

Pilotprojekt „Gewaltfreie Klasse als Konfliktschlichter“

Abschließender Projektbericht

Inhaltsgliederung

- 1. Übersicht über die Systematik des Projekts**
- 2. Vorbemerkung**
- 3. Grundlegende Problematik**
- 4. Erhebung des „Ist-Stands“**
- 5. Ablauf der Untersuchung**
- 6. Wie wurden die Verhaltensänderungen im Laufe des Projekts bewirkt?**
 - **Reflexion**
 - **Bindung**
 - **Flow**
 - **Aggression**
- 7. Abschlußuntersuchung**

1. Übersicht über die Systematik des Projekts

Eingangstest:

Überprüfen von Werthaltungen und Rangordnungen

	Reflexion:	Handlungs- und Verhaltensalternativen:		
<i>Ziele:</i>	Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Selbstverantwortung	Gemeinschaft stärken	Freude an Leistung	Anerkennung für Leistung
<i>Motive:</i>	Aggression	Bindung	Flow	positive
<i>Umsetzung:</i>	Gespräche und fiktive Situationsbewältigung Erarbeiten eigener Regeln	Vielfältige Aufgaben mit gemeinsamen Zielen.	Handlungskompetenzen erhöhen	Vorbilder Leistungsmöglichkeiten
<i>Aktionen:</i>	<i>Besuch in der Gerichtsmedizin</i> Simulation einer Verhandlung	Teamtower Unfalldarst.	Mediation Erste-Hilfe	Opferhilfe

Abschlußerhebung:

Überprüfung, ob sich Werthaltungen und Rangordnungen geändert haben

2. Vorbemerkung:

Im Folgenden soll das Projekt „Gewaltfreie Klasse als Konfliktschlichter“ im Schuljahr 1998/1999 hinsichtlich des Ablaufs, der Methodik, der Grundvoraussetzungen und der Evaluation dargestellt werden. Initiiert, konzipiert und durchgeführt wurde das Projekt durch die Polizeidirektion Heidelberg unter der Leitung von Günther Bubenitschek und Karl-Heinz Bartmann. In die Konzeption mit eingeflossen waren hier die bisherigen Erfahrungen aus der Polizeiarbeit zur Prävention an Schulen. Wissenschaftlich begleitet wurde das Projekt, um systematisch Werthaltungen und Verhaltensänderungen zu erfassen. Erfolge in der Präventionsarbeit sollten hier meßbar gemacht werden.

Bei den Schülern, die an dem Projekt teilnahmen, handelte es sich um eine Klasse der Geschwister-Scholl-Schule in Leimen/St. Ilgen mit 19 Schülern und 11 Schülerinnen. Durch einen starken Zuwachs von Aussiedlern in der Region war in der Schule selbst die Schülerschaft sehr rasch gewachsen, Räumlichkeiten waren knapp geworden, was wiederum laufende An- und Umbauten zur Folge hatte und außerdem zu einer besonderen Enge im Schulhofbereich führte. Insgesamt entstanden hier bereits durch äußere Faktoren Belastungen für Schüler und Lehrer.

Ziel des Projekts war es, den Schülern der 8. Klasse einen verantwortungsvollen Umgang mit Aggressionen zu vermitteln und diese Kompetenz dann auch außerhalb der Klasse, beispielsweise in Form von Konfliktschlichtung, anzuwenden, um so ein besseres Schulklima zu schaffen.

Generell erscheint es sinnvoll, gerade mit Gewaltprävention schon möglichst früh, nicht also erst in einer höheren Klasse, zu beginnen. Dennoch wurde eine 8. Klasse gewählt (die Schüler waren 14-16 Jahre alt), im Verhältnis handelte es sich also um eher ältere Schüler.

Dies soll kurz begründet werden:

- Wichtiges Ziel des Projekts war es, nicht nur ein positiveres Klassenklima, sondern vor allem ein besseres Schulklima zu schaffen. Um hier Erfolge haben zu können, erschien es notwendig, Schüler mit Vorbildfunktion zu wählen. Da sich in der Regel jüngere Schüler – alleine schon bedingt durch ihren Entwicklungsprozeß – an älteren orientieren und nicht umgekehrt, wurde eine Oberstufenklasse gewählt. Die 9. Und 10. Klassen kamen dabei nicht in Betracht, da hier die Prüfungen für Haupt- bzw. Werkrealschulabschluß vorbereitet wurden, und ein zusätzliches Projekt zu viel Zeit in Anspruch genommen hätte.
- Außerdem ist bei den 14 – 16-jährigen der Übergang vom Kindes- zum Jugendalter vollzogen. Es handelt sich um Jugendliche, die sich auch selbst deutlich als solche definieren und sich von der Kindheit abzugrenzen suchen und das Erwachsensein anstreben. Gerade in dieser Phase werden Werte immer wieder verändert und neu definiert. Um als Jugendlicher zu gelten, ist es wichtig, demonstrativ die Kindheit, die noch sehr nahe ist, abzulegen. Dieses Phänomen zeigt sich beispielsweise beim Rauchen. Sehr empfänglich sind gerade jüngere Kinder für Prävention auf diesem Gebiet, setzen sich sogar aktiv bei Freunden,

Bekannten und der Familie gegen das Rauchen ein, um dann häufig im Jugendalter selbst damit zu beginnen. „...damals war ich Kind, heute bin ich erwachsen“ kommentiert beispielsweise eine 13-jährige darauf angesprochen, warum sie noch ein Jahr vorher vehement alle Raucher verurteilt hatte und jetzt selber raucht. Jugendlich und erwachsen sein heißt „anders sein“, als man es noch als Kind war. Für eine Gewaltprävention, die in der Kindheit beginnt und dann hier auch abgebrochen wird, könnte dies bedeuten, dass das Aufhören zum Signal wird, zum Signal, dass Gewaltprävention etwas für Kinder ist und beim Jugendlichen an Gültigkeit verliert.

- Ein weiterer Grund für die Wahl, das Projekt in einer 8. Klasse durchzuführen, war das Hinzukommen der Täterperspektive. Gerade jüngere Schüler sind aufgrund ihres Alters und der damit verbundenen geistigen und körperlichen Entwicklung nur sehr bedingt in der Lage zu Tätern zu werden. Erst mit wachsender Körpergröße und Kraft wächst auch die Versuchung, Gewalt anzuwenden. Gerade hier scheint es also sinnvoll, den Umgang mit Aggression zu trainieren.

Diese hier aufgeführten Gründe sollen dabei nicht den Verzicht auf Gewaltprävention in niedrigeren Klassen bedeuten! Vielmehr erscheint es sinnvoll, eine Gewaltprävention begleitend zur Entwicklung so früh wie möglich zu beginnen und fortzuführen.

3. Grundlegende Problematik:

Zwei etwa 10jährige Schüler prügeln sich auf dem Schulhof. Eine Gruppe schaulustiger Mitschüler steht dabei. Als einer der beiden hilflos am Boden liegt und bereit ist, sich zu ergeben, rammt ihm der andere sein Knie in den Bauch, greift dessen Haare und schlägt den Kopf immer wieder auf das Pflaster. Die Gruppe der Zuschauer jubelt. Nun greift eine aufsichtführende Lehrerin ein. An den Schultern zerrt sie den "Schläger" von seinem Mitschüler weg und fordert nachdrücklich Rechenschaft. Mit harten Worten weist sie ihn zurecht. Der andere Schüler sitzt inzwischen weinend am Boden und hält die Hand auf eine blutende Wunde am Kopf. Kurz wendet sich die Lehrerin dem "Opfer" zu und schickt es mit einem Mitschüler in den Waschraum, um das Blut abzuwaschen. Dann steht der "Täter" wieder im Mittelpunkt. Er erscheint zerknirscht, entschuldigt sich. Voll Verständnis wendet sich nun die Lehrerin wieder ihm zu, erklärt ihm, dass sein Verhalten nicht in Ordnung ist, fragt ihn nach dem Grund für die Prügelei und bittet, dass er sich bei dem Opfer entschuldigt.

Die Lehrerin meint die Hintergründe für das Fehlverhalten des Schülers zu kennen. Er selbst wird vom Vater immer wieder verprügelt und er hat eine Lernschwäche, aus der dauerhaft schlechte Noten resultieren. Dauerfrust also, Frustration, die Aggression auslöst und die die Reizschwelle heruntersetzt. Als er nun von einem

Mitschüler wegen schlechter Leistungen verspottet wird, scheint es nur allzu verständlich, dass er sich wehrt.

Solche und ähnliche Situationen lassen sich auf deutschen Schulhöfen täglich beobachten. Dabei sind Raufereien und Prügeleien nichts Neues. Nicht die Zahl der gewalttätigen Konflikte, sondern die Qualität ist bedenklich. Es geht nicht mehr nur um das Siegen, es geht um Grausamkeit. Ein Sieg ist dann erreicht, wenn der andere sich ergibt und damit der Schlägerei ein Ende bereitet. Er gesteht so dem anderen den Sieg zu. **Zu Grausamkeit kommt es dann, wenn der andere trotzdem weiter schlägt, wenn er die Schwäche seines Gegners bewußt ausnutzt.** Gerade solche Grausamkeiten nehmen, wie Lehrer und Polizei feststellen, immer mehr zu.

Folgende Erklärungsansätze liegen dem Umgang mit Gewalt im Allgemeinen zugrunde:

Gewalttätig wird, wer sich nicht angenommen fühlt, wer frustriert ist, wer zu den "Verlierern" der Gesellschaft gehört. Auch Überforderung führt zu Gewalttätigkeit. Gewalttätigkeit ist ein Hilferuf. Als Konsequenz muss daraus erfolgen, dass gerade auch der Täter Achtung erfahren muss, er muss sich als wertvolles Mitglied einer Gruppe fühlen, Erwartungshaltungen müssen herabgesetzt werden, um so Fehlverhalten vorzubeugen.

Solche Erklärungsansätze sind unbestritten. Außenseitertum, Überforderung und andere Formen der Frustration – **wie z. B. Sprachlosigkeit** - sind häufige Grundlagen von Gewalt.

Das Verständnis von Lehrern und Pädagogen wächst, psychologische Aufklärung wird groß geschrieben, **die Situation jedoch dadurch offensichtlich nicht entschärft.**

Die genannten Erklärungsansätze greifen jedoch nur, wenn Werthaltungen innerhalb einer Gesellschaft übereinstimmen. Tatsächlich setzen die oben genannten Erklärungen voraus, dass ein gewalttätiger Schüler eigentlich den Wunsch oder das Bedürfnis hat, zu der Gruppe dazuzugehören, deren Werte und daraus resultierenden Regeln von unserer bestehenden Gesellschaft bereits festgelegt sind. Zu solchen Werten gehören beispielsweise die gegenseitige Achtung, Hilfsbereitschaft, Verzicht auf Egoismen etc.

Für uns erscheint dies selbstverständlich – und auch wenn wir uns nicht immer daran halten, so verstehen wir doch den Sinn dieser Werte. Doch sind sie auch für Jugendliche unserer Zeit selbstverständlich? Haben sie diese Werte verinnerlicht, oder gelten für sie andere Werte? .

Unsere Regeln sind die Regeln, die sich logisch aus der Demokratie ergeben und daraus leiten sich auch unsere Werte ab. Doch ein Blick in totalitäre Staatsformen zeigt, dass auch ganz andere Werte unter anderen Umständen Geltung haben können: Gehorsam, Unterwerfung, Gewalttätigkeit. Und schon immer gab es einen Wertewandel, Gesellschaften haben sich verändert.

Es ergibt sich nun die Frage, ob für den Großteil der Jugendlichen heute die gleichen Werte wie für uns Erwachsene gelten, d.h. gibt es Grundwerte die für alle gelten? Denn nur unter dieser Voraussetzung werden Verständnis und Hilfe auch zum gewünschten Ziel führen.

Anhand des oben beschriebenen Beispiels soll dies verdeutlicht werden:

Fühlt sich der "Schläger" als Außenseiter, fühlt er sich in seiner Persönlichkeit angegriffen, so erscheinen die Maßnahmen der Lehrerin verständlich. Ihm wird durch die Mischung aus Kritik am Verhalten und Verständnis für die Person signalisiert, dass zwar sein Handeln nicht in Ordnung war, er in seiner Person aber weiterhin geachtet wird.

Ganz anders jedoch wäre die Wirkung des Verhaltens der Lehrerin zu deuten, wenn sich der Schüler selbst stark fühlt und für sein Tun allgemeine Anerkennung genießt. Immerhin deuten die Reaktionen der Außenstehenden, die ihm zujubeln darauf hin. Für sein Tun bekommt er Aufmerksamkeit und am Ende sogar Zuneigung. Wenn die betreffende Lehrerin verbal auch Kritik am Verhalten ausdrückt, so zeugen Gesten und Tonfall doch von Verständnis. Sie hat Mitleid, glaubt zu verstehen, was in ihrem Schüler vorgeht und leitet keine Forderungen für die Zukunft ab. Es scheint, als solle der Schüler durch ihr Verständnis selbst zu Verständnis für seine Tat gelangen.

Das Opfer dagegen wird ignoriert. Es ist offensichtlich unwichtig. Und würden nun dem "Schläger" auf dem Rückweg noch anerkennende Worte von Mitschülern zuteil, wie beispielsweise "dem Streber hast du endlich mal voll eins draufgegeben" oder "schade, dass du nicht noch fester zugeschlagen hast", hätte sich die Lehrerin durch ihr verständnisvolles Verhalten zum Komplizen des Schülers gemacht. Sie hätte

indirekt die Werteordnung der Schüler anerkannt, in der Gewalt und Macht eine wichtige Rolle spielt.

Mit diesem Beispiel soll deutlich gemacht werden, dass mit der gleichen Verhaltensweise durch die Lehrerin je nach Ausgangssituation genau gegenteilige Verhaltensweisen erzielt werden können. Und diese Ausgangssituation ist von bestehenden Werthaltungen abhängig. Sehen wir uns als eine Gesellschaft mit den gleichen Zielen und Werten, wird derjenige, der nicht danach handelt, zum Außenseiter. Liegen allerdings unterschiedliche Werteordnungen vor, und besteht unsere Gesellschaft aus verschiedenen Gruppen mit verschiedenen Zielen, muss derjenige, der gegen unsere Regeln verstößt, keineswegs Außenseiter sein, vielmehr kann er angesehenes Mitglied einer anderen Gruppe sein. Und Verständnis für sein Verhalten kann durchaus Schwäche und Unterwerfung signalisieren.

Woher kommen die Werte unserer Gesellschaft?

Wenn es verschiedene Werte und Werteordnungen gibt, ergibt sich die Frage nach der Richtigkeit. Woher nehmen wir die Sicherheit, dass beispielsweise Selbstverantwortung wichtiger als Gehorsam ist?

Dies ergibt sich logisch aus unserer demokratischen Staatsform. In einer Staatsform in der jeder mitentscheiden kann, muss auch jeder in der Lage sein, ein gewisses Maß an Verantwortung zu übernehmen, Entscheidungsfähigkeit und Kritikfähigkeit spielen hier eine wichtige Rolle. Und wenn jeder mitentscheiden kann, muss er auch bereit sein, die Entscheidungen anderer zu akzeptieren und sich notfalls auch diesen zu unterwerfen.

Wenn ein gemeinsames Ziel vorhanden ist, ist man angewiesen auf gemeinsames Handeln. Und gemeinsames Handeln setzt voraus, dass jeder auf den anderen Rücksicht nimmt, dass keiner in der Gruppe geschwächt werden darf, da sonst die ganze Gruppe geschwächt wird. Gerade gemeinsame Ziele sind also ein sicheres Mittel, um schädlich egoistischem Handeln vorzubeugen. Gerade aber gemeinsame Ziele oder demokratische Grundformen existieren in der Schule kaum. Das heißt, die unserer Gesellschaft entsprechenden Werteordnungen ergeben sich für Kinder und Jugendliche nicht automatisch aus eigenen Bedürfnissen heraus, sie können nur abstrakt vermittelt und gelernt werden.

4. Erhebung des „Ist-Stands“

Inwieweit ein solches Lernen erfolgreich stattfindet, sollte innerhalb des Projekts "Gewaltfreie Klasse als Konfliktschlichter" zunächst überprüft werden. Hierzu wurde ein dafür entwickelter Test "künstliche Klasse" eingesetzt.

Es sollten zunächst die Werthaltungen und die davon abhängenden Verhaltensweisen überprüft werden, denn ein Arbeiten mit Schülern, bei denen Verhaltensweisen verändert werden sollen, erscheint nur dann sinnvoll, wenn die typischen Verhaltensweisen und Einstellungen der Jugendlichen bekannt sind, um genau da einsetzen zu können, wo auch tatsächlich Probleme sind. Es wurde daher zunächst mit den Schülern gesprochen, sie wurden direkt nach ihren Wünschen und Erwartungen bezüglich des Projekts gefragt. Bei der Eingangsuntersuchung sollte vor allem die Einstellungen aller erfaßt und gleichzeitig vermieden werden, dass einige der Schüler weniger das sagen, was sie denken, als vielmehr das, was erwünscht ist. Schon bei der Vorbereitungsphase zeigte sich dabei deutlich, wie sehr diese Werthaltungen auch Fehlverhalten einschlossen. Dies soll an folgendem Beispiel gezeigt werden.

Beispiel aus dem Projekt:

In Kleingruppen von vier bis sechs Schülern wird die Eingangsuntersuchung durchgeführt. Eine der Gruppen wird hierbei bezüglich ihres besonders disziplinierten Verhaltens gelobt. Einer der Schüler ist 14 Jahre alt, wirkt freundlich, aufgeschlossen und hat deutlich eine Führungsposition in der Klasse, d.h. die anderen stimmen ihm offensichtlich bedingungslos zu. Er freut sich über das Lob und gibt damit an, dass sich keiner "schlecht" benehmen würde, solange er dabei wäre. Fast scheint es, als hätte er die Aufsicht und die Verantwortung für alle. Er macht zusätzlich noch das Angebot, dass man sich nur an ihn wenden müsse, wenn irgendwo Probleme auftreten würden, denn er würde dann für Ordnung sorgen. Keiner in der Gruppe widerspricht ihm, obwohl die Aussagen eher anmaßend klingen. In einer weiteren Unterhaltung macht er dann deutlich, dass es ein großes Privileg sei, dass die Klasse innerhalb des Projekts anständiges Benehmen zeigen würde, denn so begründet er, in der Freizeit hätte man ganz andere Interessen, wie zum Beispiel „Gras rauchen“, „blöde Typen anmachen“ oder auch „mal ein bißchen Randal zum Spaß“.

Deutlich wird hier, dass der betreffende Schüler seinen Rang zur Schau stellt, er „führt vor“, wie sich andere ihm unterordnen und er stellt klar, wodurch er sich diesen Rang verdient hat, nämlich durch seine Aktivitäten in der Freizeit. D.h. er verschweigt sein gesellschaftlich unerwünschtes Verhalten nicht, vielmehr gibt er damit an. Auch wenn zu dem Zeitpunkt nicht deutlich wurde, inwieweit es sich um reines

Aufschneiden oder aber um tatsächliche Verhaltensweisen des Schülers handelt, wird doch deutlich, wofür er sein Ansehen bekommt.

5. Ablauf der Untersuchung:

In kleinen Gruppen wurde den Schülern das für das Projekt entwickelte Instrument „künstliche“ Klasse vorgelegt um zu testen, ob es ein einheitliches Rangordnungs- und Wertesystem in der Klasse gibt, und falls ja - welche Werte „oben“ rangieren.

Hierzu bekamen die Schüler Karten mit verschiedenen Schülertypen vorgelegt, denen sie bestimmte Rollen in einer Gemeinschaft zuschreiben mussten.

Die Auswertung ergab, dass deutlich die Verhaltensweisen, die die Gemeinschaft schädigen, Achtung und Anerkennung genossen, während Verhaltensweisen, die die Gemeinschaft aufrecht erhalten, abgelehnt wurden.

Besonders verachtet wurde der „soziale Junge“ und das „witzige oder intelligente Mädchen“.

Die Ergebnisse waren dabei sehr homogen. Gleichzeitig stellte sich aber auch heraus, dass der „Gewalttätige“ zwar Anerkennung und Unterwerfung durch seine Mitschüler erlebte, dabei aber keineswegs gemocht wurde. Offensichtlich war die Mehrheit der Schüler einfach gezwungen, sich zu unterwerfen, ohne sich jedoch solche Rangordnungsstrukturen zu wünschen.

Darüber hinaus konnten sich die Schüler mit den „künstlichen Schülern“ identifizieren, so dass in anschließenden Gesprächen Klassenstrukturen deutlich wurden und sich die einzelnen „künstlichen Schülertypen“ zuordnen ließen, d.h. dass bereits teilweise im Vorfeld deutlich wurde, welche Schüler innerhalb der Klasse welche Rolle hatten.

6. Wie wurden die Verhaltensänderungen im Laufe des Projekts bewirkt ?

Im Folgenden sollen die vier Säulen des Projekts, also die Reflexion, die Bindung, der Flow und die Aggression dargestellt und die dadurch entstandenen Verhaltensänderungen verdeutlicht werden.

- **Reflexion**

Im Vordergrund des Projekts stand nicht nur eine Verhaltensänderung, vielmehr wurde Wert gelegt auf eine **bewußte** Verhaltensänderung. Die Schüler sollten nicht übergangen werden, sie sollten nicht abgerichtet werden, sondern zu mündigen

Eigenentscheidungen bewegt werden, da gerade die Selbstverantwortung Ziel des Projekts war. Verhaltenstraining wurde daher immer auch durch Reflexion begleitet.

Anhand eines praktischen Beispiels soll daher zunächst dargestellt werden, wie innerhalb der 8. Klasse das Reflektieren zum Thema Gewalt und dem Umgang miteinander angeregt wurde.

Die Klasse hatte beispielsweise einen Vormittag in der Polizeidirektion hinter sich. Neben den verschiedenen Aktivitäten und Demonstrationen war der Höhepunkt für die meisten das Schießen mit Polizeiwaffen im Schießkeller. Gleichzeitig war es aber auch ein sehr kritischer Punkt, dem Eltern und Lehrer zunächst auch Mißtrauen entgegenbrachten: Schließlich - so die Besorgnis - könne auf diese Weise die Lust am Schießen erst entdeckt werden.

Hinter der Aktion stand jedoch, dass sich die Schüler einerseits der Verantwortung und Gefährlichkeit einer Schußwaffe bewußt werden sollten (Schießen ist wesentlich komplexer, als es sich im Fernsehen darstellt), andererseits sollte aber auch ohnehin vorhandene Neugier befriedigt werden, d.h. der Wunsch, einmal zu schießen, sollte kontrolliert und mit entsprechenden Sicherheitsmaßnahmen erfüllt werden. Besonders wichtig in diesem Fall erschien eine Nachbereitung auf der Reflexionsebene. Hierzu wurden die Schüler zunächst gefragt, wie sie sich bei der Übung gefühlt hätten. Stolz, Abenteuer aber vor allem auch **Angst** waren die Angaben der Schüler. Dabei entstand ein Dialog der sich sinngemäß folgendermaßen entwickelte:

Die Schüler waren zunächst an den strengen Sicherheitsvorkehrungen selbst beteiligt gewesen, hatten sie mit vorbereitet. Erst dann durfte jeder Schüler im Schießkeller der Polizeidirektion Heidelberg die Polizeiwaffe auch selbst ausprobieren. Bei der Übung war den Schülern bewußt, dass sie keinerlei realer Gefahr ausgesetzt waren. Dennoch wurde nach eigenen Aussagen die Aktion von den Schülern als spannend, als Abenteuer erlebt. In der Nachbereitung wurden die Schüler über das Erlebte befragt. Im Mittelpunkt der Aussagen stand, dass es einer Menge Verantwortung bedürfe, eine Waffe in der Hand zu halten, und dass sie diese Verantwortung gespürt hätten. Als selbstverständlich stellten sie heraus, dass sie sich mit dieser Verantwortung auch anders verhalten müßten. Gerade durch die „Gefahr“ würde sich jede Form von Gewalt von selbst verbieten.

Nun wurden die Schüler verunsichert: Wenn Waffen das Verantwortungsgefühl fördern, so müßte es sinnvoll sein, einfach jedem eine Waffe in die Hand zu geben. **Diese These wurde den Schülern als Vorschlag zur Gewaltprävention unterbreitet.** Intuitiv lehnten die Schüler diesen Vorschlag vehement ab, fanden jedoch zunächst keine sachlichen Argumente. Die "Provokation" hatte allerdings zur Folge, dass die Schüler hoch motiviert waren, solche Argumente zu finden, die die Richtigkeit ihrer

Gefühle belegten. Sie lernten hierbei, Argumentation gegen Waffen nicht nur passiv zu lernen, sondern zu ihrer eigenen zu machen, sich eine eigene Meinung zu bilden. Waffen tragen wurde schließlich als Schwäche gewertet, nur wer sich schwach fühlt, wer keine anderen Lösungswege sieht, braucht eine Waffe. Auch Schutz vor Gewalt konnte die Schüler nicht als Rechtfertigung für das Tragen von Waffen sehen. Sie hatten Angst davor, im Affekt etwas zu tun, was sie hinterher nicht mehr akzeptieren könnten, hatten Angst, auch im Notfall zu schnell zur Waffe zu greifen, statt andere Möglichkeiten auszuschöpfen. Als besten Schutz vor Gewalt sahen die Schüler schließlich einen festen Zusammenhalt, die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft.

Insgesamt sind es sicher keine neuen Erkenntnisse, die die Schüler hatten, und mit großer Sicherheit, kannten die Schüler die Argumentation, die sie selbst benutzt haben, schon vorher durch Medien, Eltern oder durch Lehrer. In Hinblick auf die Reflexion war jedoch vor allem wichtig, dass die Schüler diese Argumente zu ihren eigenen machten, dass sie nicht belehrt wurden, sondern selbst argumentierten. Ebenso wichtig war, dass sie die eher typische Einstellung des „coolen Jugendlichen“, für den Waffen zum Alltag gehören, als provokativ und gegen sich selbst gerichtet empfanden. D.h. es kam zu einer Art Rollentausch, bei dem die Schüler in ihrer neuen Rolle, in der des Nachdenkenden und Argumentierenden zum Erfolg kamen.

Die dargestellte Nachbereitung ist dabei nur ein Beispiel für die Reflexionsübungen, die praktisch alle Aktionen, die auf der Verhaltensebene mit den Schülern durchgeführt wurden, begleitete.

Im Laufe des Projekts ging es darum, dass die Schüler erkennen und verstehen sollten, welche Bedeutung Gemeinschaftsgeist und das Anerkennen der verschiedenen Begabungen und Fähigkeiten haben, was Gewalt ist, und wie sie sich auswirkt (verbreitet) und welche Handlungsmöglichkeiten sie als einzelne haben. Die Schüler lernten hier auch die Denkweise des Mitschülers kennen und hatten die Möglichkeit, diese zu übernehmen, zu ergänzen oder zu kritisieren.

Über das rein theoretische Aufarbeiten wurden außerdem verschiedene Aktionen durchgeführt, die direkt die Reflexion und das Verständnis der Schüler für die Gewaltproblematik ansprechen sollte. So wurde beispielsweise die Rechtsmedizin Heidelberg besucht, in denen die Schüler die Auswirkungen von Gewalt anschaulich kennenlernten und erfuhren, wie leicht Gewalt eskalieren kann.

Selbständig musste die Klasse eine Gerichtsverhandlung simulieren, in der sie gezwungen waren, sich in die verschiedenen Rollen und Sichtweisen einzudenken, angemessene Strafen selbst zu bestimmen und auch ihre Verantwortung als Zeugen kennenzulernen.

Darüber hinaus mussten die Schüler zu den einzelnen Aktionen Kurzreferate verfassen und eine abschließende gemeinsame Antigewaltkonvention selbst erarbeiten und unterschreiben.

Methodik:

Um die Reflexion zu fördern, wurden hier verschiedene Methoden und Strategien kombiniert. So wurde, wie in dem dargestellten Beispiel, die Sokratische Fragetechnik angewandt, an anderer Stelle wurden fiktive Problemsituationen gestellt, wie z. B. in Form von Rollenspielen (ein Beispiel wäre hier die Gerichtsverhandlung), Erzählungen von Fallbeispielen aus dem Polizeialltag oder Videodemonstrationen, bei denen die Schüler aufgefordert waren, selbständig Lösungsansätze zu entwickeln. Im Vordergrund stand hier einerseits, dass die Schüler Probleme aus möglichst vielfältigen Perspektiven (Opfer, Täter, Polizei, Zeuge etc.) kennenlernen sollten und darauf aufbauend Lösungsansätze selbst theoretisch oder praktisch (wie bei den selbst erarbeiteten Klassenregeln) erarbeiten mussten.

Es wurden außerdem alle Aktionen besprochen, Eindrücke ausgetauscht und den Schülern ermöglicht, ihre persönlichen Einstellungen darzustellen und auch Kritik zu äußern.

Da viele Aktionen in erster Linie auch ein Verhaltenstraining waren, sollte die Reflexion auch dazu dienen, Manipulationen vorzubeugen. D.h. die Schüler sollten sich nicht übergangen fühlen oder aber einfache Konsumenten ohne Verantwortung sein, sie sollten das Projekt aktiv mitgestalten, den Sinn der Aktionen verstehen und sich dabei ernst genommen fühlen.

„Wir haben viel erfahren, was es für Auswirkungen haben kann, wenn man Gegenstände wie z.B. Baseballschläger, Handtaschen, Glas usw. als Waffe benutzt. Das war uns sicher nie im klaren, dass ein Glas einen Kopf in ein Puzzle zerlegen kann oder was eine Handtasche für Spitzengeschwindigkeiten bekommt. Da ist Schummi nichts dagegen. Wir waren eine Weile sehr still...“ schreibt einer der

Schüler in einem Kurzreferat zu dem Projekt und macht damit deutlich, wie sehr ihn das Nachdenken über und besprechen von Konsequenzen beeindruckt hat.

In ihrer abschließend selbst verfassten Antigewaltkonvention hielten die Schüler folgende Punkte für wesentlich und zeigten damit, inwieweit sie inzwischen selbst in der Lage waren, Regeln **für** die Gemeinschaft aufzustellen:

***Wir** wollen einen Streit friedlich und schnell beenden.

***Wir** wollen unsere Mitschüler und Mitschülerinnen so behandeln, wie wir selbst behandelt werden wollen.

***Wir** wollen Probleme friedlich und ohne Gewalt lösen.

***Wir** wollen uns gegenseitig und anderen helfen.

***Wir** erklären ausdrücklich, dass wir uns an diese Vereinbarung halten.

Folgendes Verhalten wurde außerdem gefordert:

Nicht schlagen, nicht hänseln, nicht auslachen, wenn jemand einen Fehler macht.

- **Bindung**

Neben der Reflexion spielte auch das Verhaltenstraining eine große Rolle. Die Schüler sollten erleben, inwieweit es für sie selbst Vorteile bringt, sich so zu verhalten, dass die Gemeinschaft nicht geschädigt wird.

Im Rahmen einer innerhalb des Projekts arrangierten „Exkursion“ - nach etwa vier Monaten Projektarbeit - stoßen die Schüler auf folgende Situation: Bei großer Kälte (ca. -2 C Außentemperatur) liegt ein Junge auf dem Boden. Das etwa zehnjährige Kind ist bewusstlos, am Kopf hat es eine große klaffende Wunde durch die blutverschmiert ein Stück Schädeldecke zu sehen ist. Die Gesichtsfarbe ist blaß und die Lippen blau. Ein etwa 16jähriger, der eine abgebrochene Flasche in der Hand hält, flieht.

Die Schüler sind nun gefordert. Sie wissen nicht, dass die Situation lediglich gestellt ist, und da das Kind trotz der großen Kälte und der vielen Schüler rundherum völlig bewegungslos daliegt, kommen sie, nachdem ein Schüler den Verdacht äußert, dass die Situation nicht echt sein könne, zu dem Schluß, dass es sich um einen Ernstfall handelt. Sie sind nun vielfältig gefordert: Sie müssen dem Opfer helfen, müssen es zudecken und richtig lagern, müssen den Rettungsdienst verständigen und nicht zuletzt ist da der Täter, der von einem anwesenden Polizisten abgeführt wird und Neugier erweckt.

Von der Qualität des gemeinsamen Handelns ist die erfolgreiche Bewältigung der Situation abhängig. Zunächst herrscht große Unsicherheit doch offensichtlich sind alle bereit zu helfen, bieten ihre Jacken an (die durch hauseigene Decken ersetzt werden). Deutlich stehen nicht Neugier und Sensationslust, sondern vielmehr Unsicherheit und Betroffenheit im Vordergrund. Da es sich bei der Örtlichkeit um ein Feuerwehrhaus handelt, in dem auch ein Rettungswagen stationiert ist, der umgehend organisiert wird, kann der Junge auch sehr schnell versorgt werden, es fehlt aber noch an der Besatzung des Wagens, die über den Bereitschaftspiepsler scheinbar erst eintreffen muss. Aufgabe der Schüler ist es also auch, den Patienten in den Wagen zu laden und vorübergehend weiter zu versorgen. Inzwischen wird der Täter von einem anwesenden Polizisten verhaftet. Wenn auch bezüglich der Maßnahmen große Unsicherheit herrscht, sind die Schüler angesichts der Notsituation recht gut in der Lage, die verschiedenen Aufgaben zu verteilen bzw. die anwesenden Erwachsenen um Hilfe zu bitten. D.h. sie überlassen nicht die Verantwortung den anwesenden Erwachsenen, sie versuchen die Verantwortung selbst zu übernehmen. Dabei kommt es zu einer recht sinnvollen Einteilung: Sportliche Schüler werden geschickt, um Decken zu holen (größere Entfernung), gemeinsam wird von eher kräftigen Schülern das Kind in den Wagen geladen und geeignete Betreuer werden zur Betreuung eingesetzt. Die entsprechenden Schüler machen ihre Hilfsangebote jeweils selbst und fordern, wenn sie Hilfe brauchen, auch Mitschüler auf. Insgesamt wird die Aufmerksamkeit hauptsächlich dem Opfer, nicht dem Täter gewidmet.

Sinn der Aktion ist es, das gemeinsame Handeln in der Klasse in einer Ernstfallsituation zu beobachten und gleichzeitig die Klasse selbst analysieren zu lassen, wo noch Defizite liegen. Innerhalb der Aktion kommen bei dem einen oder anderen Schüler immer wieder Zweifel auf, ob es sich um eine echte oder gestellte Situation handelt. Trotzdem sind alle bereit, mitzuhelfen und die Aktion lieber ernst zu nehmen. Nachdem die Schüler abschließend erfahren, dass die Situation gestellt war, werden sie gebeten, ihr eigenes Verhalten einzuschätzen. Dabei fällt die Selbsteinschätzung weitgehend negativ aus, sie selbst haben weit größere Erwartungen an sich selbst und möchten mehr leisten.

Aus eigener Unzufriedenheit entstand hier schließlich der Wunsch nach einem Erste-Hilfe-Kurs innerhalb des Projekts, der einige Monate später auch durchgeführt werden konnte. Hier war dann die Motivation der Schüler extrem hoch, da sie – nach eigenen Angaben – die eigene Hilflosigkeit noch deutlich in Erinnerung hatten.

Aktiv konnten die Schüler hier erfahren, dass die Gemeinschaft stark macht und gleichzeitig auch schützt. Das eigene Schwächen durch die Stärken des anderen ausgeglichen werden und dass im Gegenzug die eigenen Stärken von den anderen gebraucht werden und dem einzelnen das Gefühl geben, wichtig zu sein.

Ablauf des Trainings zur Bindung im Pilotprojekt:

In verschiedenen weiteren Aktionen wie vor allem dem Teamtower, z.B. der Mediation oder einem gemeinsamen Pizzaessen sollen die Schüler immer wieder in ihrer Klassengemeinschaft gefordert werden. D.h. der Erfolg ist vor allem von der Qualität der Gemeinschaft, bzw. der Bereitschaft jedes Einzelnen, sich für die anderen einzusetzen, abhängig. Gerade am Anfang zeigt sich, dass der Klasse hier Handlungsmöglichkeiten fehlen. Selbst wenn die Einsicht vorhanden ist und attraktive Herausforderungen da sind, scheitern oft einfache Aufgaben an dem Egoismus einzelner oder aber beispielsweise fehlender Demokratiefähigkeit. Im Laufe des Projekts wird allerdings sichtbar, dass durch die verschiedenen Handlungsalternativen und den praktischen Umgang mit Konflikten die Schüler zunehmend in der Lage sind, gemeinsam zu handeln. Dabei beruht das Zunehmen einer echten Klassengemeinschaft nicht nur auf der Einsicht, letztlich Vorteile davon zu tragen, sondern vor allem auf der Erfahrung, dass gemeinschaftliches Handeln Freude und Lust bedeutet. Besonders deutlich wurde dies am Teamtower.

Methoden:

Einerseits wurde die Klasse hier vor bewältigbare Konfliktsituationen gestellt, in denen gemeinsames Handeln gefordert war. Wurden solche Situationen gemeinsam bewältigt, kam es auch zu gemeinsamer Freude, sowohl während des Handelns, als auch einem anschließenden Erfolgserlebnis.

Andererseits wurde durch Situationsarrangements (wie eine realistische Unfalldarstellung) das Bedürfnis geweckt, eine schwierige Situation zu meistern. D.h. die Schüler wurden sich ihrer eigenen Hilflosigkeit bewußt und verlangten nach Hilfestellungen. Gerade nach solchen Situationen waren die Schüler dankbar für Hilfsangebote wie dem Mediationstraining oder aber den Erste-Hilfe-Kurs.

Schlußfolgerungen:

Verstärkte Förderung von gemeinsamen Handeln ist gerade in Schulklassen notwendig.

Oftmals gibt es hier zwar Rangordnungskämpfe, nicht aber Gemeinsamkeiten, durch die die Gewalt ritualisiert werden würde.

Das heißt, eine Klasse ist keine echte Sozietät. Eine echte Sozietät zeichnet sich dadurch aus, dass einerseits Rangordnungskämpfe stattfinden, andererseits aber

auch gemeinsame Ziele zu bewältigen sind. Die gemeinsamen Ziele sind deshalb so wichtig, weil gerade durch sie der andere nicht geschädigt werden darf, denn wenn ein Mitglied der Gemeinschaft geschwächt wird, wird auch die gesamte Gemeinschaft geschwächt.

Verhaltensbiologisch gesehen bedeutet dies, dass Rangordnungskämpfe innerhalb einer Gemeinschaft mit gemeinsamen Zielen ritualisiert, also nicht schädigend ausgetragen werden müssen. Bestehen allerdings keine gemeinsamen Ziele, ist dies nicht notwendig, der Einzelne ist völlig unabhängig und nicht für den Erfolg aller mitverantwortlich.

Durch gemeinsame Ziele, mit denen sich alle identifizieren können, entsteht also Bindung, die wiederum Freude bzw. Lust bedeutet. Dabei ist es wichtig, dass innerhalb einer Gemeinschaft jeder einzelne wichtig ist oder gebraucht wird, bzw. etwas für den Erhalt der Gemeinschaft beitragen kann. Dies ist gerade für die Entscheidung, welche gemeinsamen Ziele gesetzt werden, wichtig: Geeignet sind vor allem Ziele, bei denen möglichst vielfältige Kompetenzen gefordert werden, damit jeder die Möglichkeit hat, etwas zum Gelingen beizutragen. (Beispielsweise Sportlichkeit, Denkvermögen, Kommunikationsfähigkeit etc.)

Wie intensiv dieses Gefühl der Gemeinschaft war, wird an einem Zitat aus einem Schülerbericht über den Teamtower deutlich: „...Danach balancierten wir einen Ball auf einem Ring mit Schnüren durch das Gelände. Bei diesem Spiel hatte man das Gefühl, sich in einer festen Gemeinschaft zu befinden. Jeder hörte auf jeden, kein Streit, keine schlechten Worte.“

- **Flow**

Wichtig erschien innerhalb der Aktionen auch die Erfahrung für die Schüler, selbst Probleme und Schwierigkeiten bewältigen zu können und durch das Projekt Sicherheit zu erlangen.

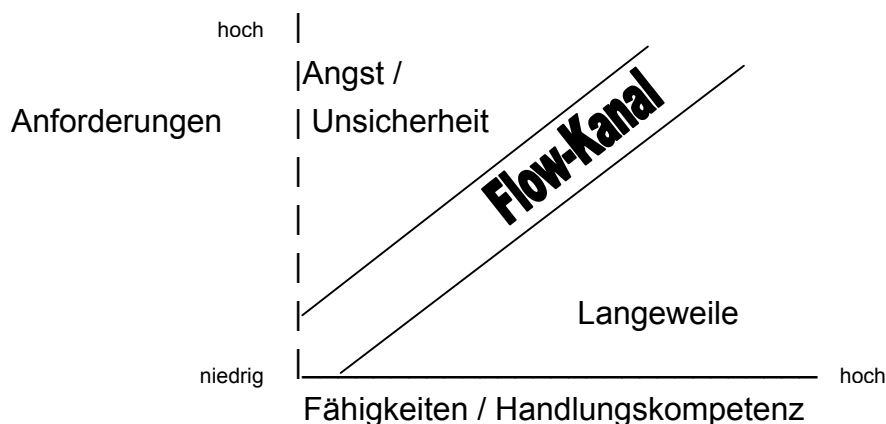
In einem Teil der Aktionen können die Schüler selbst wählen, ob sie eher aktiv, oder mehr im Hintergrund mitwirken wollen. In anderen Aktionen, wie z.B. dem Erste Hilfe Kurs sind alle gefordert. Einige der Schülerinnen sind gerade bei den praktischen Übungen sehr zurückhaltend bzw. versuchen der Situation auszuweichen. Innerhalb des Kurses müssen die Schüler lernen, eine Herz-Lungen-Wiederbelebung an einem Phantom durchzuführen. Dies erfordert das Verständnis der Diagnostik, Kraft und vor allem eine richtige Technik. Eine der Schülerinnen versucht sich durch einen Trick davor zu drücken: Sie gibt vor, eine verletzte Hand zu haben. Da ein solches Handicap auch in der Realität auftreten kann, wird gemeinsam erarbeitet, wie man im Ernstfall trotzdem, ohne sich

selbst zu schädigen, helfen könnte. Gemeinsam kommt die Gruppe zu dem Schluß, dass in so einer Situation ein „Laie“ angeleitet werden müsse. Die Schülerin wird daraufhin aufgefordert, mündlich einen Mitschüler, der sich „dumm stellen“ darf, anzuleiten. Da die Schülerin zusätzlich Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat, ist ihr auch diese Aufgabe sehr unangenehm. Sie entscheidet sich dafür, trotz angeblich verletzter Hand, mitzumachen. Deutlich ist dabei ihre Unsicherheit, an die Situation heranzugehen. Durch Hilfestellungen, die Vermittlung der Technik und eigenständiges Ausprobieren kommt sie dabei jedoch bald zum Erfolg: Sie selbst lotet aus, wie sie sich am besten neben den Patienten kniet, wie sie die Hände hält oder richtig in die Nase bläst, damit sich der Brustkorb hebt. Nach einigen anfänglichen Schwierigkeiten, bewältigt sie die Situation optimal. Obwohl sie am Anfang immer wieder versucht hatte, die Situation frühzeitig abubrechen, ist sie schließlich kaum noch bereit, das Phantom ihrer Nachfolgerin zu überlassen. Ebenso ist sie nicht mehr angewiesen auf die Rückmeldungen der Umstehenden, niemand muss ihr mehr sagen, ob sie es richtig macht, sie ist selbst mit ihrem Handeln zufrieden und korrigiert kleinere Fehler selbst. Abschließend kommentiert sie, dass ihr die Sache „voll Spaß“ gemacht habe und bittet darum, in der Pause weiter üben zu dürfen.

Es handelte sich hierbei um Erzeugung des sogenannten "Flow-Erlebnisses" nach Csikszentmihalyi. Hier kommt es zur Freude am Tun durch die Bewältigung von Unsicherheit, d.h. die Umwandlung von Unsicherheit in Sicherheit.

Gekennzeichnet sind solche Situationen durch die Freude am Tun, dem völligen Aufgehen in einer Tätigkeit unter der Ausblendung aller Nebensächlichen, einer vollen Konzentration auf eine Sache, dem Verlieren des Zeitgefühls und dem Fehlen von Reflexion auf das Handeln während der Tätigkeit selbst.

Alles scheint - so beschreibt Csikszentmihalyi - wie in einem Fließen (daher der Begriff Flow) und von sich selbst zu gehen.



Deutlich hat die Schülerin hier Unsicherheit in Sicherheit umgewandelt und Freude an ihrem Tun gehabt. Vor allem diese Umwandlung von Unsicherheit in Sicherheit in verschiedenen Alltagssituationen, mit denen die Schüler konfrontiert sind, stand – in bezug auf das Flow-Erlebnis - im Mittelpunkt des Projekts. Gerade in der beschriebenen Klasse konnte in verschiedenen Situationen beobachtet werden, wie sehr Unsicherheit zu Aggressionen führen kann. "Das ist was für Looser" oder "Nur Schleimer labern, wer cool ist setzt sich richtig durch" waren Sprüche von Schülern, die mit Anforderungen und Situationsbewältigung überfordert waren. Schnell kam es auf diese Art zu gegenseitigen Beschimpfungen oder auch Prügeleien. Durch Aktionen wie dem Selbstbehauptungstraining, den Kommunikationstechniken innerhalb der Mediation, dem Erste-Hilfe-Kurs und vor allem auch dem Teamtower wurden den Schülern neue, anwendbare Kompetenzen vermittelt. Durch diese Kompetenzen wurden ihre Möglichkeiten, mit schwierigen Situationen umzugehen gesteigert und so größere Sicherheit gewonnen.

Methoden:

Die Schüler wurden vor Problemsituationen gestellt, die der einzelne durch sein Handeln selbst bewältigen musste. Die Situationen waren dabei so gestaltet, dass es einen Handlungsspielraum gab, innerhalb dessen der Schüler immer wieder eine Entscheidung treffen musste, wie er weiter vorgeht. Kleine Hilfestellungen konnten dabei immer wieder gegeben werden, um die Situationen für jeden bewältigbar zu machen, in ihrem Schwierigkeitsgrad aber stufbar zu erhalten. Wichtig waren außerdem die Rückmeldungen innerhalb der Situation selbst. Nicht erst am Ende stand ein fertiges Ergebnis (wie beispielsweise bei einer Klassenarbeit, bei der der Schüler erst nach der Korrektur erfährt, wie er abgeschnitten hat), sondern innerhalb der Situation musste erkennbar sein, wie sich die Handlung entwickelte, so dass immer wieder Korrekturen des eigenen Handelns vorgenommen werden konnten.

Schlußfolgerung:

Wenn Fähigkeiten gewonnen werden und aus Angst Langeweile wird, das heißt, die Situationen, die mit Angst belegt sind, überwunden und bewältigt werden, entsteht ein Erlebnis der Freude und Lust. Auch kriminelle Handlungen, wie beispielsweise geschickter Diebstahl bieten dieses Erlebnis. Wichtig erscheint es daher, Handlungskompetenzen in „erwünschten“ Bereichen zu erhöhen und so das Flow-Erlebnis zu ermöglichen.

„Es war ein tolles Gefühl ... Als ich dran kam hatte ich zuerst Angst, aber ich schaffte es trotzdem nach oben" schreibt ein Schüler über seine Erlebnisse beim Teamtower. Wie groß das Sicherheitsgefühl geworden ist, wird durch folgendes Zitat über den Erste Hilfe Kurs deutlich: „Wenn ein Mensch in Not ist, können wir auch gleich helfen. Wir hätten vielleicht auch früher, vor dem Kurs helfen können, aber wir hätten auch Angst gehabt, dass wir etwas falsch machen. Aber jetzt kann man ja fast nichts mehr falsch machen... und wir würden uns freuen, wenn wir so etwas (den Kurs) wieder machen könnten."

- **Aggression**

Ziel des Projekts war es nicht, aggressionsfreie Schüler zu schaffen. Verhaltensbiologisch gesehen ist die Aggression lediglich ein Mittel um zum Sieg oder einen höheren Rang zu kommen. Sie kann dabei im Dienste der Gemeinschaft stehen. Durch Rangordnungskämpfe wird ausgelotet, wer an welcher Stelle am leistungsfähigsten und damit wichtig für die Gemeinschaft ist. Nur so kann die Gemeinschaft und auch der Einzelne überleben. Insgesamt wird so die Gesamtfitness erhöht, die Gemeinschaft stärker und der Gewinn entsteht nicht nur für die Stärkeren, sondern vor allem auch für die Schwächeren, die nur in einer funktionierenden Gemeinschaft mitgetragen werden können. (Verhaltensbiologisch gesehen dient die Aggression außerdem der Verteidigung des Reviers und dem Kampf gegen den Rivalen.) Aggression ist also überlebenswichtig, bietet außerdem alle Kriterien einer Triebhandlung und ist im Falle des Erfolgs, dem Sieg oder höheren Ranges also, mit Lust verbunden.

Es erschien daher nicht sinnvoll, Schülern Aggressionen zu verbieten oder abzuerziehen, vielmehr sollten die Schüler lernen, mit ihren Aggressionen vernünftig umzugehen. Wie hiermit innerhalb des Projekts umgegangen wurde, soll an folgendem Beispiel verdeutlicht werden:

Einige der „modebewußten" Mädchen haben sich in gemeinsamen Einkauf die gleichen Schuhe gekauft. Dies schafft sicherlich ein Gefühl der Gemeinschaft durch ein äußeres Symbol und damit auch Sicherheit. Einer der Jungen in der Klasse macht sich nun über die "Uniformierung" lustig. "War wohl ein Sonderangebot bei Aldi" neckt er, sicher ohne die klare Absicht, zu verletzen. Dennoch fühlen sich die Mädchen erniedrigt und sinnieren auf Rache. Sie organisieren Sägemehl und stecken es dem Mitschüler in den Kragen, der daraufhin in Wut auf die Mitschülerinnen gerät und Freunde gegen sie aufhetzt. Im eigenen Empfinden der Schüler handelt es sich dabei nicht um eher harmlose Streiche, sondern um einen bereits eskalierten Streit, der längst noch nicht zu Ende erscheint. Aus der anfangs ritualisierten Form (Necken) wurde durch Fehlinterpretation der Intention der Wunsch,

sich gegenseitig zu verletzen. Eine der Folgen ist die gegenseitige Verachtung der betroffenen Schüler. Erst durch die eingeleitete Mediation, in der das aktuelle Problem zum Thema gemacht wird, kommt es zu einer Konfliktlösung: Die Mädchen haben eine Erniedrigung erlebt, der betreffende Schüler dagegen einen Sieg. In der Mediation lernen die Mädchen, den Spott nicht überzubewerten, gleichzeitig wird dem spottenden Schüler auch der Sieg genommen, denn er ist von seinen Mitschülerinnen nicht ernst genommen worden. (Erst durch den Wunsch nach Rache des Verletzten wird der Sieg des anderen deutlich.)

Ablauf im Pilotprojekt:

Besonders wichtig innerhalb des Projekts war es, den Schülern Anerkennung für positives Verhalten zu geben. Durch ihre Tätigkeiten sollten den Schülern Selbstbewußtsein und Siege vermittelt werden. Dabei kann Anerkennung nur dann geleistet werden, wenn auch echte Leistung da ist. Gerade durch die verschiedenen Aktionen konnte jeder seine Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen. So zum Beispiel beim Mofafahren, beim Selbstbehauptungstraining, beim Schießen, beim Konfliktlösen, beim Erarbeiten von Regeln oder aber innerhalb der Hilfeleistung, u.a. auch bei der Opferhilfe. Sinnvoll war gerade hier auch die Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen und Mitwirkenden durch die Polizei, die Wissenschaft, das Filmteam, die Fahrlehrer, die Kreisverkehrswacht, eine Drogenberatungsstelle, das Jugendrotkreuz, einen Mediator und Kriminologen, einen Gerichtsmediziner und einen Jugendrichter. Auf jedem Gebiet konnte gezeigt werden, wie eng Leistung und Erfolg miteinander verbunden sind, gleichzeitig wurden die Schüler durch die Aktionen in den verschiedenen Bereichen integriert und konnten durch ihr Handeln an dem Erfolg mitwirken. Durch das Engagement der verschiedenen Mitwirkenden erlebten die Schüler auch, dass sie ernst genommen wurden, dass sie wichtig sind und fanden gleichzeitig auch Identifikationsmöglichkeiten.

Schlußfolgerungen:

Wie oben bereits beschrieben handelt es sich bei Aggression um ein lebensnotwendiges Verhalten, das gleichzeitig lustvoll ist. Kindern oder Jugendlichen dies zu nehmen, würde einerseits bedeuten, sie hilflos zu machen, andererseits würde aber auch ihre Lebensqualität eingeschränkt werden. Sie müßten auf lustvolle Siege verzichten. Dies erscheint innerhalb eines Verhaltenstrainings kaum sinnvoll. Dennoch werden Aggressionen in der Regel abgelehnt, negativ gesehen oder gar mit Gewalt gleichgesetzt. Eine Ursache hierfür liegt sicher darin, dass Aggressionen schädigend sein können und tatsächlich oft nur als solche erkannt oder benannt werden, wenn sie auch tatsächlich schädigend sind. Innerhalb einer erfolgreichen

Fußballmannschaft beispielsweise werden Aggressionen in nur seltenen Fällen als Problem empfunden und thematisiert. Dennoch treten sie für jeden sichtbar - im Wettkampf - auf.

Innerhalb der vielfältigen aggressiven Verhaltensmöglichkeiten, die dem Menschen zur Verfügung stehen (Gewalt, verbale Aggression, Intrigen, Wettkampf und nicht zuletzt Leistung sind Möglichkeiten, zum Sieg zu gelangen), muss die Aggression in zwei Formen gegliedert werden.

1. Die innersozietäre Aggression

Innerhalb einer Gemeinschaft dient diese Aggressionsform dazu, einen Rangplatz innerhalb der Gemeinschaft zu erwerben. Dabei hat, je nach Ziel, eine Sozietät vielfältige Anforderungen zu bewältigen, wobei einige wichtiger und schwieriger sind als andere. Je fähiger ein Mitglied einer Gemeinschaft ist, je mehr es, den Anforderungen entsprechend leisten kann, desto wichtiger ist es für die Gemeinschaft. Belohnt wird solche Leistungsfähigkeit in Verbindung mit der Bereitschaft hierzu durch Privilegien. (Beispielsweise dem Einkommen, besonderen Rechten etc.) Leistung muss sich also lohnen, so ist gewährleistet, dass jeder sein Bestes gibt. Um herauszufinden, wer der "Beste" ist, müssen Rangordnungskämpfe ausgetragen werden, die aber immer ritualisiert sein müssen, um die Gemeinschaft nicht zu schädigen. Schließlich wird die Gemeinschaft als solche stärker!

2. Außersozietäre Aggression:

Nach außen hin gibt es dagegen keinen Grund, den Gegner oder Konkurrenten zu schonen, denn er wird nicht gebraucht. Hier kann die Aggression auch vernichtend sein, das heißt, es sind keine natürlichen Grenzen gesetzt. Solange es sich also bei einer Klasse nicht um eine Sozietät handelt, ist immer die Gefahr gegeben, dass die Aggressionen vernichtend sind. Ziel innerhalb des Projekts war es also, wie bereits in dem Kapitel "Bindung" beschrieben, durch gemeinsame Ziele eine Klassengemeinschaft zu schaffen.

Schlußfolgerungen:

Doch selbst wenn es sich schließlich bei der Klasse um eine Sozietät handelt, besteht immer noch die Möglichkeit, dass die Schüler nach außen hin aggressiv sind. Um dies zu vermeiden, sollten die Schüler lernen, Verantwortung für andere, z.B. Mitschüler die nicht in der gleichen Klasse sind, für Opfer allgemein etc. zu

übernehmen. Das heißt, sie sollten lernen, erst gar keine Gruppe von Menschen als außersozietär zu betrachten.

Erreicht wurde dies unter anderem durch die Kommunikation mit den oben genannten verschiedenen Organisationen: Das Projekt fand nicht nur im kleinen Kreis der Klasse statt, weder räumlich noch beschränkt auf die bekannten Personen, vielmehr konnten die Schüler immer wieder die Zusammenarbeit, die gegenseitige Anerkennung forderte, mit ganz unterschiedlichen Berufsgruppen erleben. Dabei waren die Schüler immer auch aktiv gefordert, sie selbst durften ihre Leistung zeigen und das Projekt so mitgestalten.

Vor allem sollte hier gelernt werden, den gemeinschaftsfördernden Verhaltensweisen Ansehen und Anerkennung entgegenzubringen und so die anfänglich analysierte Werthaltung zu verändern. Die Schüler sollten nicht mehr stolz darauf sein können, wenn sie Drogen nehmen und es nicht mehr nötig haben, Kraft durch Zerstörung zu beweisen, wie es bereits in einem Beispiel dargestellt wurde.

In einem Kurzreferat schreibt ein Schüler:

"Konfliktschlichtung und selbstbewußtes Auftreten spielen eine große Rolle im Leben, wenn man das kann, erreicht man mehr als andere."

7. Abschlußuntersuchung

Insgesamt hatte sich das Verhalten der Schüler während des Schuljahres deutlich positiv verändert: Aus einzelnen Gruppen, die untereinander regelrecht „verfeindet“ waren, war eine Gemeinschaft geworden. Deutlich zeigten die Schüler untereinander und nach außen Hilfsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit. Jeder erhielt Anerkennung für seine Stärken, egal auf welcher Ebene. Gute Schulleistungen, Geduld, Sportlichkeit, Durchsetzungsfähigkeit gehörten beispielsweise zu den anerkennenswerten Stärken, und auch der Mut, sich in seiner Meinung einmal gegen die ganze Klasse zu stellen, wurde akzeptiert. Die Schüler selbst nahmen nach eigenen Aussagen diese Veränderung wahr und erlebten sie als positiv. Inwieweit sich nicht nur das Verhalten, sondern auch die Grundeinstellung, das gesamte Wertesystem verändert hatte, sollte in einer Abschlussuntersuchung geklärt werden. (Hier liegt die Annahme zugrunde, dass sich Verhalten nur dann nachhaltig verändert, wenn auch die Einstellung verändert wird.)

In der abschließenden Untersuchung wurde das gleiche Instrument "künstliche Klasse" wie in der Voruntersuchung gewählt. Allerdings wurden die Fragen etwas abgeändert, da vermieden werden sollte, dass sich die Schüler an einige Antworten erinnern und einfach wiederholen.

Deutlich zeigte sich hier, dass ein Wertewandel stattgefunden hatte:

Gewalttätigkeit, kriminelle Handlungen, Drogenkonsum und Ausländerfeindlichkeit wurden abgelehnt und führten zur Außenseiterrolle. Führungsrollen dagegen hatten diejenigen inne, die über soziale Kompetenz verfügten. Auch Selbstzufriedenheit und die Fähigkeit gut klarzukommen, wurde vor allem denjenigen zugeschrieben, die Leistung im Sinne der Gemeinschaft erbrachten.

Ein Jahr nach Abschluß des Projekts konnte in einer weiteren Untersuchung festgestellt werden, dass die positive Verhaltensänderung Bestand hatte, dass einige der Schüler inzwischen erfolgreich zu Konfliktschlichtern an ihrer Schule geworden waren und diese Tätigkeit von der gesamten Klasse mitgetragen wurde.

Literatur:

Csikszentmihalyi, Mihaly (1987 2). Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart

Cube, Felix von (1994 5). Besiege deinen Nächsten wie dich selbst. München

Informationen zu dem Instrument, das für das Projekt entwickelt wurde und die Auswertungen des Eingangs- und Abschlusstests können angefordert werden bei:

Dr. Ulrike Hoge
Laubeck 19
78236 Schonach
Tel.: 07722-869714
Handy: 0179-1313343
E-Mail: ulrikehoge@surfeu.de