg. von E. WENIGER unter Mitwirkung von Th. SCHULZE, Düsseldorf 1957
- SCHMIDT, H. D.: Grundriß der Persönlichkeitspsychologie. Berlin 1985
- SCHNEIDER, J.: Gewalt in der Schule – eine kriminologische Studie. In: Kriminalistik, H. 1/1991, S. 15-24
- SCHRAMM, I.: Gewalt – Ausdruck der Verletzung des Selbstwertgefühls junger Menschen. Thillm, 2, 1993, S. 60-73
- SCHWIND, H.-D., BAUMANN, J. u. a. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt («Gewaltkommission»). 4 Bde, Berlin 1990
- SELG, H./MEES, U./BERG, D.: Psychologie der Aggressivität. Göttingen, Toronto, Zürich 1988
- SELG, H.: Aggression. In: ASANGER, R./WENNINGER, G. (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim 1992, S. 1-4
- SENATSVORWALTUNG FÜR INNERES, Berlin (Hrsg.): Endbericht der Unabhängigen Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin. Berlin 1994
- STÜBING, A./LUTZ, B.: Entwicklung und Erprobung neugestalteter Inhalte für die tägliche Bewegungszeit und für den Sportunterricht in der Grundschule. Wiesbaden: HIBS, 1993
- TEMBROCK, G.: Verhaltensbiologie. Jena 1987
- TILLMANN, K. J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989
- TILLMANN, K. J.: Gewalt in der Schule – Problemanalyse und schulpädagogische Prävention. Konzept für ein Forschungsprojekt im Rahmen des Sonderforschungsbereiches 227, Bielefeld 1994 (Ms.)
- TÜRCKE, Chr.: Gewalt und Tabu. Lüneburg 1987
- VALTIN, R.: Koedukation macht Mädchen brav!? – Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation. In: PFISTER, G./VALTIN, R. (Hrsg.): MädchenStärken, 1993, S. 8-39
- VALTIN, R.: Mit den Augen der Kinder. Geheimnisse, Freundschaft, Streit, Lügen und Strafe. Reinbek 1991
- WAZURO, E. G.: Die Lehre Pawlows von der höheren Nerventätigkeit. Berlin 1982
- WEBER, M.: Soziologische Grundbegriffe. Tübingen 1960
- WHITING, B. B./EDWARDS, C. P.: Children of different worlds: The formation of social behavior. Cambridge, MA: Harvard University Press 1988
- YOUNISS, J.: die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: EDELSTEIN, W./KELLER, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt/M. 1982, S. 78-109
- ZÜGHART, E.: Disziplin-Konflikte in der Schule. Köln 1963

Beiträge zur Reform der Grundschule

Schriftenreihe des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.
 Begründet von Erwin Schwartz, fortgeführt von Dieter Haarmann
 Herausgeber: Rudolf Schmitt, Renate Valtin, im Auftrage des Vorstandes des
 Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.

Lieferbare Bände

Mitgliederbände:

- | | | | |
|-------|---|-------|---|
| 40/41 | Wieviel Ecken hat unsere Schule – Teil I
Klassenzimmer als Lernort und
Erfahrungsraum | 85 | Bewegung, Spiel und Sport
in der Grundschule |
| 42 | Wieviel Ecken hat unsere Schule – Teil II
Schulhaus – Schulhof – Schulanlage | 86 | Die ersten Wochen in der Schule |
| 43/44 | Die Grundschule der 80er Jahre
(Bilanz/Perspektiven) | 87 | Leistung der Schule –
Leistung der Kinder |
| 45 | Lernorte außerhalb des Klassenzimmers
Teil I | 88/89 | Wohnortnahe Integration |
| 49 | Lernorte außerhalb des Klassenzimmers
Teil II | 90 | MädchenStärken |
| 54 | Auf dem Weg zum differenzierten
Schulalltag | 91 | Lernwerkstätten |
| 55 | Wandertag – Klassenfahrt –
Schullandheim | 92/93 | Religion in der Grundschule |
| 56/57 | Rechtschreiben in den Klassen 1–6 | 94 | Lehrerbildung |
| 58/59 | Gemeinsam leben – gemeinsam lernen
Behinderte Kinder in der Grundschule | 95 | Aggression und Gewalt in der Schule |
| 60 | Kinder finden zu sich selbst
Disziplin, Stille und Erfahrung im
Unterricht | 96 | Mathematik |
| 61/62 | Frauen machen Schule | 97 | Lernort Museum |
| 63 | Arithmetik für Kinder | | |
| 64 | Fibeln und Erstlesewerke '85 | | |
| 66 | Schulbücher im Sachunterricht | | |
| 67/68 | Schreiben ist wichtig | | |
| 69 | Ästhetische Erziehung in der Grundschule | | |
| 70 | Sexualerziehung in der Grundschule | | |
| 71 | Umwelterziehung | | |
| 72 | Gestalten mit Schrift | | |
| 73 | Kinder kommen zur Schule | | |
| 74 | Interkulturelles Lernen | | |
| 75 | Veränderte Kindheit – veränderte
Grundschule | | |
| 76 | Lyrik für Kinder – gestalten und aneignen | | |
| 77 | Übergänge nach der Grundschule | | |
| 78 | Alltag im offenen Unterricht | | |
| 79/80 | Kinder heute – Herausforderung für die
Schule | | |
| 81 | Theater macht Schule – Schule macht
Theater | | |
| 82 | 6jährige Grundschule | | |
| 83/84 | Grundschule in Europa – Europa in der
Grundschule | | |

Sonderbände

- | | |
|-------|---|
| S 25/ | Grundschule – Kinderschule oder |
| 26 | Vorschule der Wissenschaft |
| S 36 | Schrift und Schreiben (Bibliographie) |
| S 41 | Rolle des Schulleiters – Kooperation* |
| S 43 | Schulleben u. Schulgemeinde* |
| S 45 | Entlastungsstrategien f. Schulleiter* |
| S 47 | Gesundheitserziehung |
| S 48 | Förderung ausländischer Kinder* |
| S 49 | Einführung in die Vereinfachte
Ausgangsschrift* |
| S 50 | Auf dem Weg zu einem schuleigenen
pädagogischen Konzept* |
| S 51 | Die kleine Grundschule* |
| S 52 | Die ganze Halbtagschule* |
| S 53 | Fremde Sprachen i.d. Grundschule* |
| S 54 | Grundschule u. Bibliothek |
| S 55 | Fördern und Förderunterricht |
| S 56 | Teamarbeit in der Grundschule* |

* Schulleiter-Reihe „Mehr gestalten als verwalten“

Außerhalb der Reihen

- Sammelband: Dritte Welt in der Grundschule
 Aminatas Entdeckung (Kinderbuch)
 Materialband zu Aminatas Entdeckung

**Angesichts der Herausforderungen an die Grundschule
stellt der Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband – e.V.
zur Diskussion:**

10 Standpunkte zur Grundschulreform

Präambel:

Die Grundschule ist für alle Kinder ein wichtiger Lebens- und Lernort. Sie bildet die Basis des Schulwesens und ist für die Zukunft der Kinder und Heranwachsenden von entscheidender Bedeutung.

Der gesellschaftliche Entwicklungsprozeß erfaßt auch die Grundschule. Die Lebensbedingungen der Mädchen und Jungen wandeln sich tiefgreifender, als dies von der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Die Ansprüche an Erziehung und Bildung der Kinder steigen, und die Aufgaben der Grundschule werden zunehmend komplexer. Für die Bewältigung dieser Aufgaben fehlen den Grundschulen jedoch die notwendigen Ressourcen.

Der Arbeitskreis Grundschule vertritt als Grundschulverband die pädagogisch begründeten Ansprüche der Kinder im Grundschulalter. Er setzt sich für die Weiterentwicklung der begonnenen Reform der Grundschule ein und benennt im folgenden die Schwerpunkte seiner zukünftigen Arbeit.

Den vollständigen Text der „10 Standpunkte“ hat der Grundschulverband in einer zwanzigseitigen Broschüre veröffentlicht.

Gegen Einsendung von DM 4,- in Briefmarken können sie diese Broschüre beziehen bei:

**Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.
Postfach 900148, 60441 Frankfurt a.M.**

Hiermit trete ich dem Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e. V. bei als:

☐ Einzelmitglied, (Jahreslieferung: 3-4 Mitgliederbände)

Jahresbeitrag: 66,- DM

☐ Lehramtsanwärter/in, Teilzeitbeschäftigte/r

Jahresbeitrag: 50,- DM

☐ Studierende/r, Arbeitslose/r

Jahresbeitrag: 33,- DM

☐ Korporatives Mitglied (Schulen, Institutionen, Einzelpersonen)

(Jahreslieferung: Mitgliederbände und 1-2 Sonderbände über die eine Bücherrechnung ausgestellt wird)

Jahresbeitrag: 80,- DM

(Name)

(PLZ u. Ort)

(Straße u. Hausnr.)

(Datum u. Unterschrift)

Sie erhalten nach Zahlung
Ihres Beitrags



- die Mitglieder-Zeitschrift „Arbeitskreis aktuell“ (4 mal im Jahr)
- die Jahres-Mitgliederbände
- die Satzung des AKG
- Informationen und Veröffentlichungsverzeichnis

Aus buchungstechnischen Gründen bitten wir Sie, die Rechnung abzuwarten, auf der wir Ihnen die Mitgliedsnummer und die Bankverbindung mitteilen.

Einzelmitglieder aus den neuen Bundesländern zahlen bis einschließlich 1995 einen ermäßigten Jahresbeitrag: Statt DM 66,- nur DM 50,-.

Für Ihren Beitritt zum Arbeitskreis Grundschule e.V. halten wir folgendes Werbeangebot für Sie bereit:
(bitte nur eine der beiden Möglichkeiten ankreuzen!)

☐ Als neues Mitglied im Arbeitskreis Grundschule wünsche ich mir den Band als Aufnahme-geschenk.

☐ Oben genanntes Mitglied habe ich für den Arbeitskreis Grundschule geworben. Als Werbeprämie senden Sie bitte den Band an folgende Anschrift:

(Name)

(PLZ und Ort)

(Straße und Hausnummer)

(Datum und Unterschrift)

Best.-Nr. 1052
ISBN 3-930024-53-5