



2

Band 2

Bericht zum Gesamtprojekt

„Gewalt- und Suchtprävention für Kinder und Jugendliche an Kindertageseinrichtungen, Schulen und im Sport“

Erstellung des Berichts:

Prof. Dr. Heiner Keupp
Dr. Florian Straus

unter Mitarbeit von
Dr. René Bendit
Barbara Klöver
Prof. Dr. Claudia Kugelmann
Cornelia Lohmeier
Barbara Menzel
Monika Muschol
Ingrid Santer

Inhalt Band 1

| | |
|--|----|
| Vorwort | 6 |
| Zusammenfassung aller Empfehlungen | 9 |
| 1. Die Kommission, ihre Mitglieder, ihr Auftrag und ihre Arbeitsweise | 14 |
| 2. Bestandsaufnahme: Was gibt es in München an Ansätzen zur Prävention von Gewalt und Sucht bei Kindern und Jugendlichen? | 19 |
| 3. Wissen über Akzeptanz und Wirkung - Bericht der wissenschaftlichen Begleitung | 53 |

Ein detailliertes Inhaltsverzeichnis zu Band 1 finden Sie dort auf S. 2 - 4.

Inhalt Band 2

| | |
|---|-----|
| 4. Empfehlungen zu einer nachhaltigen Verankerung von Gewalt- und Suchtprävention in Münchner Schulen | 126 |
| 4.1. Grundsätze und Leitbild für eine kommunale Gewalt- und Suchtprävention | 126 |
| 4.1.1. Ausgangspunkt: Gewalt und Sucht als Mangel an Lebenskompetenzen | 126 |
| 4.1.2. In welcher Gesellschaft leben wir? | 127 |
| 4.1.3. Welche Ressourcen brauchen Heranwachsende zur produktiven Lebensbewältigung in einer solchen Gesellschaft? | 131 |
| 4.2. Welchen Grundsätzen sollten sich Verwaltung, Politik, Schule und Professionelle verpflichtet fühlen? | 136 |
| 4.2.1. Partizipation | 136 |
| 4.2.2. Empowerment | 137 |
| 4.2.3. Geschlechtersensible Strategien (Gendermainstreaming) | 137 |
| 4.2.4. Nachhaltige Strukturlösungen | 137 |
| 4.2.5. Synergieeffekte durch Querschnittvernetzung | 137 |
| 4.3 Empfehlungen zur bereichsspezifischen Umsetzung der Grundsätze der Gewalt- und Suchtprävention | 138 |
| 4.3.1. Gewalt- und Suchtprävention muss geschlechtersensibel ansetzen | 138 |
| 4.3.2. Gewalt- und Suchtprävention braucht einen Blick für die interkulturelle Normalität in Münchner Schulen | 142 |
| 4.3.3. Gewalt- und Suchtprävention muss ein verbindliches Schwerpunktthema in der Schule werden, das als selbstverständlicher Bestandteil des normalen Unterrichts gilt | 146 |
| 4.3.4. Gewalt- und Suchtprävention braucht eine "Bewegte Schulkultur" | 146 |
| 4.3.5. Gewalt- und Suchtprävention muss Teil einer sich grundlegend reformierenden Schule sein | 150 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.6. Gewalt- und Suchtprävention benötigt geeignete Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten | 152 |
| 4.3.7. Gewalt- und Suchtprävention benötigt als Querschnittsaufgabe mit hoher Priorität ausreichende Ressourcen in Form von Finanzmitteln und Zeit | 152 |
| 5. Gewalt- und Suchtprävention in München - 13 Beispiele guter Praxis | 154 |
| 5.1. Kindertageseinrichtungen | 155 |
| 5.1.1. "Mut zur Unabhängigkeit" - Suchtprävention in einer Kooperationseinrichtung | 155 |
| 5.1.2. "Mein innerer Held und Wen-Do" - zwei geschlechtsspezifische Angebote der Tagesstätte an der Quiddestrasse | 156 |
| 5.2. Grund-, Haupt- und Förderschulen | 157 |
| 5.2.1. Das Projekt "Streithansel" an der Grundschule am Pfarrer-Grimm-Weg | 157 |
| 5.2.2. "Komm, wir finden eine Lösung" an der Dom-Pedro-Grundschule | 159 |
| 5.2.3. Das Projekt "Polis" an der Gerhart-Hauptmann-Schule | 160 |
| 5.2.4. Das Projekt "Sozialwirksame Schule" an der Grundschule und am Tagesheim an der Großhaderner Straße | 162 |
| 5.2.5. Das Projekt "Lichttaler" am Förderzentrum München-Nord | 163 |
| 5.3. Realschulen | 165 |
| 5.3.1. Das Projekt "Inside@School" an der Ludwig-Thoma-Realschule | 165 |
| 5.3.2. Die Projekte "Schule ohne Rassismus" und "Zammgrauft" an der Wilhelm-Busch-Realschule | 166 |
| 5.4. Gymnasien | 167 |
| 5.4.1. Das Projekt "Streitschlichter" am Adolf-Weber-Gymnasium | 167 |
| 5.4.2. "Eine Schule mit gutem Klima" - Ein leitbildorientiertes Konzept am Bert-Brecht-Gymnasium | 169 |
| 5.5. Berufsschulen | 171 |
| 5.5.1. "Akzeptanz statt Ignoranz" - Projektwochen als Initialzündung an der Berufsschule für das Hotel-, Gaststätten- und Braugewerbe | 171 |
| 5.6. Sportamt | 172 |
| 5.6.1. "Sport ist Power gegen Gewalt" Information und Vernetzung über das Sportamt | 172 |
| 6. Stimmen aus der Kommission | 175 |
| Hermann Artmaier, Sozialreferat, Stadtjugendamt, Erziehungsangebote, Jugendsozialarbeit, Gewaltprävention, S-II-E/J | 175 |
| Dr. Ilhami Atabay, SOS Beratungs- und Familienzentrum | 176 |
| Dr. René Bendit, Deutsches Jugendinstitut München | 180 |
| Elly Geiger, Kreisjugendring München-Stadt, Abteilungsleiterin Grundsatzfragen | 180 |
| Petra Hölscher, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München | 181 |
| Ingrid Kaps, Jugendrichterin am Landgericht München | 182 |

| | |
|--|-----|
| Ralf-Rainer Karhausen-Beermann, Referat für Gesundheit und Umwelt, Kinder- und Jugendgesundheit | 183 |
| Prof. Dr. Heiner Keupp, Department Psychologie an der Universität München | 185 |
| Prof. Dr. Claudia Kugelmann, Institut für Sportwissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg | 187 |
| Cornelia Lohmeier, Diplompsychologin, Gleichstellungsstelle für Frauen der Landeshauptstadt München | 187 |
| Dieter Mutz, Kriminalhauptkommissar, Polizeipräsidium München – K 314 | 188 |
| Reinhold Nebel und Agnes Schnell, Staatliches Schulamt in der Landeshauptstadt München | 189 |
| Dr. Florian Straus, Institut für Praxisforschung und Projektberatung | 192 |
| Prof. Dr. Sabine Walper, Institut für Pädagogik an der Universität München | 193 |
| Impressum | 196 |

4. Empfehlungen zu einer nachhaltigen Verankerung von Gewalt- und Suchtprävention

4.1. Grundsätze und Leitbild für eine kommunale Gewalt- und Suchtprävention

4.1.1. Ausgangspunkt: Gewalt und Sucht als Mangel an Lebenskompetenzen

Gewalt und Sucht stellen individuelle Problemlösungsversuche dar, die aber darauf verweisen, dass Menschen, die auf diese Handlungsmuster zurückgreifen, über jenen Vorrat an Handlungsmöglichkeiten nicht verfügen, der zu einer gewalt- und suchtfreien Lebensführung erforderlich wäre. Die bedenklich hohen Zahlen für unterschiedliche Formen der Gewalt und Sucht in unserer Gesellschaft verweisen darauf, dass wir es hier mit einem gesellschaftlichen Phänomen zu tun haben, das nicht durch eine isolierte Sicht auf die Individuen zureichend verstanden werden kann und auch Präventionsstrategien, die sich darauf reduzieren, werden keine nachhaltigen Effekte erzielen können.

Der Auftrag der ExpertInnenkommission richtet sich auf die Bestandsaufnahme von sinnvollen Projekten zur Gewalt- und Suchtprävention in Schulen, Kindertageseinrichtungen und im Sport in München und auf die Entwicklung wirksamer Maßnahmen in diesem Feld. Wichtig ist, dass diese Institutionen nicht der primäre Ort der Gewaltentstehung sind, aber sie tragen auch ihren Anteil dazu bei, dass sich Gewalt dort äußert. Sie sind institutionelle Orte, an denen Heranwachsende spezifische Lebenskompetenzen und Wissensbestände erwerben sollen. Aber nicht nur diese "formellen Bildungsangebote" entscheiden über die Zukunftschancen für Heranwachsende, sondern vor allem auch in der "informellen Bildung", die sich im Alltag von Familien, Nachbarschaft, Kultur, Freizeit und Jugendarbeit vollzieht, werden die Voraussetzungen für die Chancen produktiver Lebensbewältigung geschaffen. Im Zusammenwirken dieser unterschiedlichen Sozialisationsprozesse sollte jenes Kompetenzprofil entstehen, das produktive Lebensbewältigung ermöglicht. Die aktuelle bildungspolitische Diskussion zeigt, dass hier wachsende Defizite zu verzeichnen sind. Die "Botschaft" der PISA-Studie sollte genau in diesem Sinne ernst genommen werden. Diese Studie hatte ja danach gefragt, welche "Basiskompetenzen" Heranwachsende brauchen, "die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind" (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 29). Gewalt und Sucht sind letztlich auch ein Ausdruck davon, dass diese Basiskompetenzen nicht genügend vermittelt werden. Deshalb müssen alle Überlegungen zu einer nachhaltig wirksamen Gewalt- und Suchtprävention von der Frage geleitet sein, wie wir Prozesse des Lernens und der Lebensbewältigung so organisieren können, dass sich Menschen mit den komplexen Chancen und Risiken in dieser globalisierten Welt besser auseinandersetzen können, dass Chancen einzelner nicht auf Kosten anderer genutzt werden dürfen, dass sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer wechselseitig mit mehr Respekt begegnen können, weil ihnen bewusst ist, dass sie auf gleiche Ziele hinarbeiten.

Dies ist der Ausgangspunkt der Empfehlungen dieses Berichtes. Von ihm ausgehend ergeben sich folgende Fragen, die in dieser Reihenfolge zu beantworten sind:

- In welcher Gesellschaft leben wir?

- Welche Ressourcen brauchen Heranwachsende zur produktiven Lebensbewältigung in einer solchen Gesellschaft?
- Welchen Grundsätzen sollten sich Verwaltung, Politik und Professionelle verpflichtet fühlen?

4.1.2. In welcher Gesellschaft leben wir?

Die großen Gesellschaftsdiagnostiker der Gegenwart sind sich in ihrem Urteil relativ einig: Die aktuellen gesellschaftlichen Umbrüche gehen ans "Eingemachte" in der Ökonomie, in der Gesellschaft, in der Kultur, in den privaten Welten und auch an die Identität der Subjekte. In Frage stehen zentrale Grundprämissen der hinter uns liegenden gesellschaftlichen Epoche, die Burkart Lutz schon 1984 als den "kurzen Traum immerwährender Prosperität" bezeichnet hatte. Diese Grundannahmen hatten sich zu Selbstverständlichkeiten in unseren Köpfen verdichtet.

Wenn wir sicher wüssten, was uns die künftigen gesellschaftlichen Entwicklungen in diesem globalisierten, digitalisierten Kapitalismus bringen werden, dann könnten wir entsprechende Lernprozesse im klassischen curricularen Sinne organisieren. Auch wenn wir diesen gesellschaftlichen "Heilsplan" nicht kennen, können wir doch im Sinne der "Streitschrift Zukunftsfähigkeit" des Bundesjugendkuratoriums vom 17.12.2001 davon ausgehen, "dass die Gesellschaft der Zukunft

- eine *Wissensgesellschaft* sein wird, in der Intelligenz, Neugier, Lernen wollen und können, Problemlösen und Kreativität eine wichtige Rolle spielen;
- eine *Risikogesellschaft* sein wird, in der die Biographie flexibel gehalten und Identität trotzdem gewahrt werden muss, in der der Umgang mit Ungewissheit ertragen werden muss und in der Menschen ohne kollektive Selbstorganisation und individuelle Verantwortlichkeit scheitern können;
- eine *Arbeitsgesellschaft* bleiben wird, der die Arbeit nicht ausgegangen ist, in der aber immer höhere Anforderungen an den Menschen gestellt werden, dabei zu sein;
- eine *demokratische Gesellschaft* bleiben muss, in der die Menschen an politischen Diskursen teilnehmen und frei ihre Meinung vertreten können, öffentliche Belange zu ihren Angelegenheiten machen, der Versuchung von Fundamentalismen und Extremen widerstehen und bei allen Meinungsverschiedenheiten Mehrheitsentscheidungen respektieren;
- als *Zivilgesellschaft* gestärkt werden soll, mit vielfältigen Formen der Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger, egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft, welchen Berufs und welchen Alters;
- eine *Einwanderungsgesellschaft* bleiben wird, in der Menschen verschiedener Herkunft, Religion, Kultur und Tradition integriert werden müssen, vorhandene Konflikte und Vorurteile überwunden und Formen des Miteinander-Lebens und -Arbeitens entwickelt werden müssen, die es allen erlauben, ihre jeweilige Kultur zu pflegen, aber auch sich wechselseitig zu bereichern" (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 17f.).

Diese Liste lässt sich noch durch sechs weitere zentrale Bezugspunkte für eine Gegenwartsanalyse vervollständigen:

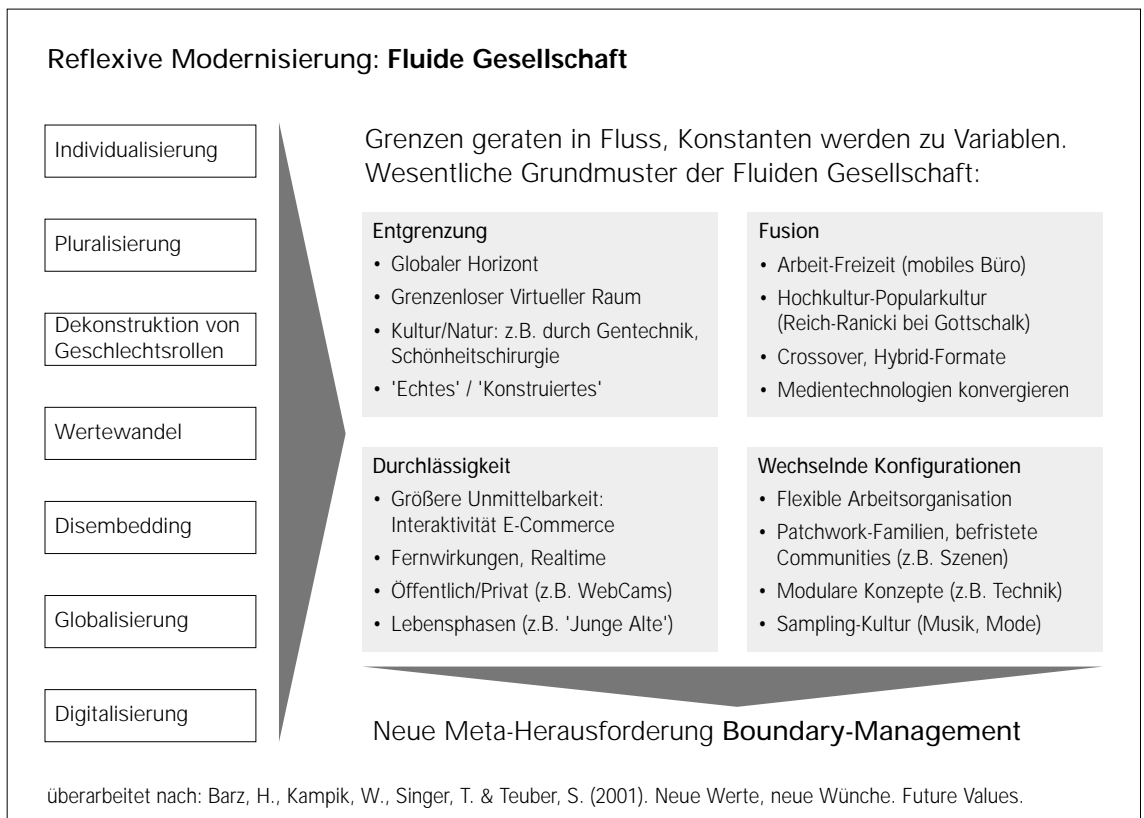
- Was im letzten Vierteljahrhundert begonnen wurde, steht auch weiterhin auf der Tagesordnung: Die Herstellung einer nachhaltig gesicherten *Chancengleichheit der Geschlechter*, die gegen eine unverändert fortwirkende patriarchal geprägte Dominanzkultur durchzusetzen ist.
- Wir leben in einer *Ungleichheitsgesellschaft*, in der sich die Verteilung des ökonomischen, sozialen und symbolischen Kapitals immer mehr von dem Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit weg bewegt und damit auch die Verteilung von Lebenschancen.
- Die Gesellschaft, in der wir leben ist auch eine *Erlebnisgesellschaft*, in der immer mehr Menschen ihre Selbstentfaltungswünsche im Hier und Heute verwirklichen wollen und auf der Suche nach Lebensfreude und Authentizität sind.
- Wir leben in einer *Mediengesellschaft*, in der die Medien immer mehr die Funktionen der

Erziehung, der Normvermittlung, der Vorbilder, aber auch der Gewöhnung an Gewalt übernommen haben.

- Die Gesellschaft, die sich immer mehr abzeichnet, wird auch eine globalisierte, kapitalistische *Netzwerkgesellschaft* sein, die sich als Verknüpfung von technologischen und ökonomischen Prozessen erweist. Für Castells bedeutet "die Netzwerkgesellschaft einen qualitativen Wandel in der menschlichen Erfahrung" (1996, S. 477). Ihre Konsequenzen "breiten sich über den gesamten Bereich der menschlichen Aktivität aus und transformieren die Art, wie wir produzieren, konsumieren, managen, organisieren, leben und sterben (Castells 1991, S. 138)."
- Wir leben in einer Welt *hegemonialer Ansprüche*, in der immer häufiger Mittel des Terrors, des Krieges und demokratisch nicht legitimer Herrschaft zum Einsatz kommen.

In diesen Bezugspunkten lässt sich die komplexe Mischung risikoreicher Potentiale der gegenwärtigen gesellschaftlichen Konstellation andeuten, die jeweils ihren spezifischen Anteil an den vorhandenen Gewalt- und Suchtpotentialen haben.

An den aktuellen Gesellschaftsdiagnosen hätte Heraklit seine Freude, der ja alles im Fließen sah. Heute wird uns ein "fluide Gesellschaft" oder die "liquid modernity" (Bauman 2000) zur Kenntnis gebracht, in der alles Statisches und Stabiles zu verabschieden ist.



Wenn wir uns der Frage zuwenden, welche gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen die alltäglichen Lebensformen der Menschen heute prägen, dann kann man an dem Gedanken des "disembedding" oder der Enttraditionalisierung anknüpfen. Dieser Prozess lässt sich einerseits als tiefgreifende Individualisierung und als explosive Pluralisierung andererseits beschreiben. Diese Trends hängen natürlich zusammen. In dem Maße, wie sich Menschen herauslösen aus vorgegebenen Schnittmustern der Lebensgestaltung und eher ein Stück eigenes Leben gestalten können, aber auch müssen, wächst die Zahl möglicher Lebensformen und damit die möglichen Vorstellungen von Normalität und Identität. Klar ist, dass die Grenzüberschreitungen nicht mehr das Devianzproblem darstellen, sondern sie beginnen zur Normalisierung unserer globalisierten Netzwerkgesellschaft zu werden. Andererseits sind die

Freiheiten des einzelnen nicht grenzenlos. Er muss seine Grenzen selbst einziehen, er muss Grenzmanagement betreiben und dabei gibt es die neuen normativen Eckpunkte der (Hyper-)Flexibilität, der Fitness und der Mobilität, die nicht straflos vernachlässigt werden dürfen.

Mobilität: Leben in Bewegung

➔ In der Fluiden Gesellschaft stellt Beweglichkeit eine zentrale *Anforderung*, aber auch eine *Chance* dar:

'Unterwegs sein' als Synonym für Flexibilität und Erlebnissuche

Besonders in den jungen Segmenten der Gesellschaft wird sich 'mobil sein', nicht nur in räumlicher sondern auch in biographischer, beruflicher, geistiger und sozialer Hinsicht als Wert an sich weiter etablieren.

Mobilisierung der Arbeitswelt:
Transportable miniaturisierte Module und Tools
verleihen Unabhängigkeit.

Auch für ältere Menschen gehört 'mobil sein'
immer mehr zu einem modernen
Selbstverständnis.

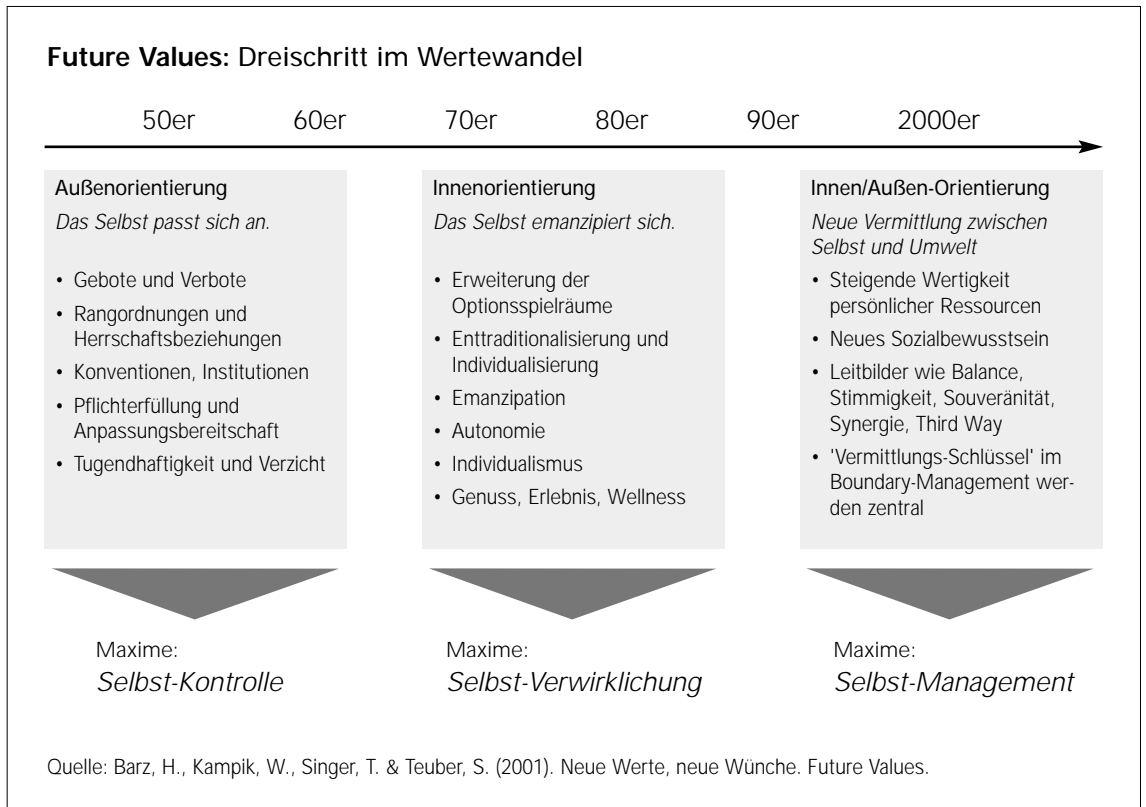
- Mobile Online-Dienste per Handy, Telematik im Automobilbereich
- 'Wearables' im Bekleidungsbereich für die Technomaden des 21. Jahrhunderts
- Steigendes Interesse für Neuwagen, an Reisen, Weiterbildung, Senioren-Universitäten, Internet

Quelle: Barz, H., Kampik, W., Singer, T. & Teuber, S. (2001). Neue Werte, neue Wünsche. Future Values.

Als ein weiteres Merkmal der "fluiden Gesellschaft" wird die zunehmende Mobilität benannt, die sich u.a. in einem häufigeren Orts- und Wohnungswechsel ausdrückt. Die Bereitschaft zu diesen lokalen Veränderungen folgt vor allem aus der Logik der Arbeitsmärkte, die ein flexibles Reagieren auf veränderte Marktbedingungen erfordert und die immer weniger beständige Betriebszugehörigkeiten sichert. Der "flexible Mensch" (wie ihn Sennett 1998 beschrieben hat) – so jedenfalls die überall verkündete Botschaft – muss sich von der Idee der lebenslangen Loyalität gegenüber einer Firma lösen, er muss sich in seinem Arbeitsmarktverhalten an die ökonomisch gegebenen Netzwerkstrukturen anpassen. Das ist die Botschaft der vom einzelnen geforderten geistigen, seelischen und körperlichen "Fitness": Sei bereit, dich auf alles einzulassen! Auch aus diesem Diskurs werden Heranwachsende von der Botschaft erreicht, dass sie bislang gesetzte Grenzen überschreiten können, ja müssen, wenn sie erfolgreich an dem gesellschaftlichen Wettbewerb um Chancen und Macht beteiligt sein wollen.

Individualisierung, Pluralisierung, Flexibilität und Mobilität gehören also immer mehr zu den Normalerfahrungen in unserer Gesellschaft. Sie beschreiben strukturelle gesellschaftliche Dynamiken, die die objektiven Lebensformen von Menschen heute prägen.

Unsere Vorstellungen vom "guten Leben", also unsere zentralen normativen Bezugspunkte für unsere Lebensführung, haben sich im Gefolge dieses gesellschaftlichen Strukturwandels in den letzten 50 Jahren ebenso grundlegend verändert. Es wird von einer "kopernikanischen Wende" grundlegender Werthaltungen gesprochen: "Dieser Wertewandel musste sich in Form der *Abwertung* des Wertekorsetts einer (von der Entwicklung längst ad akta gelegten) religiös gestützten, traditionellen *Gehorsams- und Verzichtsgesellschaft* vollziehen: Abgewertet und fast bedeutungslos geworden sind 'Tugenden' wie 'Gehorsam und Unterordnung', 'Bescheidenheit und Zurückhaltung', 'Einfühlung und Anpassung' und 'Fester Glaube an Gott'" (Gensicke 1994, S. 47). Dieser Wertewandel in der Nachkriegszeit lässt sich zu einem Dreischritt-Modell verdichten, das sich auch sehr gut eignet, um aufzuzeigen, wie sich im Gefolge dieser säkularen Werteverchiebung auch die Vorstellungen von Familie, von Geschlechterrollen und von Identität verändern:



Der Wertewandel, in dem sich Menschen im gesellschaftlichen Durchschnitt mit veränderten Vorstellungen von Lebenszielen und Lebensführung auf den gesellschaftlichen Umbruch beziehen, wird nicht selten als subjektiver "Freiheitsgewinn" beschrieben. Genauso wichtig ist aber auch die Feststellung, dass das aus traditionellen Bindungen freigesetzte Individuum nicht frei ist, sich selbst zu entwerfen, sondern in hohem Maße auf Ressourcen angewiesen ist, deren Verfügbarkeit oder Zugänglichkeit über die Zukunftsfähigkeit der eigenen Lebensprojekte entscheidet.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass wir in einer Gesellschaft leben, die gekennzeichnet ist durch

- tiefgreifende kulturelle, politische und ökonomische Umbrüche, die durch einen global agierenden digitalen Netzwerkkapitalismus bestimmt werden;
- sich ändernde biographische Schnittmuster, die immer weniger aus bislang bestimmenden normalbiographischen Vorstellungen bezogen werden können;
- durch Wertewandel, der einerseits neue Lebenskonzepte stützt, der aber zugleich in seiner pluralisierten Form zu einem Verlust unbefragt als gültig angesehener Werte führt und mehr selbst begründete Wertentscheidungen verlangt;
- veränderte Geschlechterkonstruktionen, die gleichwohl untergründig wirksame patriarchale Normen und Familienmuster nicht überwunden haben;
- die Pluralisierung und Entstandardisierung familiärer Lebensmuster, deren Bestand immer weniger gesichert ist und von den beteiligten Personen hohe Eigenleistungen in der Beziehungsarbeit verlangt;
- die wachsende Ungleichheit im Zugang der Menschen zu materiellen, sozialen und symbolischem Kapital, die gleichzeitig auch zu einer ungleichen Verteilung von Lebenschancen führt;
- zunehmende Migration und daraus folgende Erfahrungen mit kulturellen Differenzen und einem Patchwork der Verknüpfung dieser Differenzen zu neuen Hybriditäten, die aber von spezifischen Bevölkerungsgruppen als Bedrohung erlebt werden;
- wachsenden Einfluss der Medien, die nicht nur längst den Status einer zentralen Erziehungs- und Bildungsinstanz haben, sondern auch mit ihrem hohen Maß an Gewalt-

präsentation zumindest die Gewöhnung an Gewalt wesentlich fördern;

- hegemoniale Ansprüche, die die Mittel von Krieg und Terror einsetzen, um ihre jeweiligen ideologischen Vorstellungen einer Weltordnung jenseits demokratischer Legitimation durchzusetzen.

4.1.3. Welche Ressourcen brauchen Heranwachsende zur produktiven Lebensbewältigung in einer solchen Gesellschaft?

Was bedeuten solche grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen für Kinder und Jugendliche? Eine ergiebige Fundgrube an Informationen zur Lebenssituation von Heranwachsenden in Deutschland liefern u.a. die 13. und 14. Shell Jugendstudie. Dem besorgten kinder- und jugendschützerischen Blick haben sie weniger Bestätigung geliefert, als jener Sicht auf Jugend, die in dem Buchtitel "Kinder der Freiheit" zum Ausdruck kommt. Von einigen Problemgruppen abgesehen, scheint hier in der Generation der 15- bis 24-Jährigen eine Generation heranzuwachsen, die in der Welt des "flexiblen Kapitalismus" angekommen ist, ihn als Bedingung ihrer eigenen Lebensexistenz ansieht und sich in ihm mit einer realistischen Grundhaltung einrichtet. Das gilt vor allem für den – von der 14. Shell-Studie so benannten – "selbstbewussten Macher", den "pragmatischen Idealisten" und den "robusten Materialisten". Sie wissen, dass ihr biographisches Selbstmanagement gefragt ist. Es ist eine Generation, für die die "Bastelexistenz" oder die "Patchworkidentität" keine Schreckgespenster oder idealisierte Luftfiguren darstellen, sondern ihre Normalität.

Hier scheint eine Generation die historische Bühne zu betreten, die den gesellschaftskritischen Bedenkenträgern zeigt, dass man sich in diesen neuen Flexibilität fordernden Lebensverhältnissen eingerichtet hat und damit - überwiegend - souverän umzugehen weiß. Die 13. Shell-Studie hat aber auch gezeigt, dass immerhin 35% der westdeutschen und 42% der ostdeutschen Jugendlichen eher düster in die erwartbare Zukunft blickt. Und bemerkenswert ist auch, dass sich nur 21% gut auf zukünftige Entwicklungen vorbereitet fühlen. In dieser skeptischen Einschätzung wird deutlich, dass sich auch Heranwachsende zunehmend mit der Frage auseinandersetzen, welche Ressourcen erforderlich sind, um wichtige eigene Lebenspläne realisieren zu können. Also das Bewusstsein für eigene Ressourcen gewinnt an Bedeutung:

Resourcing: Persönliche Ressourcen werden zentral



Die fortschreitende *Individualisierung der Gesellschaft* geht mit neuen *Herausforderungen an das Innere* einher: Man muss mehr aus sich selber schöpfen.

Mobilisierung persönlicher Ressourcen - in Bauch, Herz und Hirn

Sowohl sozialer Erfolg als auch persönliche Erfüllung sind zunehmend an das Aktivieren und Einsetzen individueller Potenziale gebunden: geistige, körperliche emotionale und soziale.

Eigenverantwortliche Selbstpflege und Selbstoptimierung in jeder Hinsicht wird ein vitales Thema.

- Permanente Humankapitalbildung durch lebenslanges Lernen
- Präventives Gesundheitsmanagement
- Selbstachtsamkeit und bewusste Seelenpflege

Empowerment: Unterstützung bei der Erschließung und Steigerung eigener Ressourcen und 'Energiequellen' ist sehr gefragt.

- Berater- und Coaching-Boom in vielen Bereichen
- 'Soft skills' wie Emotionale Intelligenz, Instinkt und Kreativität gewinnen wesentliche Bedeutung.
- 'Weisheit' und Intuition kompensieren das zunehmende Nichtwissen in der Informationsgesellschaft.

Aufwertung intuitiver Kräfte als Lebenskompass.

Aber wenn die Ressourcenperspektive bei dieser Dimension persönlich zurechenbarer Ressourcen stehen bliebe, dann hätte sie diese wichtige Perspektive ideologisch halbiert und psychologisiert verkürzt. Barz et al. (2001) thematisieren neben einer Reihe weiterer Grundorientierungen auch das "neue Sozialbewusstsein", einem Konstrukt, in dem das Geflecht sozialer Beziehungen, in das ein Subjekt eingebunden ist und das es durch aktive Beziehungsarbeit erhält und weiter ausbauen kann, einen zentralen Stellenwert einnimmt. Das "soziale Kapital" benennt diesen an Bedeutung zunehmenden Bereich des "Lebens im Netz-Werk":

Neues Sozialbewusstsein: Leben im Netz-Werk

➔ In der fluiden Netzwerk-Gesellschaft stellt sich *Sozialität* zunehmend als *Lebensgrundlage* heraus, die gestaltet und gepflegt werden muss (Netz-Werk).

Wachsende Aufmerksamkeit für 'soziales Kapital' - sei es in Form tragender persönlicher Beziehungen, in Gestalt von sozialen Projekten oder in Form von 'Connections', strategischen Allianzen und Seilschaften, sei es privat oder beruflich.

Beziehung und Kommunikation treten in den Vordergrund.

- Organisationen bemühen sich um ihre 'Kommunikations-Kultur'
- Soziale Kompetenzen sind Karriere-Schlüssel

Umorientierung auf soziale Werte, auch als Gegenpol zu neoliberaler Verunsicherung und Vereinsamungsgefahr.

- Projekte bürgerschaftlichen Engagements als Chance zur Gestaltung und Teilhabe
- Hoher Stellenwert von Freundschaft, Vertrauen, Geborgenheit und Familie
- Partnerschaftliches Beziehungsideal: Sich gegenseitig den Rücken freihalten, damit jeder sein Lebensprojekt verwirklichen kann.

Bedürfnis nach punktueller Geselligkeit mit Gleichgesinnten (Vermittlung von Teilhabe, Bestätigung, Synergie) - aber autonom, offen und unverbindlich.

- Settings gefragt: Clubs, Salons, Lounges, Events Online-Foren etc.
- 'Wahlverwandtschaften': Interessengruppen, Szenen, Online-Communities, Selbsthilfegruppen

verändert nach: Barz, H., Kampik, W., Singer, T. & Teuber, S. (2001). Neue Werte, neue Wünsche. Future Values.

Welche Ressourcen benötigen nun Heranwachsende, um selbstbestimmt und selbstwirksam ihren eigenen Weg in einer so komplex gewordenen Gesellschaft gehen zu können? Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich die folgenden nennen:

- Herstellung eines kohärenten Sinnzusammenhangs.
- Die Fähigkeit zum "boundary management".
- Sie brauchen "einbettende Kulturen".
- Sie benötigen eine materielle Basissicherung.
- Sie benötigen die Erfahrung der Zugehörigkeit.
- Sie brauchen einen Kontext der Anerkennung.
- Sie brauchen Beteiligung am alltäglichen interkulturellen Diskurs.
- Sie brauchen zivilgesellschaftliche Basiskompetenzen.

1. Lebenskohärenz

In einer hochpluralisierten und fluiden Gesellschaft ist die Ressource "Sinn" eine wichtige, aber auch prekäre Grundlage der Lebensführung. Sie kann nicht einfach aus dem traditionellen und jederzeit verfügbaren Reservoir allgemein geteilter Werte bezogen werden. Sie erfordert einen hohen Eigenanteil an Such-, Experimentier- und Veränderungsbereitschaft. Im Rahmen

der salutogenetisch ausgerichteten Forschung hat sich das "Kohärenzgefühl" (sense of coherence) als ein erklärungsfähiges Konstrukt erwiesen (vgl. Antonovsky 1998). Dieses Modell geht von der Prämisse aus, dass Menschen ständig mit belastenden Lebenssituationen konfrontiert werden. Der Organismus reagiert auf Stressoren mit einem erhöhten Spannungszustand, der pathologische, neutrale oder gesunde Folgen haben kann, je nachdem, wie mit dieser Spannung umgegangen wird. Es gibt eine Reihe von allgemeinen Widerstandsfaktoren, die innerhalb einer spezifischen soziokulturellen Welt als Potential gegeben sind. Sie hängen von dem kulturellen, materiellen und sozialen Entwicklungsniveau einer konkreten Gesellschaft ab. Mit organismisch-konstitutionellen Widerstandsquellen ist das körpereigene Immunsystem einer Person gemeint. Unter materiellen Widerstandsquellen ist der Zugang zu materiellen Ressourcen gemeint (Verfügbarkeit von Geld, Arbeit, Wohnung etc.). Kognitive Widerstandsquellen sind "symbolisches Kapital", also Intelligenz, Wissen und Bildung. Eine zentrale Widerstandsquelle bezeichnet die Ich-Identität, also eine emotionale Sicherheit in Bezug auf die eigene Person. Die Ressourcen einer Person schließen als zentralen Bereich seine zwischenmenschlichen Beziehungen ein, also die Möglichkeit, sich von anderen Menschen soziale Unterstützung zu holen, sich sozial zugehörig und verortet zu fühlen. Die empirische Datenlage bei den Phänomenen Gewalt und Sucht zeigen deutlich, dass das Kohärenzgefühl sich auch in diesen Risikobereichen als Widerstandsressource erweist. Jugendliche, die das Gefühl haben, die Welt zu verstehen und im Griff zu haben, neigen wesentlich weniger zu gewaltförmigem Verhalten oder zum Drogenkonsum.

2. Boundary management

In einem soziokulturellem Raum der Überschreitung fast aller Grenzen wird es immer mehr zu einer individuellen oder lebensweltspezifischen Leistung, die für das eigene "gute Leben" notwendigen Grenzmarkierungen zu setzen. Als nicht mehr verlässlich erweisen sich die Grenzpfähle traditioneller Moralvorstellungen, der nationalen Souveränitäten, der Generationsunterschiede, der Markierungen zwischen Natur und Kultur oder zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit. Der Optionsüberschuss erschwert die Entscheidung für die richtige eigene Alternative. Beobachtet wird – nicht nur – bei Jugendlichen eine zunehmende Angst vor dem Festgelegtwerden ("Fixeophobie"), weil damit ja auch der Verlust von Optionen verbunden ist. Gewalt- und Suchtphänomene können in diesem Zusammenhang auch als Versuche verstanden werden, entweder im diffusen Feld der Möglichkeiten unverrückbare Grenzmarkierungen zu setzen (das ist nicht selten die Funktion der Gewalt) oder experimentell Grenzen zu überschreiten (so wird mancher Drogenversuch verstanden). Letztlich kommt es darauf an, dass Subjekte lernen müssen, ihre eigenen Grenzen zu finden und zu ziehen, auf der Ebene der Identität, der Werte, der sozialen Beziehungen und der kollektiven Einbettung.

3. Soziale Ressourcen

Gerade für Heranwachsende sind, neben familiären Netzwerken, ihre peer groups eine wichtige Ressource. Im Rahmen der Belastungs-Bewältigungs-Forschung stellen soziale Netzwerke vor allem einen Ressourcenfundus dar. Es geht um die Frage, welche Mittel in bestimmten Belastungssituationen im Netzwerk verfügbar sind oder von den Subjekten aktiviert werden können, um diese zu bewältigen. Das Konzept der "einbettenden Kulturen" (Kegan 1986) zeigt die Bedeutung familiärer und außerfamiliärer Netzwerke für den Prozess einer gelingenden Identitätsarbeit vor allem bei Heranwachsenden. Dies kann im Sinne von Modellen selbstwirksamer Lebensprojekte erfolgen, über die Rückmeldung zu eigenen Identitätsstrategien, über die Filterwirkung kultureller und vor allem medialer Botschaften bis hin zur Bewältigung von Krisen und Belastungen. Ein zweiter Aspekt kommt hinzu: Netzwerke bedürfen der aktiven Pflege und eines Bewusstseins dafür, dass sie nicht selbstverständlich auch vorhanden sind. Für sie muss etwas getan werden, sie bedürfen der aktiven Beziehungsarbeit und diese wiederum setzt soziale Kompetenzen voraus. Sind diese Kompetenzen im eigenen Sozialisationsmilieu nicht aktiv gefördert worden, dann werden die "einbettenden Kulturen" auch nur ungenügend jene unterstützende Qualität für eine souveräne Lebensgestaltung erzeugen können, die ihnen zukommen sollte.

4. Materielle Ressourcen

Die Armutsforschung zeigt, dass Kinder und Jugendliche überproportional hoch von Armut betroffen sind und Familien mit Kindern nicht selten mit dem "Armutsrisiko" zu leben haben. Da materielle Ressourcen auch eine Art Schlüssel im Zugang zu anderen Ressourcen bilden, entscheiden sie auch mit über Zugangschancen zu Bildung, Kultur und Gesundheit. Hier liegt das zentrale und höchst aktuelle sozial- und gesellschaftspolitische Problem. Eine Gesellschaft die sich ideologisch, politisch und ökonomisch fast ausschließlich auf die Regulationskraft des Marktes verlässt, vertieft die gesellschaftliche Spaltung und führt auch zu einer wachsenden Ungleichheit der Chancen an Lebensgestaltung. Hier holt uns immer wieder die klassische soziale Frage ein. Die Fähigkeit zu und die Erprobung von Projekten der Selbstorganisation sind ohne ausreichende materielle Absicherung nicht möglich. Ohne die Chance auf Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozess in Form von sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung ist es für Heranwachsende kaum möglich, Autonomie und Lebenssouveränität zu gewinnen.

5. Zugehörigkeitserfahrungen

Die gesellschaftlichen "disembedding"-Erfahrungen gefährden die unbefragt selbstverständliche Zugehörigkeit von Menschen zu einer Gruppe oder einer Gemeinschaft. Die "Wir-Schicht" der Identität – wie sie Norbert Elias nennt – also die kollektive Identität wird als bedroht wahrgenommen. Es wächst das Risiko, nicht zu dem gesellschaftlichen Kern, in dem sich dieses "Wir" konstituiert, zu gehören. Die Soziologie spricht von Inklusions- und Exklusionserfahrungen. Nicht zuletzt an der Zunahme der Migration wird der Konflikt um die symbolische Trennlinie von Zugehörigkeit und Ausschluss konflikthaft verhandelt. Rassistische Deutungen und rassistisch begründete Gewalt sind Teil dieses "Zugehörigkeitskampfes".

6. Anerkennungskulturen

Eng verbunden mit der Zugehörigkeitsfrage ist auch die Anerkennungserfahrung. Ohne Kontexte der Anerkennung ist Lebenssouveränität nicht zu gewinnen. Auch hier erweisen sich die gesellschaftlichen Strukturveränderungen als zentrale Ursache dafür, dass ein "Kampf um Anerkennung" entbrannt ist. In traditionellen Lebensformen ergab sich durch die individuelle Passung in spezifische vorgegebene Rollenmuster und normalbiographische Schnittmuster ein selbstverständlicher Anerkennungskontext. Diese Selbstverständlichkeit ist im Zuge der Individualisierungsprozesse, durch die die Moderne die Lebenswelten der Menschen veränderte und teilweise auflöste, in Frage gestellt worden. Anerkennung muss – wie es Charles Taylor (1993, S. 27) herausarbeitet – auf der persönlichen und gesellschaftlichen Ebene erworben werden und insofern ist sie prekär geworden: "So ist uns der Diskurs der Anerkennung in doppelter Weise geläufig geworden: erstens in der Sphäre der persönlichen Beziehungen, wo wir die Ausbildung von Identität und Selbst als einen Prozess begreifen, der sich in einem fort-dauernden Dialog und Kampf mit signifikanten Anderen vollzieht; zweitens in der öffentlichen Sphäre, wo die Politik der gleichheitlichen Anerkennung eine zunehmend wichtigere Rolle spielt." Taylors zentrale These ist für ein Verständnis der Hintergründe von Gewalt und Sucht zentral: Er geht davon aus, "dass unsere Identität teilweise von der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung, oft auch von der Verkennung durch die anderen geprägt (werde), so dass ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt. Nichtanerkennung oder Verkennung kann Leiden verursachen, kann eine Form von Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen" (S. 13f.).

7. Interkulturelle Kompetenzen

Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund haben, steigt ständig. Sie erweisen sich als kreative Schöpfer von Lebenskonzepten, die die Ressourcen unter-

schiedlicher Kulturen integrieren. Sie bedürfen aber des gesicherten Vertrauens, dass sie dazu gehören und in ihren Identitätsprojekten anerkannt werden. In der schulischen Lebenswelt treffen Heranwachsende aufeinander, die unterschiedliche soziokulturelle Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen mitbringen, die zugleich aber auch den Rahmen für den Erwerb interkultureller Kompetenzen bilden.

8. Zivilgesellschaftliche Kompetenzen

Zivilgesellschaft ist die Idee einer zukunftsfähigen demokratischen Alltagskultur, die von der identifizierten Beteiligung der Menschen an ihrem Gemeinwesen lebt und in der Subjekte durch ihr Engagement zugleich die notwendigen Bedingungen für gelingende Lebensbewältigung und Identitätsarbeit in einer offenen pluralistischen Gesellschaft schaffen und nutzen. "Bürgerschaftliches Engagement" wird aus dieser Quelle der vernünftigen Selbstsorge gespeist. Menschen suchen in diesem Engagement Lebenssinn, Lebensqualität und Lebensfreude und sie handeln aus einem Bewusstsein heraus, dass keine, aber auch wirklich keine externe Autorität das Recht für sich beanspruchen kann, die für das Subjekt stimmigen und befriedigenden Konzepte des richtigen und guten Lebens vorzugeben. Zugleich ist gelingende Selbstsorge von dem Bewusstsein durchdrungen, dass für die Schaffung autonomer Lebensprojekte soziale Anerkennung und Ermutigung gebraucht wird. Sie steht also nicht im Widerspruch zu sozialer Empfindsamkeit, sondern sie setzen sich wechselseitig voraus. Und schließlich heißt eine "Politik der Lebensführung" auch: Ich kann mich nicht darauf verlassen, dass meine Vorstellungen vom guten Leben im Delegationsverfahren zu verwirklichen sind. Ich muss mich einmischen. Eine solche Perspektive der Selbstsorge ist deshalb mit keiner Version "vormundschaftlicher" Politik und Verwaltung vereinbar. Ins Zentrum rückt mit Notwendigkeit die Idee der "Zivilgesellschaft". Eine Zivilgesellschaft lebt von dem Vertrauen der Menschen in ihre Fähigkeiten, im wohlverstandenen Eigeninteresse gemeinsam mit anderen die Lebensbedingungen für alle zu verbessern. Zivilgesellschaftliche Kompetenz entsteht dadurch, "dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgerinnen und Bürgern dies ermöglichen" (Ottawa Charta 1986).

9. Zusammenfassung

Maßnahmen der Gewalt- und Suchtprävention müssen von der Frage ausgehen, welche Kompetenzen Heranwachsende brauchen, um in jener Gesellschaft handlungsfähig sein zu können, die sich im Gefolge des gesellschaftlichen Strukturwandels herausbildet. Die Jugendlichen selbst fühlen sich durch Elternhaus und Schule ungenügend vorbereitet. Erwachsenwerden ist ein schwieriger werdendes Projekt. An welchen Modellen und Werten sollen sich Heranwachsende orientieren oder von welchen sich abgrenzen? Und welche Ressourcen brauchen sie dazu?

- Sie müssen ihre eigene Lebenserzählung finden, die für sie einen kohärenten Sinnzusammenhang stiftet.
- Sie müssen in einer Welt der universellen Grenzüberschreitungen ihr eigenes "boundary management" in Bezug auf Identität, Wertehorizont und Optionsvielfalt vornehmen.
- Sie brauchen die "einbettende Kultur" soziale Netzwerke und die soziale Kompetenz, um diese auch immer wieder mit zu erzeugen.
- Sie benötigen die erforderliche materielle Basissicherung, die eine Zugangsvoraussetzung für die Verteilung von Lebenschancen bildet.
- Sie benötigen die Erfahrung der Zugehörigkeit zu der Gesellschaft, in der sie ihr Lebensprojekt verwirklichen wollen.
- Sie brauchen einen Kontext der Anerkennung, der die basale Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit ist.
- Sie brauchen Voraussetzungen für den alltäglichen interkulturellen Diskurs, der in einer Einwanderungsgesellschaft alle Erfahrungsbereiche durchdringt.

4. Empfehlungen zu einer nachhaltigen Verankerung von Gewalt- und Suchtprävention in Münchner Schulen
4.2. Welchen Grundsätzen sollten sich Verwaltung, Politik, Schule und Professionelle verpflichtet fühlen?

- Sie müssen die Chance haben, in Projekten des bürgerschaftlichen Engagements zivilgesellschaftliche Basiskompetenzen zu erwerben.

In einem nächsten Schritt ist jetzt zu überlegen, wie das Instanzenfeld, das in einer Großstadt an der Gestaltung von Sozialisationsprozessen beteiligt ist, solche Ressourcen nachhaltig zu fördern vermag. Dazu sind einige allgemeine Grundsätze zu formulieren.

4.2. Welchen Grundsätzen sollten sich Verwaltung, Politik, Schule und Professionelle verpflichtet fühlen?

Den konkreten Maßnahmen, die zu einer wirksamen Verbesserung gewalt- und suchtpreventiver Handlungsstrategien entwickelt werden, müssen einige zentrale Prinzipien zugrundegelegt werden:

- Prinzip Partizipation
- Prinzip Empowerment
- Prinzip Geschlechtersensibilität
- Prinzip nachhaltige Strukturlösungen
- Prinzip Synergie durch Querschnittsvernetzung

4.2.1. Partizipation

Projekte, die Gewalt- und Suchtprävention zum Ziel haben, benötigen eine verbindliche Beteiligungskultur in erster Linie der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer, die in ihrer Schule gewalt- und suchtpreventive Projekte und Maßnahmen durchführen wollen. In einer noch immer obrigkeitstaatlich geprägten Schulverwaltung ist die Forderung partizipativer Strukturen noch immer mehr, als Eulen nach Athen zu tragen. Die letzten zwei Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung haben hier Maßstäbe gesetzt. Der 10. Kinder- und Jugendbericht hat klare Grundsätze für die Beteiligung von Heranwachsenden geschaffen. Dort werden Heranwachsende, Kinder und Jugendliche, als "Subjekte" benannt und das heißt: "Nur weil Kinder Subjekte sind und sich in ihrem Subjekt-Sein entfalten, können Kinder zu aktiven Mitgliedern in Beziehungen und Gruppen, in Institutionen und der Gesellschaft werden" (1998, S. 288). An anderer Stelle wird festgestellt: "Dann, wenn Kinder sich als Subjekte selber mit dem auseinandersetzen können, was ihre Gesellschaft ihnen an Kultur vermachen will, sehen wir die Wahrscheinlichkeit als am höchsten an, dass die nachwachsende Generation aus einer Haltung innerer Autonomie kritisch-einfühlsam übernehmen und weiterführen wird, was die Erwachsenen ihr anbieten. (...) Auf diesem Grundgedanken beruht auch das Vorhaben, Kinder an der Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse zu beteiligen, soweit immer es möglich erscheint" (S. 18).

Die Bundesregierung hat nach der Wahl 1998 das Thema Partizipation aufgenommen und 1999 den Auftrag "Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen" an das Deutsche Jugendinstitut vergeben. Außerdem ist eine Bundesinitiative "Beteiligungsbewegung" entstanden. Die Ministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend stellt im Vorwort der Broschüre "Partizipation – ein Kinderspiel?" fest: "Mir ist ... eines besonders wichtig: Beteiligung ist überall möglich und erforderlich, wo Kinder und Jugendliche leben; sie ist möglich in allen Altersstufen und mit allen Kindern" (in Bruner, Winklhofer & Zinser 2001, S. 5). Im 11. Kinder- und Jugendbericht wird das Partizipationsthema in seiner Verbindlichkeit noch weiter zugespitzt: Kinder und Jugendliche "erheben zurecht einen Anspruch darauf, dass ihre Formen gesellschaftlichen Engagements nicht lediglich aus einer Defizitperspektive

4. Empfehlungen zu einer nachhaltigen Verankerung von Gewalt- und Suchtprävention in Münchner Schulen
- 4.2. Welchen Grundsätzen sollten sich Verwaltung, Politik, Schule und Professionelle verpflichtet fühlen?

betrachtet, sondern als ihr spezifischer Beitrag zur Gestaltung des Gemeinwesens anerkannt werden. Es geht schließlich um die Gestaltung ihrer eigenen Zukunft. Maßnahmen zur Stärkung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen dürfen sich deshalb nicht auf die symbolische Ebene beschränken“ (unveröffentlichte Zusammenfassung, S. 8).

4.2.2. Empowerment

Das Empowermentprinzip zielt auf einen Prozess, in dem sich Menschen ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, einzelne Schulen sollen von der Politik, der Verwaltung und Fachleuten aus Pädagogik und Psychologie darin unterstützt werden, in ihrem Handlungsfeld Projekte und Weichenstellungen vorzunehmen, die Heranwachsende und Lehrkräfte im Sinne einer sozialwirksamen Schule fördern sollen.

4.2.3. Geschlechtersensible Strategien (Gendermainstreaming)

Alle Maßnahmen zur Gewalt- und Suchtprävention sollen jeweils in ihrer je unterschiedlichen Bedeutung aus einer Frauen- und Männerperspektive beleuchtet werden. Es muss – im Sinne von Gendermainstreaming – jede Maßnahme aus der Sicht beider Geschlechter gesehen werden. Mainstreaming bedeutet, etwas aus einer Nebensache zu einer Hauptsache zu machen – in diesem Fall: die geschlechterbezogene Sichtweise überall zu berücksichtigen. Gerade die Themen Gewalt und Sucht sind von traditionellen Geschlechterrollen und ihrer Wirkmächtigkeit durchdrungen. Deshalb wird man geschlechtersensible Zielperspektiven und Umsetzungsstrategien entwickeln müssen.

4.2.4. Nachhaltige Strukturlösungen

Eine Kommission, die sich mit Prävention von Gewalt und Sucht befasst, wird sich nicht mit der positiven Wahrnehmung einiger punktueller Modellprojekte zufrieden geben können. Primäre Prävention, als das Kernanliegen jeder präventiven Politik, zielt auf nachhaltige Strukturlösungen. Bezogen auf den Bereich der Schulen und Kindertageseinrichtungen heißt das, dass die positiven Erfahrungsmöglichkeiten, die durch Projekte und Modellversuche in einzelnen Schulen oder Schulklassen erprobt und durch Evaluationen überprüft wurden, in den normalen Schulalltag in möglichst vielen Münchner Schulen integriert werden können. Und darüber hinaus ist es notwendig, Schulreformprozesse anzuregen, die eine Idee von Schule realisieren, in der der Erwerb der für die heutige Gesellschaft erforderlichen Lebenskompetenzen im Zentrum steht. Eine solche Schule wird sich auch mit der Prävention von Gewalt und Sucht auseinander zu setzen haben, aber sie tut das als Teil einer umfassenden Strategie der Herstellung von Rahmenbedingungen für innovative Lernprozesse.

4.2.5. Synergieeffekte durch Querschnittsvernetzung

Eine Stadt wie München weist einen Reichtum an Institutionen, Professionen, Projekten, Programmen und Initiativen auf, die alle auf ihre Weise einen Beitrag zur Gewalt- und Suchtprävention leisten. Das Problem ist allerdings eine ungeheure Unübersichtlichkeit, die selbst ExpertInnen in diesem Bereich immer noch überraschende Entdeckungen beschert. Das war auch eine Erfahrung in der Kommissionsarbeit. Die Initiative des Münchner Stadtrates, die zur Einrichtung des Gesamtprojektes geführt hat, hat in exemplarischer Verdichtung gezeigt, welches ein Ressourcenreichtum allein dadurch entsteht, dass vorhandene Projekte voneinander Kenntnis bekommen, dass Schulen über Programme erfahren, die genau für ihre Probleme Lösungsmöglichkeiten eröffnen und dass unterschiedliche Teileinheiten der Schul- und Sozialverwaltung der Stadt sowie der Polizei und schließlich auch der in staatlicher Hand liegenden Schulverwaltung vernetzt werden. Diese Art von Querschnittsvernetzung muss weiterhin gesichert werden, um nachhaltig wirksame Formen der Gewalt- und Suchtprävention zu ermöglichen und abzusichern.

4.3. Empfehlungen zur bereichsspezifischen Umsetzung der Grundsätze der Gewalt- und Suchtprävention

Die nachfolgenden Empfehlungen gehen zunächst auf zwei Schwerpunkte ein, die die Kommission für zentrale Querschnittsthemen hält und die bei allen Überlegungen zur Prävention unverzichtbar sind: Die Sensibilität für geschlechtsspezifische und die interkulturelle Dimensionen. Danach folgen Aussagen zur Schulkultur, zum Schulethos und zur Schulorganisation. Es folgen Aussagen über themenspezifische Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und am Ende geht es um die organisatorische Sicherung eines kommunalen Kompetenzzentrums für Gewalt- und Suchtprävention und seine Einbindung in ein Netz schulbezogener und psychosozialer Institutionen und Initiativen.

4.3.1. Gewalt- und Suchtprävention muss geschlechtersensibel ansetzen⁷⁰

Das Hinsehen und das zur Kenntnisnehmen von Gewalt von Buben gegen Mädchen ist ein bewusster Schritt, der Mut erfordert und oft eine Auseinandersetzung mit eigenen Verhaltensmustern nach sich zieht.

Insbesondere bei sexistischer oder sexualisierter männlicher Gewalt setzen jedoch auch Verantwortliche in Schulen, Betrieben, Kinder- und Jugendeinrichtungen oft beträchtliche Energien ein, um eindeutige Stellungnahmen und Sanktionen zu vermeiden, den Gewaltcharakter von sexistischen Übergriffen zu leugnen, Vorfälle nicht zur Kenntnis zu nehmen, zu marginalisieren oder Schritt für Schritt die Verantwortung den Opfern anzulasten. Am Ende steht oft eine bizarre Verkehrung von Opfer- und Täterstatus, die Mädchen und Frauen erleben, und die viele von ihnen davon abhält, sich Hilfe zu suchen.

Formen sexistischer Gewalt von Buben gegenüber Mädchen erscheinen mitunter einerseits so alltäglich, dass sie – von spektakulären Fällen abgesehen – oft erst beim zweiten Hinsehen als Gewalt auffallen. Andererseits werden Angriffe gegen Mädchen und junge Frauen durch Buben und Männer oft konsequent unter verallgemeinernden Begriffen wie "Jugendgewalt", "Gewalt unter Schülern", etc. versteckt, dass der Eindruck entsteht, die Nichtbenennung von männlicher Gewalt biete für die Verantwortlichen selbst psychologischen Schutz vor der Konfrontation mit der Thematik in ihren Ausmaßen.

Mögliche Gründe dafür sind:

- Die Konfrontation mit Gewalt im Geschlechterverhältnis berührt eigene Erfahrungen.
- Mann oder Frau, Mädchen oder Junge, die wir waren, unsere Erfahrungen als Täter oder als Opfer bringen uns eigene Angst, Wut, Schmerz, Scham oder Hilflosigkeit zurück.
- Als Lehrerinnen haben wir vielleicht vor langer Zeit gelernt, die Beleidigungen, Belästigungen, Demütigungen und das, was Jungen oder Männer als Scherz bezeichnen, irgendwie wegzustecken, humorvoll zu übergehen, zu ignorieren und dabei möglichst nicht prüde oder zickig zu erscheinen; wir werden an einem Punkt von eigenem Schmerz oder eigener Scham berührt.
- Als Lehrer sichern wir uns möglicherweise durch unser augenzwinkerndes Hinwegsehen über das bisschen 'Mädchen ärgern' ein Komplizenhaftes Einverständnis mit den Jungen. Wir praktizieren möglicherweise die eingeübten Rituale, um zur Männergruppe dazu zu gehören. Wir werden vielleicht an Gefühlen von Schmerz über Nicht-(mehr)-Zugehörigkeit berührt.
- Vielleicht besteht Unsicherheit darüber, was es im Kollegium, bei den Eltern, bei der

⁷⁰ Der folgende Abschnitt wurde von Frau Cornelia Lohmeyer von der Gleichstellungsstelle der Stadt München der Kommission zugearbeitet.

Schulleitung bewirkt, wenn wir sexistische Gewalt gegen Mädchen oder gar männliche Gewalt zum Thema machen. Die Kampagne "Aktiv gegen Männergewalt" 1997/98 hat vor allem zu Anfang die Widerstände gegen die Thematik, manchmal aber auch die bloße – und dennoch berechnete – Angst vor den Widerständen deutlich sichtbar werden lassen. Die Ängste betreffen eine mögliche Polarisierung, die durch eine Auseinandersetzung über die Geschlechterfrage entstehen könnte, die eigene Position im Kollegium, ein Aufbrechen alter Konflikte, die Störung einer vielleicht mühsam erhaltenen Harmonie, um einige Beispiele zu nennen. Die über die Kampagne "Aktiv gegen Männergewalt" in Gang gekommene Diskussion hat allerdings die Schulen, die sich aktiv mit dem Thema befasst haben, nach eigenen Angaben ein gutes Stück in der Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt vorangebracht. (Gleichstellungsstelle der Stadt München, 2000)

- Unsicherheit besteht möglicherweise auch über sehr praktisch-pädagogische Fragen: welches ist die "richtige" Art und Weise ein Thema wie sexualisierte Gewalt oder Sexismus in einer Klasse anzusprechen? Ist in der Enge des Lehrplanes überhaupt Platz für derart grundlegende Interventionen? Brauche ich dazu Hilfe innerhalb oder außerhalb der Schule oder Einrichtung? u.s.w.

Angst, Handlungsdruck und Verunsicherung, die von Gewalt ausgehen, wirken stets im Umfeld von Gewaltvorfällen. Das Team oder Kollegium ist gefordert, sich nicht nur mit den Gegebenheiten, sondern auch mit den Emotionen, Erfahrungen und Abwehrhaltungen der Kolleginnen und Kollegen auseinander zu setzen. Dabei könnte die Übertragung dessen, was wir für den Unterricht gelernt haben und der Erfahrungen im Klassenzimmer auf die Situation im Kollegium sehr hilfreich sein.

Eine professionelle externe Begleitung oder Moderation des Prozesses "Lernen Gewalt Grenzen zu setzen" ist unbedingt anzuraten. Hierfür stehen eine Reihe von städtischen oder durch die Stadt geförderten Einrichtungen zur Verfügung.

Darüber hinaus ist schulübergreifend dringend die Entwicklung von Standards geboten, die einen professionellen opfergerechten und täteradäquaten Umgang der Verantwortlichen mit Gewalt und sexistischer Gewalt unterstützen.

Wir alle - ob Frauen oder Männer - sind mit den Denk- und Handlungsmustern einer immer noch patriarchal geprägten Gesellschaft aufgewachsen. Wir können uns davon frei machen, wenn wir sie reflektieren, schrittweise verändern und eine neue Kultur des Umgangs entwickeln. Wenn wir lernen, uns selbst besser in unserer eigenen Entwicklung als Mann oder als Frau zu verstehen, lernen wir auch, Schülerinnen und Schüler besser zu verstehen.

Gewaltprävention umfasst drei Aspekte: den Aspekt der Täterprävention, der Opferprävention und der institutionellen oder strukturellen Prävention.

Der Opferprävention – der Verhinderung, dass Schülerinnen, schwächere Schüler oder Angehörige von Minderheiten Opfer von Gewalt werden – ist in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit gewidmet worden: Selbstverteidigungskurse, Grenzen-Setzen und Nein-Sagen-Lernen, gute und schlechte Geheimnisse auseinanderhalten und anderes mehr wurde entwickelt und teils auch umgesetzt – oft unter Ausblendung des Geschlechterspektes.

Die Täterprävention – die Verhinderung, dass jemand zum Täter wird – und die institutionelle Prävention spielten bislang eher eine untergeordnete Rolle. Konfliktlösungs- und Streitschlichtungstrainings beinhalten deutlich Aspekte von Täterprävention. Sie richten sich aber meist an beide Geschlechter.

Zum Abbau männlicher Dominanzansprüche und zur Thematisierung der von Jungen erlebten Anforderungen an Männlichkeit ist eine Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen vorteilhaft, wenn nicht unerlässlich. Das Ansprechen heikler Themen ist erfahrungsgemäß nach anfänglichen Hemmungen leichter, wenn "man unter sich" ist.

4. Empfehlungen zu einer nachhaltigen Verankerung von Gewalt- und Suchtprävention in Münchner Schulen
- 4.3. Empfehlungen zur bereichsspezifischen Umsetzung der Grundsätze der Gewalt- und Suchtprävention

Um Missverständnissen vorzubeugen sei hier hervorgehoben, dass es nicht darum geht, sämtliche Buben und Männer als potentielle Täter zu brandmarken. Prävention kann jedoch nicht ausblenden, dass Gewalt, Sexismus und Grenzverletzungen auch Männlichkeitsinszenierungen sind.

Die institutionelle Prävention schließlich stellt sich den Fragen: Welche Strukturen oder Handlungsabläufe in unserer Organisation, in unserer Schule, in unserer Einrichtung begünstigen (männliche) Gewalt? Welche sind möglicherweise geeignet, Täter zu schützen? Welche verhindern ggf. wirksamen Opferschutz?

Im Folgenden werden aus den oben genannten Gründen die Täterprävention und die institutionelle Prävention in den Vordergrund gestellt.

Der pädagogische Auftrag der Schule umfasst, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, den Umgang mit den eigenen und den Gefühlen anderer zu reflektieren, Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten zu fördern und zu erweitern und gleichzeitig Verletzungen, Gewalt und Machtmissbrauch zu ächten und zu ahnden. Darunter fällt auch der Einsatz institutioneller Mittel – wie Verweis oder Entlassung etc. – bei schweren Verstößen. In jedem Fall ist eine intensive Auseinandersetzung mit den patriarchalen Denk- und Handlungsmustern und der Einsatz pädagogischer Mittel erforderlich, um Gewalt vorzubeugen und ihr entgegenzuwirken.

Geschlechtsdifferenzierte Pädagogik beinhaltet die Beschäftigung mit dem eigenen Geschlecht und die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen, Botschaften, Rollen und Zuschreibungen.

Sie hinterfragt eigene Haltungen, Verbote und Forderungen an sich selbst und hilft dabei, Alternativen zu entwickeln. Damit soll verhindert werden, dass mit dem Hineinwachsen in die Identität als junge Frau oder junger Mann die mit der Geschlechtsidentität verwobenen Zwänge und Stereotypen unreflektiert übernommen oder verfestigt werden.

Schulen haben dabei nicht nur einen pädagogischen Auftrag, sondern auch den Auftrag, aktiv zum Abbau von Diskriminierung und Geschlechterhierarchie beizutragen. Vieles ist an den städtischen Schulen dazu in den vergangenen Jahren geschehen. Als entscheidender Schritt ist 1995 die Institutionalisierung von Mädchenbeauftragten an den städtischen Schulen auf Empfehlung der Stadtratskommission zur Gleichstellung von Frauen zu nennen. Durch ihre Arbeit wurden differenzierte Koedukation, mädchengerechte Annäherung an Technik und naturwissenschaftliche Fächer gefördert. Durch die Präsenz der Mädchenbeauftragten an der Schule und der Koordinatorin im Schulreferat fanden die Mädchen Ansprechpartnerinnen für ihre alltäglichen Nöte – auch mit sexistischer Belästigung und Gewalt. Immer deutlicher wurde das Ausmaß an Grenzverletzungen durch Buben und Männer, das Mädchen und junge Frauen schon früh erfahren müssen und somit auch der schulische Handlungsbedarf.

Seit 2001 sind nach und nach auch Bubenbeauftragte an den Schulen, sowie ein Koordinator im Schulreferat tätig.

Mädchen gilt es darin zu unterstützen, eigenständige Lebens- und Berufsperspektiven weiterzuentwickeln, ein positives Körpergefühl in ihre Identität zu integrieren, gestärkt aus der Pubertät hervorzugehen statt in ihrem Selbstvertrauen geschwächt. Mädchen sollten zur Selbstverteidigung und zur Verteidigung ihrer Autonomie und ihrer Grenzen ermutigt werden, ohne den Anspruch auf Liebe und Akzeptanz aufzugeben. In ihren sozialen Fähigkeiten sollten Mädchen bestärkt und unterstützt werden. Den Aufbau positiven weiblichen Selbstgefühls gerade um die Zeit der Pubertät herum zu fördern, ist auch für die Schule eine Herausforderung.

Für die Identitätsentwicklung von Buben wird aufgrund häufigen Fehlens leibhaftiger realer Männlichkeitsbilder im Alltag ein Vakuum in der Bedeutung von Männlichkeit angenommen. Wird dies nicht thematisiert oder anderweitig kompensiert, füllen Jungen dieses Vakuum mit medialen, phantasierten oder gesellschaftlich als Ideale präsentierten Männlichkeitsattributen: Härte, Stärke, durch die Abgrenzung gegenüber allem, was als weiblich gilt, bis hin zu Frauenverachtung und Gewalt. Ein Ausdruck hierfür sind auch Angst und Hass gegenüber Homosexualität. Buben gilt es daher tendenziell in ihrer Identitätsfindung darin zu unterstützen, Männlichkeit vom Anspruch der Überlegenheit und permanenten Dominanz zu befreien, und ihnen zu vermitteln, dass über sich selbst zu sprechen auch "Männersache" ist. Jungen sind darin zu bestärken, sich als Persönlichkeit mit Stärken und Schwächen, auch mit ihren "weichen" Seiten wie Verletzlichkeit, Angst, Trauer, Fürsorglichkeit etc. zu akzeptieren. Die Übernahme der Verantwortung für die eigenen Gefühle und Handlungen und die Sensibilität für zwischenmenschliche Vorgänge sind zu fördern. Dabei helfen Fähigkeiten wie das Erlernen von Entspannungstechniken oder autogenem Training .

Themen, wie z. B. die Rolle des "Helden", Männerfreundschaften, Homophobie, gesellschaftliche Zuschreibungen an Geschlecht und Macht, Verflechtung von Weiblichkeit und Sexualität sowie von Männlichkeit und Gewalt sind "heiße Themen" der Jungen – oft tabuisiert aber stets präsent. Verbunden mit der Auflösung der darin enthaltenen Fixierungen ist die Chance, eine Vielfalt von Männlichkeit zu vermitteln; also, dass es nicht darum geht, "eine" Männlichkeitsnorm zu erfüllen.

Um solche Themen altersgemäß behandeln zu können, die für Jungen oft stark tabu- und angstbesetzt sind, ist ein vertrauensvolles Klima nötig und verständige, gut ausgebildete (männliche) Pädagogen, die ihre eigene Rolle als Mann und was sie den Jungen vermitteln, reflektieren.

Nicht zuletzt brauchen Buben auch Grenzen. Die Erwartungen, "alles untereinander" zu regeln, bei gleichzeitiger informeller Norm, Widerstände überrennen und sich durchsetzen zu müssen überfordern Jungen. Vor allem aber überfordert es Mädchen – aber auch Angehörige von Minderheiten und Buben, die Opfer werden und nicht zu den durchsetzungsstarken gehören – wenn allein ihnen die Verantwortung für die Einhaltung und Definition der Grenzen zugeschoben wird. Die Verdeutlichung von Grenzen macht transparent, ermöglicht Beteiligung und Hinterfragen und setzt nicht eine Einheitlichkeit von Regeln als für alle selbstverständlich voraus. Dies ist vor allem bei jüngeren Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft wichtig für ein gemeinsames Zusammenleben und Handeln in Schule oder Tageseinrichtung.

Auf die Probleme, die sich aus den stark reglementierten Strukturen des Schulalltags in der Halbtagschule mit vollgepfropften Lehrplänen ergeben, soll hier nicht näher eingegangen werden.

Geschlechterbewusste Pädagogik und differenzierte Koedukation sind Prinzipien, die überall im Unterricht, in Neigungsgruppen, bei Klassenfahrten etc. anzuwenden und nicht beschränkt sind auf geschlechtshomogene Gruppen.

Die Kommission leitet aus diesen Überlegungen zur geschlechtssensiblen Aufgabe der Gewalt- und Suchtprävention die folgenden Empfehlungen ab:

Im Sinne von Gendermainstreaming sind alle Maßnahmen der Gewalt- und Suchtprävention aus einer geschlechtsspezifischen Perspektive zu beleuchten. Die Themen Gewalt und Sucht spiegeln die unverändert wirksamen Geschlechterrollen in einer patriarchal geprägten Gesellschaft wider.

In die Aus-, Fort- und Weiterbildung für LehrerInnen, ErzieherInnen und MitarbeiterInnen in der Jugendhilfe sind geschlechtsspezifische Dimensionen von Gewalt und Sucht als verbindliche curriculare Inhalte zu verankern.

4. Empfehlungen zu einer nachhaltigen Verankerung von Gewalt- und Suchtprävention in Münchner Schulen
- 4.3. Empfehlungen zur bereichsspezifischen Umsetzung der Grundsätze der Gewalt- und Suchtprävention

Präventionsmaßnahmen brauchen eine dreifache Schwerpunktsetzung; es bedarf der

- Opferprävention (z.B. durch Aufklärungsbroschüren oder Internetinformationen; durch geschlechtsspezifisches "boundary management"; durch WEN-DO-Selbstverteidigungskurse für Mädchen und Stärkung von deren Selbstbewusstsein);
- Täterprävention unter geschlechtsspezifischen Blickwinkel (z.B. durch Programme wie "Streitschlichter"; "Faustlos"; "Peacemaker" oder das Projekt "Komm, wir finden eine Lösung");
- strukturellen Prävention (z.B. durch Analyse, Reflexion und Veränderung von traditionellen Geschlechterrollen und institutionellen Handlungsmustern).

An allen Münchner Schulen sollen sowohl

- Mädchenbeauftragte als auch
- Jungenbeauftragte institutionalisiert werden.

Da wichtige geschlechtssensible Modelle für den Umgang mit Gewalt und Sucht über die Medien vermittelt werden, aber auch Modelle fragwürdiger Gewaltinszenierungen und männlicher Dominanzkultur, ist es sinnvoll, ein regelmäßiges Monitoring von Büchern, Printmedien und elektronischen Medien vorzunehmen, um LehrerInnen, ErzieherInnen, Eltern, aber auch älteren SchülerInnen sinnvolle Empfehlungen und auch Warnungen weitergeben zu können.

4.3.2. Gewalt- und Suchtprävention braucht einen Blick für die interkulturelle Normalität in Münchner Schulen⁷¹

Lebenslagen und subjektive Befindlichkeit junger Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, von denen aus die Entwicklung gewaltpräventiver Ansätze und Konzeptionen ausgehen sollte, sind vielschichtig und von sehr unterschiedlichen Faktoren geprägt. Ausländerpolitische und -rechtliche Bedingungsfaktoren sind dabei ebenso bedeutsam wie sozialstrukturelle (Beschäftigungs-, Wohn-, Bildungs- und Ausbildungssituation etc.), weltanschauliche und sozialpsychologische (Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, psychosoziale Befindlichkeit der Minderheitsangehörigen im Einwanderungsland Deutschland usw.). Diese Faktoren gilt es in die Analyse miteinzubeziehen, wenn es um ein besseres Verständnis sowohl der allgemeinen Situation der jungen MigrantInnen in Deutschland als auch wenn es um das Risikoverhalten einiger dieser Jugendlichen geht.

Der vorliegende Beitrag stellt den Versuch dar, sich an dieser Prämisse zu orientieren. Ausgehend von einigen zentralen Thesen zur Lebenslage und subjektiven Befindlichkeit von MigrantInnen Jugendlichen bzw. Jugendlichen mit Migrationhintergrund, sollen Daten zur Delinquenz bzw. Gewalt bei deutschen und MigrantInnen Jugendlichen erörtert sowie Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung sozialpädagogischer Ansätze der Prävention diskutiert werden.

Aus einer migrations- und jugendsoziologischen sowie aus einer sozialpädagogischen Perspektive läßt sich die Situation der "MigrantInnen Jugendlichen" im vereinigten Deutschland thesenhaft wie folgt charakterisieren:

These 1: Den "MigrantInnen Jugendlichen" gibt es ebensowenig wie den "Jugendlichen" als solchen. Aus einer soziologischen und pädagogischen Perspektive ist eine Differenzierung dieser sozialen Gruppe nach Kriterien wie Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, regionale und soziokulturelle Herkunft, Migrationsanlass bzw. -motivation, Bildungsgrad, Aufenthaltsdauer etc. erforderlich.

⁷¹ Die folgenden Überlegungen stammen aus einem längeren Papier, das Dr. René Bendit der Kommission vorgelegt hat.

These 2: Die Lage der Migrantenfamilien bzw. die der jungen Arbeitsmigranten oder der Jugendlichen mit Migrationshintergrund befindet sich im Spannungsfeld zwischen "Teil-Integration" und "Teil-Ausgrenzung" im Rahmen der Entwicklung hin zu einer multikulturellen Gesellschaft.

These 3: Die Lebenslage der jungen MigrantInnen wird nicht nur von dem o.g. Widerspruch bestimmt, sondern auch von Modernisierungs- und Wandlungsprozessen, die z.Zt. in modernen Industriegesellschaften stattfinden.

Darunter sind zu nennen:

- der Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft mit ihren Folgen für die Arbeitswelt: das Verschwinden unqualifizierter Arbeitsplätze; immer längere Qualifizierungsphasen für junge Menschen; schwierige Konkurrenzbedingungen; neue Unterschichtungsphänomene; das Schwinden der Integrationskraft des Arbeitsmarktes und die Folgen der Vereinigung.
- die demographische Entwicklung im Kontext sozialer Modernisierung: Pillenknick – ausgeglichen durch geburtenstarke Jahrgänge bei Ausländern; Eingliederung von Frauen in die Arbeitswelt; die zunehmende Institutionalisierung der Kindheit.
- Verlängerung von Bildungsprozessen und Expansion der Jugendphase – "oben" und "unten" sowie die
- Zunahme von "Pluralisierung" (regional, ethnisch, kulturell) und "Individualisierung" von Lebenslagen und Lebensführungen junger Menschen in der "Risikogesellschaft".

These 4: Im Kontext solcher Modernisierungsprozesse bzw. ihrer Auswirkungen auf Arbeitsmigranten findet mit zunehmender Aufenthaltsdauer auch ein Wandel in den Vorstellungen und Selbstdefinitionen der Migranten statt. Das Selbstverständnis der ehemaligen "Gastarbeiter" bzw. "Ausländer" befindet sich im Wandel. Die in der Bundesrepublik Deutschland angeblich vorübergehend weilenden ausländischen Arbeitnehmer werden zu regelrechten Zuwanderern bzw. Einwanderern. Dieser Wandel zeigt sich nicht nur in ihrer immer länger werdenden Aufenthaltsdauer sondern auch in ihren tatsächlichen Entscheidungen bezüglich Zukunftsplanung, Investitionen, Leben im Rentenalter, etc.. Einige der Zuwanderergruppen, insbesondere solche aus der Türkei, verstehen sich zunehmend als eine in Deutschland lebende ethnische oder religiöse Minderheit.

These 5: Die Konsequenzen solcher Wandlungsprozesse auf das Selbstverständnis der Migrantenfamilien sind insbesondere bei Mitgliedern der 2. und 3. Generation zu konstatieren. Entweder verstehen diese sich als "Deutsche" ("assimilierte Jugendliche") oder als "nicht Ausländer und nicht Deutsche", jedoch als ein Teil der "Jugend" in Deutschland ("Patchwork"-Identitäten) oder sie definieren sich als Angehörige einer Migranten- bzw. "ethnischen Minderheit", was vor allem für einen Teil der Gruppe der jungen Türken gilt sowie auch für Marokkaner, Tunesier und andere Jugendliche, deren Eltern aus arabischen Ländern nach Deutschland gekommen sind. Etwas anders stellt sich die Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar, deren Eltern oder Großeltern in den heute zur EU zugehörigen Mitgliedsstaaten Italien, Griechenland, Portugal und Spanien als sogenannte "Gastarbeiter" angeworben wurden. Diese Jugendlichen empfinden sich teilweise als "Deutsche" und teilweise als "junge Europäer" und genießen all die Vorzüge, die ihnen ihre EU-Zugehörigkeit und ihre sozialen und kulturellen Bezüge in Deutschland und im Herkunftsland der Eltern ermöglichen. Die hier kurz geschilderten Selbstdefinitionen haben selbstverständlich erhebliche Konsequenzen hinsichtlich der sozialen Orientierung und der Lebens- und Zukunftsplanung dieser jungen Menschen.

These 6: Sozialisationsprozesse junger MigrantInnen sind im Kontext der oben beschriebenen Wandlungstendenzen sowie der kulturellen Spannungen einer partiell-multikulturellen Gesellschaft zu verstehen. Folgende Aspekte sind dabei zu berücksichtigen:

- Die Migrationsgeschichte der Familie bzw. die der Jugendlichen mit ihren eigenen biographischen Brüche (Migration als ein "kritisches Lebensereignis");
- die Geschlechtszugehörigkeit und die damit verbundenen Rollenerwartungen;

4. Empfehlungen zu einer nachhaltigen Verankerung von Gewalt- und Suchtprävention in Münchner Schulen
- 4.3. Empfehlungen zur bereichsspezifischen Umsetzung der Grundsätze der Gewalt- und Suchtprävention

- die materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen im Elternhaus sowie die Zukunftsvorstellungen der Eltern;
- die Einbettung der Migrantenfamilien sowohl in die sozialen Netzwerke der Einwandererkolonien und deren Subkulturen als auch die unterschiedlichen Zugangschancen der verschiedenen Migrantengruppen zur "Mehrheitsgesellschaft" d.h. zu den sozialen und kulturellen Strukturen des Aufnahmelandes (Nachbarschaftsbezüge; Kindergärten, Schulen etc.), die ja auch und weitgehend den Sozialisationsprozess junger MigrantInnen bestimmen.

These 7: Aus einer entwicklungspsychologischen, jugendsoziologischen und sozialpädagogischen Perspektive sind junge MigrantInnen bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund zunächst als "Jugendliche" und dann erst als "Migranten" zu betrachten. Dies bedeutet u.a., dass sie wie alle anderen Jugendlichen auch sowohl die klassischen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Ablösung vom Elternhaus; Neuordnung der Beziehung zu den Eltern; Ausweitung der Beziehungen zu Gleichaltrigen; Identitätsfindung; Qualifikation für die Arbeitswelt; Eingehen intimer Partnerbeziehungen und Entwicklung eigener Lebensstile; Entwurf einer Zukunftsperspektive und Umsetzung ihrer Lebensplanung) bewältigen als auch dieselben Statuspassagen durchlaufen müssen wie alle anderen Jugendlichen auch.

These 8: Bezogen auf diese Entwicklungsaufgaben und Statuspassagen und insbesondere auf den Aspekt des Qualifikationserwerbs, der Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt und im "Zurechtfinden" in einer sich wandelnden Gesellschaft haben junge MigrantInnen auf Grund des kritischen Lebensereignisses "Migration" bzw. ihrer biographischen Verläufe als Migrantenkinder und -jugendliche, einige zusätzliche Schwierigkeiten und Probleme zu bewältigen. Die notwendige Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben und Statuspassagen des Jugendalters werden bei ihnen durch

- ungünstige materielle Lebensbedingungen,
- Sozialisationsabbrüche,
- Identitätsprobleme,
- Sprachprobleme,
- mangelnde soziale Akzeptanz,
- geschlechtsspezifische kulturelle Aspekte und
- Auseinandersetzung mit tradierten Werten der Herkunftskultur bzw. mit interkulturellen Konflikten und ethnischen Fremdzuschreibungen erschwert.

Nicht das Verdrängen dieser Probleme und Konflikte ermöglicht bei MigrantInnenden Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfolgreiche Bewältigungsstrategien von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, sondern vielmehr eine "offensive" und "offene" Auseinandersetzung mit ihnen. Hier haben interkulturelle Ansätze der Prävention und Intervention eine wichtige Rolle zu spielen.

Auch wenn die überwiegende Mehrheit der MigrantInnenden Jugendlichen bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die mit den o.g. Entwicklungsaufgaben und Statuspassagen verbundenen Herausforderungen meistens in einer produktiven Form bewältigt, gibt es unter ihnen eine nicht unbedeutende Gruppe, die während der Jugendphase in erhebliche Probleme und Konflikte geraten. Im Kontext eines Projekts zur "Gewalt- und Suchtprävention" ist es deswegen erforderlich, diesbezügliche Überlegungen nicht nur auf junge Menschen, die unter relativ normalen Verhältnissen aufwachsen bzw. nicht auffällig werden, sondern auch auf solche zu beziehen, die bereits riskante Verhaltensweisen zeigten bzw. in Risikosituationen leben. Dabei geht es nicht nur um das Herausarbeiten derjenigen Faktoren, die junge Menschen in Konflikt zu ihrer sozialen Umgebung bringen, sondern auch um das Erkennen derjenigen Faktoren, die sich für die Jugendlichen, selbst im Übergangsprozess zum Erwachsenenleben, als Belastung herauskristallisieren.

Unter Berücksichtigung der Forschungslage kann von einer erheblichen oder gar "beängstigenden" Zunahme der Kriminalität unter MigrantInnenden Jugendlichen nicht die Rede sein, wobei es

eine problematische Entwicklung im Bereich "Gewaltkriminalität" bei einer relativ kleinen Gruppe von Mehrfachtätern zu berücksichtigen gilt. Viel eher wird man sagen können, dass sich deviantes Verhalten bei Migrantenjugendlichen inzwischen weitgehend dem der vergleichbaren deutschen Bevölkerung angeglichen hat. Angesichts ihrer fortdauernden Rechtsunsicherheit, Marginalisierung und Diskriminierung auf den Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft sowie der abnehmenden Zukunftsaussichten und wachsenden Norm- und Kulturkonflikte unter ihnen stellt sich daher eigentlich immer noch viel eher die Frage, warum diese Jugendlichen und Heranwachsenden bisher nicht in viel stärkerem Maße kriminell auffällig geworden sind.

Es gibt bisher noch kein umfassendes theoretisches Konzept für interkulturelle Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Es gilt also, aus vorhandenen Theoriestücken sowie aus zahlreichen Praxiserfahrungen einen Ansatz zu erarbeiten, der u.a. Antworten auf folgende Fragen gibt:

- Was soll konkret unter interkultureller Präventionsarbeit verstanden werden?
- Was unterscheidet einen Ansatz der interkulturellen Pädagogik und Sozialarbeit im Bereich der Prävention von Kinder- und Jugendkriminalität von anderen Ansätzen der interkulturellen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit bzw. von anderen Präventionsstrategien?
- Gibt es greifbare Kriterien, die es erlauben würden, interkulturellen Zielvorstellungen für Strategien der Prävention von Kinder- und Jugenddelinquenz und Gewalt zu erarbeiten?
- Was sind bzw. worin bestehen interkulturelle pädagogische Methoden, die sich dieser Zielsetzung annehmen?

Eine Diskussion und Weiterentwicklung der in der Literatur vorfindlichen Ansätze in Verbindung mit den Praxismodellen, die im Rahmen des Gesamtprojekts "Gewalt- und Suchtprävention für Kinder und Jugendliche an Schulen, Kindertageseinrichtungen und im Sport" präsentiert und analysiert wurden, würden hierzu einen guten Ansatzpunkt bieten.

Die Kommission spricht unter der interkulturellen Perspektive folgende Empfehlungen aus:

Es bedarf eines breiten gesellschaftlichen Bewusstseins, dass wir ein Einwanderungsland sind und damit einer "Anerkennungskultur" für MigrantInnen, die ihnen Chancen zur positiven Verortung gibt. Gegenüber allen populistischen Vereinfachungen ist herauszustellen, dass Migration und interkulturelle Konstellationen keinen ursächlichen Anteil an der Entstehung von Gewalt und Sucht haben. Gewaltauslösende Konfliktkonstellationen, an denen MigrantInnen beteiligt sind, sollten nicht ethnisiert werden.

Es bedarf einer zielgruppenspezifischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien, die besondere kulturelle Norm- und Wertvorstellungen berücksichtigt, ohne dass darüber Stigmatisierungseffekte ausgelöst werden.

In die Aus-, Fort- und Weiterbildung für LehrerInnen, ErzieherInnen und MitarbeiterInnen in der Jugendhilfe sind interkulturelle Dimensionen der Gewalt- und Suchtentstehung sowie die Möglichkeiten ihrer Verhinderung als verbindliche curriculare Inhalte zu verankern.

4. Empfehlungen zu einer nachhaltigen Verankerung von Gewalt- und Suchtprävention in Münchner Schulen
- 4.3. Empfehlungen zur bereichsspezifischen Umsetzung der Grundsätze der Gewalt- und Suchtprävention

4.3.3. Gewalt- und Suchtprävention muss ein verbindliches Schwerpunktthema in der Schule werden, das als selbstverständlicher Bestandteil des normalen Unterrichts gilt⁷²

Die Bestandsaufnahme der in München existierenden und erprobten Projekte, Initiativen und Programme, die das Gesamtprojekt und die Kommissionsarbeit ergeben hat, zeigt eine beeindruckende Vielfalt. Allerdings zeigt sich auch, dass eine Reihe von Handlungsansätzen oft lediglich einen projektförmigen Sonderstatus haben (z.B. durch einen Projekttag im Jahr). Sie werden durch einzelne engagierte LehrerInnen, SchulleiterInnen, SchülerInnen oder Eltern oder auch aus dem Bereich der Jugendarbeit und der Jugendhilfe angeregt und können oft auf Grund mangelnder Nachhaltigkeit nicht über den Projektrahmen hinaus wirksam werden. Deshalb ist es erforderlich, die Themen Gewalt- und Suchtprävention zu einem selbstverständlichen Bestandteil des normalen Unterrichts werden zu lassen und Programme wie Schulmediation (z.B. "Streitschlichter"), verhaltensbezogene Konfliktlösungsprogramme (wie "peace-maker" oder "Faustlos") in die routinemäßigen Abläufe schulischen Alltags eingehen zu lassen. Dazu ist sicherlich eine curriculare Verankerung notwendig, aber auch in die Zielvorgaben einzelner Schularten und Schulen sollten die Themen Konfliktbewältigung, Gewalt- und Suchtprävention eingehen.

Diese Anstöße lassen sich in folgenden Empfehlungen zusammenfassen:

- Die Themen Konflikt, Gewalt und Sucht, ihre Ursachen und die Möglichkeit ihrer Prävention müssen zu unverzichtbaren Bestandteilen des schulischen Curriculums in allen Jahrgangstufen und allen Schultypen werden. Erforderlich sind dazu
- verbindliche Curricula
 - Angebot entsprechender Unterrichtsmaterialien für LehrerInnen und SchülerInnen
 - Anregungen zu entsprechenden Zielvereinbarungen in Schulen
 - Etablierung von Konfliktmediation und Programmen zur Förderung sozialer Kompetenzen

Projekte oder Projekttage zu den Themen Konflikt, Gewalt und Sucht sollen nicht den Status außeralltäglicher Spezialveranstaltungen haben, sondern sollen unter der Perspektive durchgeführt und ausgewertet werden, wie die alltägliche Schulroutine so verändert werden kann, dass die Wirksamkeit von Projekterfahrungen zur Gestaltung von Unterrichts- und Schulabläufen effektiv und nachhaltig genutzt werden können.

4.3.4. Gewalt- und Suchtprävention braucht eine "Bewegte Schulkultur"⁷³

Schule ist der institutionalisierte Ort der Erziehung und Bildung. Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil ihrer Lebenszeit dort. Grundsätze zur Prävention von Gewalt und Sucht, denen sich Politik verpflichtet fühlen sollte, müssen deshalb auch für die Bildungs- und Schulpolitik gelten. Empowerment, Partizipation, geschlechtersensible Strategien, nachhaltige Strukturösungen sind auch in einer Schule notwendig, die eine produktive Lebensbewältigung durch die Heranwachsenden unterstützen will. Mit anderen Worten: Es ist zu fragen, wie Schule dazu beitragen kann, dass Schülerinnen und Schüler Lebenskohärenz, soziale Ressourcen, Zugehörigkeitserfahrungen u.a.m. erwerben.

⁷² Dieser und die zwei weiteren Empfehlungsblöcke bauen aufeinander auf und haben eine unterschiedliche Reichweite. Im ersten Schritt geht es darum, bestehende positive Ansätze und Programme, die als Projekte in einzelnen Schulen erprobt wurden, in möglichst allen Münchner Schulen zu etablieren und darüber die Themen Sucht und Gewalt und Möglichkeiten ihrer Prävention zu einem verbindlichen Bestandteil des normalen Unterrichts zu machen. In den nächsten Schritten geht es darum, für Schule insgesamt eine positive Veränderungsperspektive zu initiieren, denn alle Einsichten sprechen dafür, dass die Schule selbst einer inneren und institutionellen Erneuerung bedarf, die letztlich nur zu einer nachhaltig wirksamen Gewalt- und Suchtprävention führen kann.

⁷³ Der nachfolgende Text wurde von dem Kommissionsmitglied Frau Prof. Dr. Claudia Kugelmann für den Kommissionsbericht verfasst. Ein wichtiger Beitrag zum Thema "Bewegte Schule" findet sich im "Online-Familienhandbuch" von Gunter A. Pilz: "Bewegte Schule" – eine Möglichkeit, Aggressionen abzubauen und Gewalt vorzubeugen. Quelle: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_738.html

Ohne Frage wären hier vielfältige Einflüsse zu bedenken – angefangen von der Lehrerbildung (Wie viel Wissenschaft, wie viel pädagogische Praxiserfahrung?) über die Schulform (Vormittags- oder Ganztagschule?) bis hin zur Auswahl der Inhalte, zu den schulischen Umgangsformen und Regeln.

Im Folgenden soll jedoch eine ganz andere Perspektive gewählt werden, um die Möglichkeiten der Schule zur Gewalt- und Suchtprävention auszuloten: der Blick auf den Stellenwert der Bewegung im Schulleben.

Viele denken hier womöglich zunächst an die kompensatorische Wirkung, die dem Sport im allgemeinen zugesprochen wird. Sattsam bekannt sind die warnenden Berichte in den Medien, die den in unserer Gesellschaft verbreiteten Bewegungsmangel und seine Folgen für die Gesundheit an den Pranger stellen. Meist werden dann – im Anschluss an Horrormeldungen über Haltungsverfälschungen, Fettleibigkeit und ausufernden Fernsehkonsum der Kinder heute - die tägliche Sportstunde, Rückenschule und höhere Leistungsanforderungen im Schulsport gefordert.

Dieser Argumentation soll hier nicht gefolgt werden – beim Thema "bewegte Schulkultur" geht es um viel mehr. Es geht um das Sich-Bewegen als Lebensprinzip, das die Gestaltung des Schullebens bestimmen und den Schulalltag begleiten soll.

Was unter "Sich-Bewegen" verstanden wird

Lassen Sie uns jedoch zunächst darüber nachdenken, was Bewegung eigentlich bedeutet. Sich-bewegen ist – neben denken und sprechen – das wichtigste Medium, durch das sich Menschen ihre Welt erschließen. Wenn Kleinkinder einen Ball rollen, prellen, zusammendrücken, wenn Schulkinder ihn sich zuwerfen und fangen, kicken und stoppen, dann erfahren junge Menschen Elementares über die "Welt" des Balles und was sie für sie bedeutet. Wenn Mädchen und Jungen im Schwimmbad rutschen, tauchen, paddeln und ins Nass springen, erobern sie sich den Bewegungsraum Wasser. Wenn Jugendliche mit Inlinern über Stufen und an Bordsteinkanten entlang skaten, machen sie sich die Asphalt-Welt der Stadt zu eigen. Sie erfahren in der Bewegung Wesentliches über die Welt und über sich selbst, sie spüren sich und bewirken etwas in der und durch die Bewegung auf den Rollen. Sich zu spüren und etwas zu bewirken ist aber eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Identität, von Kohärenzgefühl und Kontrollüberzeugung im Sinne Antonovskys – die Erfahrung, als handelndes Subjekt auf die Welt Einfluss nehmen und dabei Sinnvolles zustande bringen zu können, vermittelt Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Gewalt und Sucht entstehen aber gerade dort, wo diese fehlen!

Doch damit nicht genug. Sich-Bewegen in sportlichen Kontexten geschieht häufig mit Partnern und in Gruppen – soziale Ressourcen werden gestärkt und Zugehörigkeitserfahrungen möglich, wenn das Miteinander-Spielen gelingt, wenn der Gegner als Spielpartner anerkannt ist, wenn gemeinsam ein Tanz eingeübt und vorgeführt wird, wenn in einer Seilschaft einer dem anderen beim Klettern vertrauen kann. Die Anerkennung der eigenen Stärken und Schwächen, die realistische Einschätzung der individuellen Leistungsfähigkeit – all das sind alltägliche Erfahrungen bei Sport, Spiel und Bewegung. Wenn sie konsequent und pädagogisch professionell in Alltagserfahrungen eingebunden und auf diese bezogen werden, können sie für die Entwicklung von "Anerkennungskulturen" und für "zivilgesellschaftliche Kompetenzen" mitbestimmend sein – und den Boden bereiten für Lebensbewältigung ohne Gewalt und Sucht.

Stellen wir also fest: Bewegungserfahrungen sind grundlegend für die Entwicklung und das Lernen von Heranwachsenden. Die Schule als Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum kann die dafür notwendigen Bedingungen herstellen, wenn sie Bewegung als konstitutiv für das Schulleben begreift – die Schule selbst muss in Bewegung kommen.

Was "bewegte Schulkultur" bedeutet

Eine bewegungsfreudige Schule bringt auf vielfältige Weise Bewegung ins Schulleben. Aktivierungsschwerpunkte können sein:

- Schulräume, die als Bewegungsräume genutzt werden: evtl. Neustrukturierung der Schulgeländes, Pausenhof als Anlass für Bewegung, Aula, Flur und andere Freiflächen für Fitness-Aktivitäten, bewegte Klassenzimmer mit beweglichen Sitzmöbeln und Gelegenheit für Tischspiele, Spielekiste im Klassenraum.
- Bewegung im Fachunterricht: Bewegungspausen, aktive Themenerschließung (Gegensatzerfahrung, Ganzheitliches Erarbeiten der Dinge, Psychomotorische Aspekte), "Arbeit" an Atmung und Haltung, Erfahrung von Stille, Entspannung, Ruhe als Gegensatz zur alltäglichen Betriebsamkeit, Rhythmisierung der Unterrichts, "bewegter" Sportunterricht (Perspektive der Körper- und Sinneswahrnehmung, kreativer und vielfältiger Nachvollzug von Bewegungsnormen), fachübergreifende Sport- und Bewegungsprojekte (Tag der Bewegung u.ä.).
- außerunterrichtliche Aktivitäten: Offene Sporthalle (Sportspiele) und andere Bewegungs- und Erholungsmöglichkeiten (z. B. Bewegungskünste) in der Pause, Arbeitsgemeinschaften und offene Angebote, Sportwettkämpfe – in der Schule und in Kooperation zwischen Schule und Verein, Nutzung der frei zugänglichen Sport- und Bewegungsanlagen.⁷⁴

Unter dem Begriff "bewegte Schule" sind einige dieser Ideen schon seit mehreren Jahren vor allem im Bereich der Grundschule bekannt. Doch wurden und werden sie oft rein gesundheitsorientiert als Gegensatz zum Sitzen im Klassenzimmer praktiziert, um Haltungsschäden und Konzentrationsschwächen vorzubeugen. Als Prävention von Gewalt und Sucht ist dieser gewöhnlich praktizierte Ansatz einer "Bewegten Schule" nur bedingt geeignet, da er keine (bewegungs-)pädagogische Grundlage dafür bietet.

Eine "bewegte Schulkultur" beruht auf einem grundlegenden schulpädagogischen Konzept und ist für alle Jahrgangsstufen geeignet und wünschenswert. Der Begriff der "Kultur" im Zusammenhang mit Schule verweist darauf, dass es dabei darum geht, Schule gemeinsam zu gestalten und die alltäglichen Praktiken mit Sinn zu versehen. Dabei wird nicht nur Kultur wie z. B. Sport vermittelt, sondern immer wieder neu hervorgebracht - Lehrende und Lernende sind aktiv und andauernd an der Mitgestaltung kultureller Inhalte, also auch der Bewegungs- und Sportanlässe - beteiligt. Damit wird die Schaffung einer bewegungsorientierten Schulkultur zur Aufgabe der Schulentwicklung insgesamt. Bewegung wird zum Markenzeichen des Schulprogramms.

Wodurch wird Prävention möglich?

Eine Schule in Bewegung, die Gewalt und Sucht präventiv entgegenwirken will, folgt bestimmten Grundsätzen, die wir bereits mit Partizipation, Empowerment, geschlechtersensible Strategien und nachhaltige Strukturlösungen beschrieben haben.

Partizipation: Im Rahmen einer Pädagogik der Teilhabe muss im Rahmen bewegter Schulkultur die Beteiligung der Jugendlichen an der Verantwortung für die schulische Kultur gewährleistet sein. Dazu gehören die Selbstorganisation der außerunterrichtlichen Aktivitäten durch die Jugendlichen, die selbständige Lösung von Konflikten bei Spiel und Sport, die Mitverantwortung für die Unversehrtheit der Spielgeräte, -räume und beteiligten Mitspieler. Sportunterricht kann vorbereitend und begleitend auf gezielte Weise für solche Kompetenzen qualifizieren.

Empowerment: Schule mit vielfältigen Möglichkeiten der Bewegungserfahrung bietet für Heranwachsende die Chance, in einem geschützten Raum einen bewussten und gesunden

⁷⁴ Die Argumentation dieses Abschnitts beruht in wesentlichen Teilen auf den Heftbeiträgen des Themenhefts 2/2001 "Schule in Bewegung" der Zeitschrift "sportpädagogik"; Hg: R. Laging u. R. Klupsch-Sahlmann

Umgang mit dem eigenen, in der Pubertät so neuen Körper zu pflegen, sein Körperverhältnis in der gesamten Person-Umwelt-Beziehung neu zu definieren. Herausfordernde Bewegungsanlässe wie Kletterwand, Einrad oder attraktive Schaukeln eröffnen neue Erfahrungsräume in Bereichen wie Körperbeherrschung und Wagnis und können Sinn und Erfüllung vermitteln. Sie stellen Möglichkeitsräume dar, die es erlauben, persönliche Grenzen zu testen, und fordern zu Grenzerweiterungen auf. Erfolgserlebnisse, die durch optimale Passung der Anforderungen entstehen, vermitteln Freude über das eigene Können. Übernahme von Aufgaben in einem Team gemäß den eigenen Fähigkeiten stärkt das Gefühl von Zugehörigkeit. Auch dies geschieht nicht automatisch im Prozess des Sporttreibens sondern bedarf der Anleitung und Betreuung durch qualifizierte Lehrkräfte, denen Bewegung selbst zum Lebensprinzip geworden ist und die deshalb auch ihrer Rolle als Vorbild gerecht werden.

Geschlechtersensible Strategien: Jugendforschung in bezug auf Gewalt und Sucht ist oft tendenziell auf männliche Jugendliche fokussiert und wendet männliche Normen als Orientierungsmaßstab an. In einer bewegten Schulkultur müssen sowohl männliche als auch weibliche Sozialisationsbedingungen Beachtung finden, aber auch der Verschiedenheit innerhalb der Gruppe der Mädchen bzw. der Jungen Geltung verschafft werden. Das bedeutet zum Beispiel konkret, dass für einige der Sportarten, die im Jugendalter eine Rolle spielen – Fußball, Basketball, Volleyball, jeweils auch in der Street- und Beach-Variante, Inline-Skating und Inline-Hockey – Realisierungsmöglichkeiten in der Schule geschaffen werden sollten. Da aber gerade hier meist die Jungen dominieren, muss überlegt werden, wie und wodurch auch Mädchen zur Teilhabe an solchen ermutigt und befähigt werden könnten. Das bedeutet aber auch, dass bei der Planung der Bewegungsräume zu beachten ist, wie viel Platz sie beanspruchen und wer diesen Platz nutzen sollte. Es ist abzuwägen, ob ein verfügbarer Raum als Spielfeld für wenige Nutzer (Volleyball z. B.) oder besser als Aerobic-Fläche oder als eher geschlechtsneutral nutzbare Klettergelegenheit auszubauen ist.

Nachhaltige Strukturösungen: Nachhaltigkeit ist dann möglich, wenn Schulleitung, Lehrerschaft und Schüler gemeinsam die bewegte Schulkultur mittragen, wenn auch Eltern einbezogen werden – z. B. durch Elternsportabende, Sportveranstaltungen für alle, Bewegungstheater und Schauwettkämpfe und Informationsangebote. Ein Schulprofil, das Bewegung zum Motto erhoben hat, wird sich auch strukturell, d. h. im übertragenen Sinne, als bewegungsfreundlich erweisen, z. B. flache Hierarchien mit demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsrechten und bottom-up Evaluationen bevorzugen.

Bewegung in die Schulen – gegen Gewalt und Sucht: der Möglichkeiten sind viele. Man braucht Phantasie, Engagement, Gestaltungswille und Bewegungsfreude dazu.

Aus den Überlegungen zur "bewegten Schule" leitet die Kommission die folgenden Empfehlungen ab:

Die Idee der "bewegten Schule" sieht Sich-Bewegen als ein Lebensprinzip, das in elementarer Weise die Welterschließung und -aneignung prägt. Für Heranwachsende ist Bewegungserfahrung von grundlegender Bedeutung. Dieses Prinzip soll die Gestaltung des Schullebens bestimmen und den Schulalltag begleiten soll. Bewegung ist also kein kompensatorisches Konzept in einer erstarrten Schulkultur.

In Bewegung gesetzt werden muss nicht nur das "innere System" der Schule, sondern auch Schule als Ort und Raum, der durch seine äußere Gestalt dazu einlädt, sich diese Schule anzueignen und als eigenen Lernort zu gestalten.

Eine zentrale Aufgabe von Schulentwicklung für alle Jahrgangsstufen ist die Schaffung einer bewegungsorientierten Schulkultur. Dies bedeutet im Einzelnen:

- Schulräume werden als Bewegungsräume umgestaltet und genutzt.
- Bewegung auch im Fachunterricht und nicht nur im "bewegten" Sportunterricht.

4. Empfehlungen zu einer nachhaltigen Verankerung von Gewalt- und Suchtprävention in Münchner Schulen
- 4.3. Empfehlungen zur bereichsspezifischen Umsetzung der Grundsätze der Gewalt- und Suchtprävention

- außerunterrichtliche Aktivitäten durch Nutzung schulischer Infrastrukturen.

Die Realisierung einer "bewegten Schule" erfordert

- Partizipation der SchülerInnen durch Mitverantwortung an allen Prozessen der Schulgestaltung;
- Empowerment durch das Angebot von Möglichkeitsräumen der umfassenden Selbsterfahrung;
- Geschlechtssensible Strategien, die weiblichen und männlichen Sozialisationsbedingungen Rechnung tragen;
- Nachhaltige Strukturlösungen durch die gemeinsame Verantwortung für eine bewegte Schulkultur von Schulleitung, Lehrerschaft, SchülerInnen und Eltern.

4.3.5. Gewalt- und Suchtprävention muss Teil einer sich grundlegend reformierenden Schule sein

Die Idee der "Bewegten Schule" hat schon deutlich gemacht, dass eine nachhaltig wirksame Gewalt- und Suchtprävention als Grundlage einen systematisch ausgerichteten Gesamtblick auf das System Schule erfordert. Die Veränderungen einzelner Elemente, so eindrucksvoll sie im Detailblick auch sein mögen, sind in ihrer Wirkung gehemmt oder neutralisiert, wenn sie nicht zu einem Teil einer inneren und äußeren Schulreform werden. Gerade die Impulse, die von den aktuellen Debatten um die PISA-Ergebnisse und um das Konzept einer Ganztagschule ausgehen, könnten hier zu wichtigen Anstößen für eine schulsystemisch angelegte Strategie der Gewalt- und Suchtprävention werden.

Am weitesten in diese Richtung geht das Konzept "sozialwirksame Schule", wie es von dem Münchner Schulpsychologen Dr. Werner Hopf vertreten wird⁷⁵. Es ist gut evaluiert und es lassen sich empirisch eindeutige Effekte für die Verbesserung der *Schulkultur* nachweisen. Inzwischen arbeiten 15 Grund-, Haupt- und Wirtschaftsschulen mit diesem Konzept. Zwei von ihnen, die Hauptschulen in Garching und Wasserburg, wurden in diesem Jahr im Rahmen des bundesweiten Hauptschulpreises ausgezeichnet.

Der Begriff Schulkultur, der im Zentrum des Konzepts der "sozialwirksamen Schule" steht, bezeichnet das pädagogische "Ethos" einer Schule: Durch Erziehung zu sozialen Werten, Regeln, Kompetenzen und durch Unterrichtsqualität wird die pädagogische Wirksamkeit einer Schule für die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler verbessert. Ebenso entsteht auch eine höhere Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte. Somit umfasst Schulkultur das Gesamtsystem einer einzelnen Schule und kann daher nicht mit einzelnen Projekten oder einem Leitbild gleichgesetzt werden. Sie benötigt deshalb ein *systemisches* Konzept, das möglichst alle Lehrkräfte und Schüler einbezieht. Natürlich kann im Rahmen eines Schulkonzepts jede Schule Schwerpunkte ihres pädagogischen Ethos herausbilden, jedoch erfordert Schulkultur im Sinne einer wirklichen Schulentwicklung ein Gesamtkonzept und nicht die bloße Anhäufung von Einzelaktivitäten. Schulkultur basiert im Kern auf einem humanistischen Menschenbild.

Das Konzept der "sozialwirksamen Schule" zielt auf den Erziehungsauftrag und die Lernkultur einer Schule. Es bezieht die sozialen und motivationalen Probleme von Schülern und Lehrkräften ein, durch die das gemeinsame Lernen und Schulleben belastet werden. Es hat fünf Ziele:

⁷⁵ Herr Dr. Werner Hopf hat dieses Konzept in einer Kommissionssitzung vorgetragen und auch schriftliches Material hinterlassen: z.B. seinen Aufsatz: Sozialwirksame Schule: "An einem Strang ziehen". In: pluspunkt 3/September 2003, auf den die nachfolgenden Überlegungen basieren. Ausführlich informiert auch sein Aufsatz: Sozialwirksame Schule: ein neues Konzept pädagogischer Schulentwicklung. In: Schulverwaltung BY, 2001/Nr. 12 (Teil 1), 2002/Nr. 1(Teil2).

- Verbesserung der Wahrnehmung der schulischen Erziehungsaufgabe
- Entwicklung des Sozialklimas und der Lernkultur
- Vermittlung sozialer Kompetenzen an Schülerinnen und Schüler
- Stärkung ihrer Persönlichkeit (Selbstwirksamkeit/Coping)
- Verminderung von Aggressivität und Gewalttätigkeit in der Schule.

Die Entwicklung von Schulkultur durch alle Lehrkräfte einer Schule und ein von ihnen gemeinsam getragenes Erziehungskonzept bedeuten, kollektive Verantwortung zu übernehmen. Sie erfordert Verantwortungsbewusstsein, eine enge Kooperation im Kollegium und Identifikation mit der eigenen Schule. Kollektive Verantwortung hilft, die "Einzelkämpfermentalität" zu überwinden, das Gemeinschaftsgefühl im Kollegium zu stärken und Verbindlichkeit herzustellen, ohne die eine Entwicklung der Schulkultur nicht möglich ist. Verantwortliches Urteilen und Handeln sowie Toleranz und Respekt bilden Grundwerte der sozialwirksamen Schule. Eine gemeinsames pädagogisches Grundkonzept entsteht nicht ohne Konflikte und muss immer wieder überprüft werden. Forschungsergebnisse zeigen eine hohe Wirksamkeit der autoritativen - nicht autoritären - Erziehung für die Entwicklung einer prosozialen, psychisch gesunden und leistungsinteressierten Persönlichkeit. Autoritative Erziehung basiert auf Ermutigung, Freundlichkeit, Dialogbereitschaft, klaren Strukturen, Disziplin, Konsequenzen und der Autorität des Erziehenden. *Sie eignen sich als gemeinsames pädagogisches Grundverständnis für die Lehrkräfte.*

- Alle Lehrerinnen und Lehrer eines Kollegiums werden durch pädagogische Konferenzen in das Konzept eingebunden und entscheiden gemeinsam über Inhalte und Durchführung. Ziel der gemeinsamen Erarbeitung ist, dass "die Lehrkräfte an einem Strang ziehen." Die Umsetzung des Konzepts muss von der Schulleitung engagiert mitgetragen werden. Wenn eine klare Mehrheit des Kollegiums sich für die Entwicklung einer neuen Schulkultur entscheidet, funktioniert das Konzept in der Praxis. Als hilfreich hat sich bei einem solchen Vorhaben eine externe Unterstützung erwiesen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen. Am Schuljahresanfang werden in einem Schulprojekt (z. B. für die Dauer von drei Tagen) das Gesamtkonzept, soziale Werte und die Regeln für soziales Verhalten in allen Schulklassen diskutiert und eingeübt. Dieser Prozess ist niemals abgeschlossen und wird durch das soziale Lernen auf der Klassenebene weitergeführt und vertieft. Ebenso sollen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung einer Schulkultur für das schulische Lernen und Leben verstehen. Notwendig ist ebenso, dass die Konsequenzen bei Regelverletzungen intensiv klar gemacht werden.
- Verantwortungsbereiche der Schülerinnen und Schüler sind: Peer-Mediation, Mitorganisation von Schulversammlungen, Schülercafe und Schulparty, Schülerordnungsdienst und eigene Projekte.
- Schulversammlungen ermöglichen demokratische Erfahrungen und ein Gemeinschaftserlebnis für alle Schülerinnen und Schüler. Grundsätzlich können hier aktuelle schulische Probleme diskutiert, Maßnahmen und Aktivitäten vorgeschlagen wie entschieden werden. Außerdem wird über Schulentwicklungsprozesse informiert. Am Schuljahresanfang können u. a. in der ersten Schulversammlung die Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen des Schulprojekts vorgestellt werden.
- Kunst- und Sportveranstaltungen gehören zum klassischen Repertoire von Schulkultur. Nachhaltige Aktivitäten in diesen Bereichen hängen stark von den materiellen und personellen Ressourcen einer Schule ab. So wurden in einigen sozialwirksamen Schulen externe Fachkräfte für künstlerische Projekte engagiert. Engagierte, kompetente Lehrkräfte realisieren Theater- und andere Kunstprojekte, musikalische Aufführungen oder Sportveranstaltungen.
- In der Elternarbeit wird das Konzept der sozialwirksamen Schule mit den Eltern diskutiert und um ihre erzieherische Unterstützung geworben.

Die für die Planung, Organisation und Reform von schulischer Bildung verantwortlichen Instanzen sollten Konzepte dieser Art und weitere Anregungen, die aus der Schulreform-

4. Empfehlungen zu einer nachhaltigen Verankerung von Gewalt- und Suchtprävention in Münchner Schulen
- 4.3. Empfehlungen zur bereichsspezifischen Umsetzung der Grundsätze der Gewalt- und Suchtprävention

diskussion der letzten Jahre hervorgegangen sind und hervorgehen werden, mutig aufgreifen und Schulen darin ermutigen, auch selbst innovative Formen der Entwicklung einer lernfreudigen und lernfähigen Schulkultur zu erproben.

Die Kommission empfiehlt deshalb der Stadt München:

Die Schaffung eines Reformklimas für den Bereich der schulischen Bildung, in dem Gesamtkonzepte einer veränderter Schule entstehen können. Die in diesem Bericht vorgestellten systemischen Ansätze etwa der "bewegten Schule" oder "sozialwirksamen Schule" liefern hier ermutigende Ansatzpunkte.

4.3.6. Gewalt- und Suchtprävention benötigt geeignete Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten

Ansätze zur Gewalt- und Suchtprävention haben in München ein breites Erfahrungsspektrum ermöglicht. Eine Reihe von Ansätzen sind über viele Jahre entwickelt worden, haben durch das Gesamtprojekt eine größere öffentliche Resonanz erfahren. Einige Projekte sind durch das Gesamtprojekt initiiert bzw. ermutigt worden. Längst nicht alle Praxisansätze haben schon den "Härtetest" einer gezielten wissenschaftlichen Evaluation überstanden. So ist ein Handlungsfeld entstanden, das noch nicht einmal von den Fachleuten vollständig überblickt werden kann. Es bedarf einer gezielten Vermittlung von Informationen über geeignete Maßnahmenpakete und praktische Trainings für bestimmte Programmtypen, die für LehrerInnen aller Schularten regelmäßig und verbindlich anzubieten sind.

Das Pädagogische Institut hat in diesem Bereich schon jahrelange Erfahrungen sammeln können. Es ist auch weiterhin der Hauptansprechpartner für geeignete Fortbildungsmaßnahmen im Bereich der Gewalt- und Suchtprävention. Es wäre allerdings notwendig, dass die künftigen Angebote gezielt die Evaluationsergebnisse, die dieser Bericht zusammengefasst hat, als Basis der Planung der Fortbildungsangebote zu nutzen.

Vorgeschlagen werden in diesem Bereich insbesondere:

Die theoretischen Grundlagen und bewährte Praxisansätze der Gewalt- und Suchtprävention müssen verbindlich in die Lehrerbildung integriert werden. Bei der an der Universität geplanten Einrichtung eines Lehrerbildungszentrums ist die Einbindung dieses Themenfeldes zu fordern.

Für LehrerInnen der verschiedenen Schularten sind flächendeckend Fortbildungsangebote zu Programmen/Trainings zur Förderung von

- sozialen Kompetenzen
- Konfliktmediation (z.B. Streitschlichter)
- Demokratisierungsprozessen in der Schule (z.B. Polis) bereitzustellen.

Einen besonderen Schwerpunkt in den Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sollen die beiden Themen

- geschlechtersensible (Gendermainstreaming) und
- migrationsspezifische und interkulturell reflektierte Maßnahme der Gewalt- und Suchtprävention bilden.

4.3.7. Gewalt- und Suchtprävention braucht als Querschnittsaufgabe mit hoher Priorität ausreichende Ressourcen in Form von Finanzmitteln und Zeit

Mit Abschluss des Gesamtprojektes im Rahmen eines zeitlich befristeten Auftrags des Schul- und Kultusreferats stellt sich die Frage, wo die Initiative und der Motor für weitere

Maßnahmen zur Verbesserung der Präventionsmaßnahmen im Bereich Gewalt und Sucht angesiedelt sein sollen. Eine breit angelegte Strategie der Prävention wird nicht nur innerhalb des Schulreferats eine Querschnittsaufgabe bleiben, die – wie innerhalb des Gesamtprojektes – alle Abteilungen einbeziehen muss, sondern ist auch gleichzeitig zu einer klar ansprech- und wahrnehmbaren Instanz zu gestalten. Darüber hinaus wird eine themenspezifische Netzwerkbildung über die Referatsgrenzen hinaus notwendig sein. Es hat sich auch in der Kommission als sehr sinnvoll erwiesen, auf die Mitarbeit von VertreterInnen der Referate für Soziales, Gesundheit und Umwelt, Frauengleichstellungsstelle und des Kommissariats 314 der Münchner Polizei zu setzen. Auch die für das Münchner Schulwesen typische Verantwortlichkeit in städtischer und staatlicher Zuständigkeit erfordert eine gesicherte Kooperation dieser beiden Ebenen. Diese positive Erfahrung einer synergiereichen Kooperation städtischer und staatlicher Verwaltungseinheiten sollte bei dem Zuschnitt eines entsprechenden Kompetenzzentrums für Gewalt- und Suchtprävention in der Landeshauptstadt München genutzt werden. Die Geschäftsführung dieses Zentrums sollte an geeigneter Stelle im Schulreferat (z.B. in der Stabsabteilung "Planung - Koordination – Controlling", die auch das Gesamtprojekt sehr kompetent angeleitet hat) verortet werden.

Die Kommission sieht deshalb als eine ihrer wichtigsten Empfehlung an:

Die Stadt München braucht ein Kompetenzzentrum zur Gewalt- und Suchtprävention für Kinder und Jugendliche an Schulen, Kindertageseinrichtungen und im Sportbereich, das die erfolgreiche Arbeit der Gesamtprojektes übernimmt und fortführt. Ein solches Kompetenzzentrum sollte an geeigneter Stelle im Schulreferat verortet werden und es braucht eine ausreichende Ausstattung mit personellen und finanziellen Ressourcen.

Zu den Aufgaben dieses Kompetenzzentrums gehören:

- die Beratung aller kommunalen Instanzen in Fragen der Gewalt- und Suchtprävention;
- die gezielte Beratung von Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe bei der Einführung von präventiven Programmen;
- die Förderung der Vernetzung und Kooperation aller Instanzen, Initiativen und Projekten, die sich mit Gewalt- und Suchtprävention befassen;
- die Weiterführung einer professionellen Informationsvermittlung im Internet;
- Initiierung und Begleitung von gezielten Kampagnen, die zu einer Sensibilisierung der Öffentlichkeit für Fragen der Gewalt- und Suchtprävention beitragen können.
- In regelmäßigen Abständen wird ein Statusbericht zum Stand der Gewalt- und Suchtprävention für Kinder und Jugendliche an Schulen, Kindertageseinrichtungen und im Sportbereich erstellt und dem Münchner Stadtrat vorgelegt.

5. Gewalt- und Suchtprävention in München

13 Beispiele guter Praxis

Die Zahl und Qualität der Projekte zur Gewalt- und Suchtprävention in den letzten Jahren hat zugenommen. Ein wichtiger Teil der Kommissionsarbeit bestand darin, sich im Laufe ihrer Sitzungen mit konkreten Beispielen interessanter und in unterschiedlicher Form vorbildlicher Projektbeispiele auseinanderzusetzen. Diese und weitere Projekte bilden die Grundlage für die folgende Liste von "Good-Practice Beispielen". Bei der Auswahl war es nicht unser Ziel eine "Bestenliste" vorzustellen, sondern möglichst eine breite Palette unterschiedlicher Ansätze zu präsentieren sowie Beispiele für die verschiedenen Einsatzfelder und Schularten vorzustellen. Ein weiteres Auswahlprinzip war es, die Projektkonzeptionen mit einer Umsetzung zu koppeln (also beispielsweise das Projekt "Streitschlichter" in seiner Anwendung an einem Beispiel, hier dem Adolf-Weber-Gymnasium) zu verbinden. Dahinter stand die Idee, dass es ja nicht allein um Projekte und Konzepte, sondern immer auch um die konkrete Umsetzung innerhalb einer Schule bzw. Kindertagesstätte oder im Sportbereich geht. Insgesamt werden folgende 12 Beispiele mit ihren Zielen⁷⁶ dargestellt und über kurze Erfahrungsberichte und Beispiele aus der Umsetzung veranschaulicht sowie aus Sicht der Kommission als Good-practice Beispiel bewertet.

Tab.: Übersicht zu den "Good Practice Beispielen"

| | Einrichtungsbereich | Einrichtung | Projektbeispiele |
|----|---------------------------|---|--|
| 1 | Kooperative Einrichtung | Kooperationseinrichtung "Pumucklhaus" Dachauer Straße | "Sucht(prävention) beginnt im Kleinen" |
| 2 | Hort | Hort an der Quiddestraße | Wen-Do/ Mein innerer Held |
| 3 | Grundschule | GS an der Pfarrer-Grimm-Straße | "Streithansel" |
| 4 | Grundschule | GS am Dom-Pedro-Platz | "Komm, wir finden eine Lösung" |
| 5 | Hauptschule | HS am Gerhard-Hauptmann-Ring | "Polis" |
| 6 | Grundschule mit Tagesheim | Grundschule (und Tagesheim) an der Großhaderner Straße | "Sozialwirksame Schule" |
| 7 | Förderschule | Sonderpädagogisches Förderzentrum München-Nord an der Paulckestraße | "Lichttaler" |
| 8 | Realschule | Ludwig-Thoma-RS | "Inside@school" |
| 9 | Realschule | Wilhelm-Busch-RS | "Zammgrauft" "Schule ohne Rassismus" |
| 10 | Gymnasium | Adolf-Weber-G. | "Streitschlichter" |
| 11 | Gymnasium | Bert-Brecht-G. | "Schule mit gutem Klima" – Ein leitbildorientierter Prozess |
| 12 | Berufliche Schule | BS für das Hotel-, Gaststätten- und Braugewerbe | "Akzeptanz statt Ignoranz" Aktionstage |
| 13 | Sport | Sportamt | "Sport ist Power gegen Gewalt" Vernetzungs- und Infokampagne |

⁷⁶ Die Darstellungen lehnen sich an die Präsentation im Internet an (<http://www.verantwortung.muc.kobis.de>)

5.1. Kindertageseinrichtungen

5.1.1. "Mut zur Unabhängigkeit" – Suchtprävention in einer Kooperationseinrichtung

Im Pumucklhaus wird "Sucht beginnt im Kleinen" praktiziert. Damit greift die Einrichtung auf ein ungewöhnliches Modellprogramm zurück, das bereits 1996 in München initiiert wurde. Zwar hatte die Idee der Suchtprävention im Kindes- und Jugendalter schon so in manchen deutschen Kindergärten, Schulen und sonstigen pädagogischen Einrichtungen Einzug gehalten, ungewöhnlich war, dass mit dem Münchner Konzept erstmals die Perspektive auf die unter 3-Jährigen und deren Eltern gerichtet wurden.⁷⁷

Im Pumucklhaus wird immer zu Beginn eines neuen Kindergartenjahres eine Fortbildungsreihe (Titel: Mut zur Unabhängigkeit) mit jeweils acht intensiven Sitzungen begonnen. In diesen wird das suchtkritische Bewusstsein der Eltern unterstützt und sie zu einer Reflexion über die Entwicklungsbedürfnisse ihrer Kinder sowie über ihre eigenen Lebensbedingungen und -bedürfnisse angeregt. Wichtig ist dabei, dass sich die Eltern hier als kompetente Partner zur gemeinsamen Erarbeitung der Inhalte einbringen. Statt über Referate abstraktes Wissen zu vermitteln, wird im Dialog zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern authentisches Erfahrungspotential aktiviert.

Auch geht es nicht so sehr um die Bekämpfung von Drogen, als vielmehr um die Verhinderung von Sucht und Suchtstrukturen und damit das Modell, das die Erwachsenen für die Kinder darstellen und das es im Sinne eines suchtkritischen Verhaltens und Verständnisses zu beeinflussen gilt.

Gleiches gilt für das *Team*. Auch hier wird sowohl bei der Auswahl des Personals sowie in der täglichen Arbeit auf eine suchtkritische Haltung geachtet. Die Erziehungskräfte werden für ein erweitertes, fundiertes Suchtverständnis sensibilisiert und zu entsprechenden Aktionen im Erziehungsalltag in der Kooperationseinrichtung angeregt.

Flankierend dazu werden die im Pumucklhaus betreuten *Krippen- und Kindergarten-Kinder* im Alter von 0 bis 6 Jahren entsprechend der entwickelten Leitmotive in ihren Lebenskompetenzen und somit gegen Sucht gestärkt. Folgende Akzente werden u.a. gesetzt, um Kinder in ihren sinnlichen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten zu fördern⁷⁸:

Beispiel Umsetzung im Alltag

Reduzierung von Spielzeug! Freispiel: Es soll vermieden werden, dass die Kinder durch zu viele vorgefertigte Spielsachen bzw. durch von Erwachsenen bestimmten Spielangeboten eine passive Konsumhaltung annehmen. Stattdessen wird auf ausreichend Freiraum für die Entwicklung der kindlichen Phantasie geachtet. Die Kinder werden ermuntert, eigenständig kreative Spielideen – Rollenspiele, Bastelarbeiten etc. – durchzuführen. Es geht nicht um die komplette Abschaffung von Spielzeug, sondern darum, dem Überfluss des Spielmaterials entgegen zu wirken und kreative Spiele wieder stärker zu fördern. Deshalb hat die Einrichtung schrittweise das, was nicht so gebraucht wurde, durch Alltagsgegenstände ersetzt. Und interessanterweise zeigt sich, dass dann die Größeren gerade von den Kleinen gelernt hatten, was man damit alles machen kann.

Bewegung: Außerdem sollen die Kinder durch ausgiebige körperliche Aktivität intensive sinnliche Erfahrungen machen können und somit ein gutes Körpergefühl entwickeln. Unter anderem wurde deshalb auch bei der Ausstattung der Räume im Pumucklhaus sehr darauf geachtet, dass viel Platz da ist und die Kinder unterschiedliche Anregungen zur Bewegung erhalten (Kletterwand, Spielpodeste etc.).

⁷⁷ Siehe dazu auch Patricia Wiede: Mut zur Unabhängigkeit

⁷⁸ Ausführlicher in der Broschüre Mut zur Unabhängigkeit (Hg. LH München)

Konflikttraining: Wichtig ist auch, dass die Kinder lernen, ihre Konflikte selbst auszutragen und gemeinsam Lösungsmöglichkeiten zu finden. Betreuerinnen und Betreuer greifen nur ein, wenn die Kinder mit der Situation überfordert sind.

Gesunde Ernährung: Um den Kindern einen bewussten Umgang mit Ernährung zu vermitteln, werden grundsätzlich nur gesunde und vollwertige Speisen angeboten, und es wird streng auf einen maßvollen Konsum von Süßem geachtet. Süßigkeiten wie Schokolade gibt es nur zu besonderen Anlässen wie z.B. einer Feier.

Quelle: <http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> Bereich F5/ Mut zur Unabhängigkeit

Fazit:

Außergewöhnlich ist an diesem Konzept der frühe Ansatzpunkt suchtpreventiver Maßnahmen und die konsequente Einbeziehung der Eltern. Elternarbeit wird hier nicht als flankierendes Begleitprogramm gesehen, sondern sie steht im Zentrum eines Maßnahmenbündels, das letztlich das ganze Krippensystem mitumfasst.

5.1.2. "Mein innerer Held und Wen-Do" - zwei geschlechtsspezifische Angebote der Tagesstätte an der Quiddestrasse

Im folgenden geht es um zwei Beispiele für geschlechtsspezifische Projekte. Die Tagesstätte an der Quiddestrasse hat sich zu diesen nicht nur entschlossen, weil geschlechtsspezifische Projekte eine Querschnittsaufgabe für Kindertageseinrichtungen sind, sondern weil man die Erfahrung gemacht hat, dass bei Mädchen und Jungen mit solchen Projekten enorme Entwicklungsfortschritte erreicht werden können. Konkret dargestellt werden zwei Beispiele aus dem Kita-Jahr 2002/2003.

- Ziel des 4-teiligen Workshops (mit insgesamt 10 Stunden) "*Mein innerer Held*" (Jungenarbeit und Gewaltprävention) ist es, sich mit Idolen und Helden sowie inneren Ängsten auseinanderzusetzen, um so Schritt für Schritt einen eigenen Weg zu finden und an der eigenen Identität zu arbeiten. Über Phantasiereisen, Malen, Rollenspiele u.a.m. lernen die Jungen sich selbst besser und ihren Körper bewusster wahrzunehmen sowie auch rücksichtsvoll und fair miteinander umzugehen.

Auszug aus Erfahrungsbericht

In ihrem Erfahrungsbericht schreibt die Einrichtung "Um diese entwicklungspsychologisch wichtigen Erfahrungen wiederholen zu können, wollen wir im kommenden Schuljahr einen weiteren Kurs anbieten, weil wir der Meinung sind, dass mit dem ersten Kurs ein Grundstein gelegt wurde. Wir haben die Jungen danach gefragt, ob sie den Kurs noch einmal machen würden und alle stimmten zu.

Auf die Frage warum, kamen verschiedene sehr aussagekräftige Antworten wie:

- wir haben gelernt Mut zu fassen,
- Gefühle besser auszudrücken,
- keine Angst zu haben,
- mehr Selbstbewusstsein zu bekommen,
- zur Ruhe zu kommen,
- uns selbst besser kennen zu lernen.

Auf die Frage, wie sie den Kurs aus ihrer Sicht jetzt benennen würden, kam der Vorschlag: "Die Reise zu mir selbst."

Quelle: <http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> Bereich F5/ Mein innerer Held: Berichte Quiddestrasse

- Ziel des für die Mädchen aus der Tagesstätte angebotenen WEN-DO Kurses ist es u.a.:
 - Angst und Unbehagen oder gar reale Erfahrungen in Bezug auf sexualisierte Gewalt aufzugreifen
 - Praktische und mentale Hilfestellung gegen diffuse Ängste zu geben
 - Aufklärung als Möglichkeit frühzeitiger Gefahrerkenntnis anzubieten
 - Über selbstbewussteres Auftreten Provokationen durch die Jungen im Hortalltag zu verhindern.

Dazu werden Wahrnehmungs- und Entspannungstechniken ebenso eingesetzt wie auch Körper-, Atem-, Stimm- und Körpersprachübungen, sowie Rollenspiele und Abwehrtechniken. Insgesamt dauert der Workshop vier Nachmittage. Dem Angebot für die Mädchen geht notwendig voran, dass mindestens eine Erzieherin aus der Einrichtung an einer WEN-DO-Fortbildung für die Erzieherinnen teilgenommen hat. Auch Erzieherinnen müssen in die Lage versetzt werden, angemessen auf Äußerungen und Bedürfnisse der Mädchen reagieren zu können und sie sollen später als Vertrauenspersonen zur Verfügung stehen. Zweite flankierende Maßnahmen sind für die Mütter eigene Sprechstunden am Ende des Kurses.

Beispiel: Erfahrungsbericht einer Mutter

So erzählt eine Mutter aus einer anderen Einrichtung von den Wirkungen auf ihre Tochter: "Sie hat ein Stück weit gelernt, ihre Wünsche ernst zu nehmen, eben auch mal "nein" zu sagen. Und ich habe gelernt, dass ich ihre Wahrnehmungen und Wünsche vielleicht noch ein bisschen weitgehender respektieren sollte, genauer zuhören und auf die Neins achten ist dann fast selbstverständlich." ⁷⁹

Fazit:

Beide Beispiele stehen für die Kombination von gewaltpräventiver und geschlechtsspezifischer Arbeit. Sie machen deutlich wie wichtig es ist auch in Schonräumen zu lernen, sich abzugrenzen und darüber besser zu sich selbst zu finden. Gewaltprävention fördert über solche Projekte auch die männliche/weibliche Identitätsarbeit.

5.2. Grund-, Haupt und Förderschulen

5.2.1. Das Projekt "Streithansel" an der Grundschule am Pfarrer-Grimmweg

Zu Beginn der gewaltpräventiven Maßnahmen der Grundschule stand der Beschluss des gesamten Kollegiums, an einer Fortbildungsmaßnahme teilzunehmen. Daraus entstand ein Dominoeffekt für LehrerInnen, Eltern und über den Unterricht auch für SchülerInnen:

- a) Nachdem die LehrerInnen an 3 Wochenenden zum Thema "Streiten – aber richtig" ⁸⁰ fortgebildet wurden ⁸¹, beschloss man, das Erfahrene zugleich in allen 16 Klassen zum Tragen zu bringen. Ziel war, eine kooperative Streitkultur aufzubauen. In vielen Varianten wurden Konflikte und Konfliktlösungen zu Thema gemacht. Ein Beispiel aus dem Protokoll zur Umsetzung in den 3. Klassen:

⁷⁹ Zitiert nach L.I.E.S.: Lebenshilfe in eigener Sache", 1/2003. Zeitschrift der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung.

⁸⁰ Durchgeführt von P.Hölzer/M.Zauner vom Münchner Bildungswerk im Rahmen des Programms "Eltern-Aktiv"

⁸¹ Eine Lehrkraft war so angetan, dass sie eine Mediationsausbildung begonnen hat.

Unterrichtsplanung und Reflexion für die 3. Klassen

- **Einsatz Konfliktbarometer**
- Begriffsklärung "Was ist ein Konflikt?"
- Erstellung von Plakaten in Gruppenarbeit

Bewertung: Konfliktbarometer kam bei Kindern gut an; erste Einsicht in unterschiedliche Auffassung von Konflikten

Kinder wählten den Begriff "Zoff".

Begriffsdefinition "Zoff"

1. in Einzelarbeit: Zoff ist für mich...
2. in Partnerarbeit Zoff ist für uns ...
3. in Gruppenarbeit Zoff ist für uns ...
4. Definition aus der Klasse: " Zoff ist für uns, wenn uns jemand verletzt, mit Worten oder Taten."

Bewertung: Das Formulieren war zum Teil nicht ganz einfach, jedoch gab es intensive Diskussionen über persönliches Konfliktempfinden.

Weiter geplant sind:

- Kommunikationsübungen
- Gedicht in verschiedenen Stimmungen vortragen
- Wahrnehmungsübungen
- "Wie schaut denn der?"
- ein Papiergesicht in verschiedene Stimmungslagen versetzen
- Statuen bauen (PA)
- Bildhauer drücken in ihren Statuen verschiedene Gefühle aus.
- Reflexion: Woran erkennst du die Stimmungslage?
Wie steht / schaut / ist jemand, der wütend, fröhlich, traurig ... ist?

Quelle: <http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> Bereich F4/

- b) Zusätzlich wurden alle Eltern über das Projekt informiert und erhielten eine Einführung in Mediation (zu dem Elternabend kamen über 100 Eltern bei ca. 380 SchülerInnen);
- c) Der Elternbeirat hat dann mit 20 Personen ebenfalls die Fortbildung durchgeführt und wird, weil diese auf so große Resonanz stieß, in diesem Jahr nochmals mit Eltern an einer weiteren Fortbildung teilnehmen.

Ergänzend dazu wurde ein Projekt begonnen, in dem schrittweise eine "Oase", d.h. eine Ruhezone entstehen soll. Ein von einer Baufirma gespendeter Bauwagen wird dazu umgebaut und bepflanzt, so dass eine Möglichkeit (ein attraktiver Raum) zum Rückzug entstehen wird.

Fazit:

Besonders bemerkenswert ist an diesem Beispiel das breite Engagement von LehrerInnen und Eltern. So konnten in einem relativ kurzen Zeitraum fast alle Bereiche der Schule an dem Projekt beteiligt und eine gute Grundlage für eine nachhaltige Verankerung einer positiven Streitkultur gelegt werden. Mit der unmittelbaren Umsetzung des Erfahrenen in den Unterricht hat Gewaltprävention curricularen Charakter bekommen. Positiv sehen wir auch, diese Entwicklung durch gestalterische Veränderungen (Oase) zu ergänzen.

5.2.2. "Komm, wir finden eine Lösung" an der Dom-Pedro-Grundschule

Die Dom-Pedro-Schule ist eine Brennpunktschule mit breitem sozialen Spektrum. Bedingt auch durch die räumlichen Verhältnisse gibt es ein hohes Aggressionspotential. Ziel war von daher, bereits mit der ersten Teilnahme im Schuljahr 2001/2002 hier positive Veränderungen zu erreichen. Auch im Schuljahr 2003 wurde das Projekt mit 6 Klassen durchgeführt.

Ziel des Projekts "Komm, wir finden eine Lösung" ist es, ein soziales und demokratisches Miteinander zu unterstützen und zu stärken. Es soll vermittelt werden, wie Konflikte fair und konstruktiv geregelt werden können. In vier Einheiten werden thematisiert:

- Gemeinschaft, Werte & Regeln am Beispiel des konkreten Klassenklimas,
- Kommunikation und Wahrnehmung in möglichen Konfliktsituationen,
- Erkennen und Benennen von Gefühlen und Wünschen (unter Betonung geschlechtsspezifischer Unterschiede),
- Konfliktlösung und Verhandlung am Beispiel aktueller Konflikte.

Diese Module enthalten zahlreiche spielerische Elemente und werden für jede Klasse stimmig gemacht. In einer gemeinsamen Diskussion mit der Lehrkraft geht es beispielsweise um folgende Fragen: Was wünscht die Lehrkraft für die Klasse, wie sie gerade ist. Gibt es Probleme? Welchen Unterrichtsstil bevorzugt die Lehrkraft.

Zweiter Schritt ist eine Informationsveranstaltung für die Eltern. Sie werden über das Projekt informiert und auf Fragen der Kinder, die wahrscheinlich auf sie zukommen werden, vorbereitet. Das Training der Kinder selbst findet je Klasse vier bis fünf mal statt über je zwei Schulstunden, das bedeutet insgesamt 8 bis 10 Schulstunden Projekttraining. Das Training findet in ein- bis zweiwöchigem Abstand statt, das ergibt eine Projektdauer von insgesamt ca. 8 bis 10 Wochen.

Beispiel einer solchen Trainingseinheit

Zum Thema Nr. 1: Gemeinschaft

Wie schaffen es Kinder, mit anderen Kindern zurechtzukommen, mit Freunden, mit "Feinden"? Wie schaffen es Kinder, mit Auslachen, Hänseleien, Schimpfworten und Streitereien fertig zu werden? Wie kann es trotzdem eine Klassengemeinschaft geben?

Dazugehörige Spiele:

Beispiel Rollenspiel "Schiff":

Die Kinder bilden ein "Klassenschiff", das in einen Sturm gerät. Die Kinder sollen gemeinsam das Schiff vor dem Untergang retten. Dazu bilden sie im Rollenspiel eine Mannschaft, ernennen Kapitän(e) und nehmen sonstige Rollenverteilungen vor für alle, die gemeinsam dafür sorgen, dass das den Sturm unbeschadet übersteht.

Weiteres Rollenspiel "Zauberbauernhof"

Es wird ein Bauernhof simuliert, die Kinder dürfen sich Tiere aussuchen, die sie spielen möchten. Wie kommen die Tiere miteinander aus? Welche befreunden sich? Welche Tiere halten Abstand oder bringen sich in Sicherheit vor den anderen Tieren? Welche Tiere bilden Zweckgemeinschaften?

Quelle: <http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> Bereich F4/

Bis auf eine Trainingseinheit sind die Lehrkräfte immer dabei. Die Trainingseinheiten werden mit den Lehrkräften vor- und nachbereitet. Die Nachbereitung besteht insbesondere im Festhalten von Beobachtungen des Verhaltens der Kinder, aber auch der Eindrücke und Empfindungen der Lehrkraft bei der Durchführung der Trainingseinheiten. Außerdem findet

klassenübergreifend ein Elternabend mit den Kindern statt. Die Kinder zeigen den Eltern, was sie im Projekt gelernt haben, insbesondere die Streitschlichter-Regeln "Aktiv zuhören" und "Ich-Botschaften". Nach Beobachtungen der Projektdurchführenden kommen bei diesen Elternabenden ausländische Eltern und/oder Eltern von schwierigen Kindern, d.h. Eltern, die sonst nie zu Elternabenden oder in die Lehrer-Sprechstunden kommen.⁸²

Wirkungen des Projekts - Erfahrungsbericht

Die Dom-Pedro Schule hat aufgrund der Erfahrungen im ersten Projektjahr folgende Wirkungen beobachtet:

- Ansätze, Streitigkeiten verbal und nicht mit Gewalt zu schlichten
- Gegenseitige Akzeptanz
- Reduzierung von physischer und verbaler Gewalt
- Steigerung der Selbstkompetenz
- Deutliche Ansätze zum personalen "nein" als Prämisse für Sucht- und Gewaltprävention

Quelle: <http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> Bereich F4/

Fazit:

Eine besondere Stärke dieses Projekts ist die genaue und zeitaufwendige Vor- und Nachbereitung. Diese hilft das Projekt auf die jeweiligen Bedürfnisse von Schule und Klassen zuzuschneiden. Eine weitere Stärke ist die konsequente fortlaufende Einbeziehung der Eltern und die Konzeption den Eltern das Gelernte auf dem Elternabend über die Kinder zu vermitteln.

5.2.3 . Das Projekt "Polis" an der Gerhard-Hauptmann-Schule

Eine andere Atmosphäre und die konkrete Erfahrung von Demokratie ist auch das Ziel der Gerhart-Hauptmann-Schule in Neuperlach. Der Leitgedanke heißt "Der Mensch weiß erst, was Demokratie wirklich bedeutet, wenn er sie aktiv gelebt hat". Die Umsetzung ist das Projekt POLIS.

"Die Idee entstand, einen Schulstaat nach Muster der griechischen Polis zu entwickeln mit dem Ziel, Schüler und Eltern an der Gestaltung des Schullebens verstärkt zu beteiligen, Verantwortung abzugeben, demokratisches Handeln und praktisches Lernen zu fördern. Zu Beginn des Schuljahres 1998/99 wurde das Grobkonzept der Polis in der Lehrerkonferenz vorgestellt und von dieser einstimmig beschlossen. Zunächst wurde von einer Gruppe ein Verfassungsentwurf angefertigt, der von Schülern, Eltern und Lehrern diskutiert und schließlich vom Schulforum genehmigt wurde. Minister und Schülerreferenten wurden ernannt und nahmen ihre Arbeit auf. In regelmäßigen Kabinettsitzungen planen sie Maßnahmen zur Gestaltung des Schulbetriebs. Die bestehenden Arbeitsgemeinschaften wurden sukzessiv in Schülerfirmen umgewandelt - mit Schülerinnen und Schülern als Geschäftsführer und Mitarbeiter. Streitschlichter und Richter wurden ausgebildet, die nun Konflikte lösen bzw. Regelverstöße ahnden. Am 8. Mai 1999 wurde die Polis im Rahmen eines Tages der offenen Tür feierlich gegründet."⁸³

Auszug aus den konzeptionellen Überlegungen

In der Pubertät wollen und müssen Jugendliche ihre Möglichkeiten und Grenzen ausloten. Die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft ist unabdingbar für die Entwicklung. Wenn Elternhaus und Schule dies nicht ermöglichen, müssen wir mit Verhaltensauffälligkeiten rechnen.

⁸² Siehe auch "Komm, wir finden eine Lösung" Broschüre (HG. Deutscher Kinderschutzbund)

⁸³ Heinz Höchst, Schulleiter der Hauptschule am Gerhart-Hauptmann-Ring

Die Polis schafft jedem Platz und Raum, seine Ideen und Interessen gestaltend in die Gemeinschaft einzubringen. Nur so können Jugendliche erfahren, wie Demokratie funktioniert, und ihren Wert erkennen.

Und so werden Schüler in der Polis aktiv:

In der Schulversammlung sind sie als gewählte Schülervereiner an der allgemeinen Gesetzgebung beteiligt.

In der Schulregierung gestalten die gewählten Schüler-Referenten die Tagespolitik mit. Durch die Rechtsprechung lernen sie, bei Konflikten demokratische Formen der Auseinandersetzung anzuwenden.

Sie erfahren von Gleichaltrigen, welches Verhalten richtig oder falsch ist und lernen, eine gerechte Strafe zu akzeptieren.

Quelle: <http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> Bereich F4/

Gewaltprävention wird in diesem Projekt vor allem über die Erfahrung von Mitverantwortung und die Entstehung eines Wir-Gefühls in der Schule erreicht, sowie über das Konzept Schüler als Streitschlichter in einem integrierten System der Rechtsprechung im POLIS zu integrieren und Konflikte somit vor allem auf der peer-Ebene zu regeln.⁸⁴

Flankierend hinzu kommt ein besonderer (konfrontativer) Ansatz der Schulsozialarbeit an der Hauptschule. Hier werden u.a. in sogenannten "Keep-Cool-Gruppen" über mehrere wöchentliche Sitzungen mit schwierigen besonders auffälligen Jugendlichen in kleinen Gruppen gearbeitet. Dabei "arbeiten" die Schulsozialarbeiter hier quasi im Auftrag der Gewaltopfer. Sie bleiben an Gewalttaten und Tätern dran und lassen sich nicht durch Ausreden und Rechtfertigungen abschütteln. Ihr Motto ist: "Entschärfter Gewalttäter ist der beste Opferschutz!" Sie arbeiten im Auftrag der Gewaltopfer, die weniger auf harte Strafen aus sind, als darauf, dass so etwas nicht noch einmal passiert.

Das Curriculum

Unser Programm besteht aus circa 20 wöchentlichen Sitzungen, die wir Keep-Cool-Gruppe nennen und die wie ein Curriculum aufgebaut sind. Das Programm hat folgende Bestandteile:

Analyse der persönlichen Aggressivitätsauslöser; Widerlegung der Hypothese „Härte macht unangreifbar“; Bearbeiten von Neutralisierungstechniken wie z.B. "wer in Neuperlach aufwächst, muss aggressiv sein"; Herstellen von Empathie mit den Opfern; Täter/Opfer-Ausgleich; Kosten-Nutzenanalyse oder Aggressivität als Vorteil?; Provokationstests zum Training friedfertiger Reaktionsweisen.

Quelle: Dieter Oelhaf "Grenzen setzen mit Herz – Konfrontative Pädagogik"

Fazit:

Beispielhaft an diesem Projekt ist die konsequente Umsetzung der Partizipationsidee und damit die Einbeziehung aller Verantwortlichen: von den Schülern, über die LehrerInnen, Eltern bis zur Schulsozialarbeit. In dem komplexen Projektansatz wurde zudem ein differenziertes, auch peer-orientiertes, System mit Konflikten umzugehen, deutlich.

⁸⁴ Wobei Schüler oft sehr harte Richter sind und es deshalb eines differenzierteren Konfliktlösungssystems bedarf.

5.2.4. Das Projekt "Sozialwirksame Schule" an der Grundschule und am Tagesheim an der Großhaderner Strasse

Das von dem Münchner Schulpsychologen Dr. Werner Hopf entwickelte Konzept "Sozialwirksame Schule" versucht, in einem Mehrebenenansatz die Lernkultur einer Schule zu verändern. Insgesamt geht es um fünf Ziele:

- Verbesserung der Wahrnehmung der schulischen Erziehungsaufgabe
- Entwicklung des Sozialklimas und der Lernkultur
- Vermittlung sozialer Kompetenzen an Schülerinnen und Schüler
- Stärkung ihrer Persönlichkeit (Selbstwirksamkeit/Coping)
- Verminderung von Aggressivität und Gewalttätigkeit in der Schule.

Das Projekt arbeitet mit Lehrern, Schülern und Eltern und setzt sowohl auf der Schul-, der Klassen-, wie auch der Individualebene an. So werden

- auf der Schulebene, beispielsweise mit den LehrerInnen eines Kollegiums, pädagogische Konferenzen abgehalten, Schulversammlungen für Schüler durchgeführt und über Projekte das Verantwortung Übernehmen trainiert sowie eigene Elternversammlungen abgehalten.
- Auf der Klassenebene führen Lehrkräfte wöchentlich mit einer Stunde soziales Lernen durch (Meistern konkreter Probleme in der Klasse), hinzu kommen spezielle Einheiten zur kritischen Medienerziehung;
- auf der Individualebene werden bei einzelnen ProblemschülerInnen unterschiedliche intensive Fördermaßnahmen durchgeführt.

Ziel ist es, den Erziehungsprozess auf mehreren Ebenen zu fördern: in der Stärkung der Erziehungsfunktion, bei der Verbesserung des Sozialklimas und bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen an Schülerinnen und Schüler.

Erste Schritte im Gesamtprozess

Die Grundschule und das Tagesheim an der Großhaderner Strasse führen derzeit das Projekt durch. Folgende Schritte stehen bereits fest bzw. sind zum Teil schon durchgeführt:

- Fortbildungstag für das Kollegium
- Erstellung eines "Verhaltenskatalogs für unser Zusammenleben"
- Erstellung eines Katalogs: "Reaktionen und Folgen auf das Übertreten unserer Schulregeln"
- Entwicklung eines "Streitprotokolls" und zeitgleich Ausbildung der Streitschlichter durch Erziehungskräfte des Tagesheims
- Elternfortbildungsabend mit Dr. Hopf - Thema: "Kinder stärken, durch richtige Erziehung"
- Elternfortbildungsabend mit H. Lückemann - Thema: "Elektronische Medien- Wirklichkeit und Scheinwelt"

Quelle: <http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> Bereich F4/

Beispiel für den erarbeiteten Regelkatalog

Verhaltensregeln für unser Zusammenleben
an unserer Schule und in unserem Tagesheim

Unsere Schule ist eine große Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen. Wir können uns hier nur wohl fühlen, wenn alle einander respektieren und freundlich miteinander umgehen. Jeder von uns ist mit verantwortlich, dass der Tag gelingt.

Regeln

1. Ich begegne meinen Mitschülern und Erwachsenen höflich und respektvoll. Wir grüßen und helfen einander.
2. Ich verhalte mich rücksichtsvoll. Ich darf offen und angemessen meine Meinung sagen.
3. Ich verletze meine Mitschüler weder mit Worten noch mit Gesten oder Taten. Ich bin alleine für mein Verhalten verantwortlich.
4. Ich respektiere das Eigentum anderer. Mit Möbeln, Büchern und Spielen in Schule und Tagesheim gehe ich sorgsam um
5.
6.
7.
8. (insgesamt 8 Regeln)

Quelle: <http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> Bereich F4/

In diesem Ansatz sind andere Projekte bzw. Teile dieser Projekterfahrungen integriert ("Erwachsen werden", "Samfund", "Streitschlichter", ...).

Fazit:

Dieses Projekt geht das ambitionierte Ziel an, einen Gesamtansatz für eine ganze Schule zu präsentieren. Konsequenter als andere Programme benennt es seine konzeptionellen Grundlagen und entwickelt diese auf mehreren Ebenen. In der methodischen Umsetzung integriert es andere gewalt- und suchtpreventive Konzepte und bezieht Lehrer, Schüler und Eltern mit ein.

5.2.5. Das Projekt "Lichttaler" am Förderzentrum München-Nord

Förderzentren haben, ähnlich wie Hauptschulen, eine besondere Dringlichkeit, erfolgreiche Gewaltprävention zu betreiben. Ein Beispiel mit längerem Erfahrungshintergrund und sehr guten Ergebnissen ist das Projekt "Lichttaler".⁸⁵

"Dieses Projekt 'Lichttaler' ist vor allem für soziale Brennpunkte entwickelt worden. Im Mittelpunkt steht das 'Selbsthilfepotential für und von Kindern und Jugendlichen'. Motto ist 'Ich helfe mir selbst, wenn ich anderen helfe. Meine Hilfe wird gebraucht, ich werde gebraucht'. Dabei basiert der Grundmodus ähnlich der Idee der Tauschringe, d.h. 'auf einem zielgruppenorientierten Tauschsystem des Gebens und Nehmens, wobei der 'Lichttaler' als imaginäre Währung das Bindeglied darstellt."

Mit diesem System soll die Aktivierung und Selbstbewusstwerdung des in jedem Kind oder Jugendlichen vorhandenen Potentials an positiven Fähigkeiten und Fertigkeiten gestärkt werden. Man hofft durch 'Selbstverwirklichung durch eigenes Tun' die Chancen zu erhöhen, dass sie aus dem Kreislauf von Armut, Bildungsdefiziten, Gewalt, Kriminalität ausbrechen können.

Auszug aus dem Konzept

"Die Kids bieten an, was sie im kreativen, musischen, sprachlichen, sportlichen, schulischen, sozialen Bereich gut können: z.B. Hip-Hop-Unterricht für Gleichaltrige oder Jüngere, Hausaufgabenhilfe, Einkaufen für alte, kranke bzw. behinderte Menschen, Sauberkeitsaktionen im eigenen Stadtteil usw. 'Gebe-Aktionen' der Kinder und Jugendlichen sind in keinem von Erwachsenen vorgefertigten Katalog aufgelistet. Die Kids sollen eigene Ideen entwickeln und selbst bestimmen, welche Tätigkeiten sie ausführen wollen, um sich Lichttaler

⁸⁵ Vereinsadresse: 'ghettokids-Soziale Projekte e.V.' -S. Korbmacher-Schulz (1.Vors.)-Habermannstraße 3-80638 München E-mail: KorbmacherSchulz@aol.com - Fax: 089-17319022 Kooperationspartner: Kinder- und Jugendzentrum 'Der CLUB'- eine Einrichtung des KJR München Stadt- Wintersteinstr. 35 - 80933 München (Leitung: Dipl. Sozialpädagoge Achim Seipt / 2. Vors. 'ghettokids-Soziale Projekte e.V.' - Tel: 089-31220100 Fax: 089-31220101)

zu erwerben. Somit stehen zunächst ihre Stärken und nicht mehr ihre Schwächen und Defizite im Mittelpunkt. Für die dabei verdienten Lichttaler 'kaufen' sich die Kids - wie mit richtigem Geld auch - verschiedene Aktivitäten ('Nehme-Aktionen'): z.B. Breakdance-Kurs bei einem Profi, Instrumentalunterricht, Computer-, Koch- oder Kosmetikkurs, Basketball-training bei einem 'Könner' usw."

Erste Kontakte zum Lichttaler-Projekt entstehen entweder durch interessierte Institutionen, die mit ihren Betreuungsgruppen (meist Hortgruppen der 1.-4. Klassen) mit einem konkreten Gebe-Angebot (z.B. regelmäßiges Säubern der Spielplatzanlage) in das Lichttaler-Projekt einsteigen möchten und meist bereits differenzierte Vorstellungen von der Nehme-Aktion vortragen (z.B. regelmäßiger Malkurs bei einer Fachkraft). Oder es fragen Kids im Kinder- und Jugendzentrum an, ob sie bei den bereits bestehenden Gruppenangeboten einsteigen können.

Hier entstehen oft sehr interessante erste Gespräche, bei denen individuelle Gebe-Angebote und erwünschte Nehme-Aktionen intensiv diskutiert werden. Die Kinder und Jugendlichen äußern erfahrungsgemäß sehr konkret ihre Visionen, die sie durch das Verdienen von Lichttalern realisieren möchten. Vom Lichttaler-Team wird oft die Hilfestellung beim Findungsprozess einer geeigneten Gebe-Aktion von den Kids gewünscht, da sie sich selbst wenig zutrauen und selten konkretisieren können, was sie eigentlich 'können'.

Für eine festgelegte Zeiteinheit einer 'Gebe-Aktion' im kreativen, musischen, sprachlichen, sportlichen, schulischen, sozialen Bereich bekommen die Kinder und Jugendlichen eine vereinbarte Anzahl von Lichttalern. Für die verdienten Lichttaler 'kaufen' sich die Kinder und Jugendlichen also wiederum etwas, von dem sie selbst profitieren.

Das Aufwachsen in einem sozialen Brennpunkt kann sehr belastend sein: Der erlebte Negativ-Alltag wird ins eigene Weltbild übertragen, vorgelebte 'Überlebensstrukturen' werden übernommen, Schwächen werden durch scheinbare Stärken ersetzt. Im Projekt 'Lichttaler' sind diese Kids Kompetenzträger. ... Obwohl die Lichttaler-Philosophie für Kids von Förderschulen, Grund- und Hauptschulen konzipiert wurde, arbeitet das Projekt schicht-, nationalitäten-, bildungs- und generationsübergreifend." ⁸⁶

Fazit:

Das Herausragende an diesem Konzept ist der kompetenzorientierte Ansatz, bei dem die Erfahrung von Anerkennung und Wertschätzung zentral sind. Das Projekt lebt von Empowermentstrategien und einer Balance von Geben und Nehmen, die gerade auch für die allgemein als sehr schwierig geltende Zielgruppe auf sehr anschauliche Weise erfahrbar wird. Hinzu kommt die – gerade auch für das Klientel wichtige - ausgezeichnete öffentliche Außendarstellung des Projekts.

⁸⁶ " Lichttaler - eine Beschreibung des Projekts" (Susanne Korbmacher-Schulz, Sonderschullehrerin am Förderzentrum München Nord) s.a. In-ternet www.lichttaler.de

5.3. Realschulen

5.3.1. Das Projekt "Inside@school" an der Ludwig-Thoma-Realschule

Mit dem Stadtratsbeschluss vom 16. Mai 2000 legte die Landeshauptstadt München ein Projekt zur Sekundärprävention/Beratung von suchtgefährdeten Jugendlichen an sechs Münchner Schulen auf. Interessierte Schulen konnten sich für dieses Programm bewerben. Auswahlkriterien waren unter anderem die Bereitschaft, ein externes Projekt in das Schulsystem zu integrieren, das Vorhandensein von suchtpreventiven Strukturen, eines Beratungsteams und eines Beratungszimmers vor Ort sowie die örtliche Lage (z. B. Sozialer Brennpunkt u.ä.). Diese Bedingungen erfüllte die Ludwig-Thoma Realschule. Für sie sprach auch, dass es weitere ergänzende Schulangebote gab und gibt, mit denen sie ihr Ziel, selbständige, verantwortungsbewusste, engagierte junge Menschen ins Berufsleben bzw. in eine weitergehende Schullaufbahn zu entlassen, unterstützt (Pädagogische Nachmittagsbetreuung, Rythmisierte Klasse, Streitschlichter,..)

Das Projekt Inside@School wird vom Münchner Suchthilfeverein Condrops e. V. durchgeführt. Es besteht aus einem pädagogischem Fachteam, das sich aus einer Dipl. Pädagogin (Leitung), sechs Dipl. SozialpädagogInnen, hiervon drei weiblichen und drei männlichen Geschlechtes, sowie einer Verwaltungskraft zusammensetzt. Die ProjektmitarbeiterInnen arbeiten an drei städtischen Realschulen und drei Gymnasien. Jeder/jedem Berater/Beraterin steht an der jeweiligen Schule ein Beratungszimmer zur Verfügung, für Gespräche außerhalb des schulischen Kontextes kann das Projektbüro in der Innenstadt genutzt werden.

Inside@School wendet sich speziell zu den Themen riskanter Konsum von legalen/illegalen Suchtmitteln und süchtige Verhaltensweisen an Jugendliche, deren Eltern und Lehrkräfte. Der Schwerpunkt des Angebotes von Inside@School liegt mit dem Ziel der Früherkennung und Frühintervention auf der sekundärpräventiven Einzel- und Gruppenberatung suchtgefährdeter SchülerInnen – also der SchülerInnen, die sich zwischen experimentellem und riskantem Konsum bzw. Verhalten bewegen. Hauptziele sind hier die Entwicklung von Risikokompetenz und der eigenverantwortliche Umgang mit Suchtmitteln resp. süchtigen Verhaltensweisen. Neben Konfliktberatung, Risikoberatung und -begleitung und Krisenintervention geht es im Sinne des Casemanagements um den Aufbau eines Netzes unterschiedlicher Hilfen und die unbürokratische und schnelle Vermittlung an Fachberatungsstellen, TherapeutInnen oder Behörden.

Im Februar 2002 begann der Mitarbeiter des Projekts seine Tätigkeit an der Ludwig-Thoma-Realschule. Nach einer Vorstellung in allen Klassen, beim Elternbeirat sowie in der LehrerInnenkonferenz begann die eigentliche Arbeit

- Initiierung bzw. Mitwirkung an verschiedenen Projekten zur Suchtprävention (Beispielsweise gemeinsam mit einem Lehrer Begleitung des Projekts "Auf dem Weg zur rauchfreien Schule" der BzGA)
- Einzelberatung (SchülerInnen kommen in den Pausen, in Freistunden, nach der Unterrichtszeit und z.T. während der Unterrichtszeit zu ihm).
- Gruppenberatungen

In einigen Fällen kommt es im Rahmen der Beratung auch dazu, gemeinsame Hilfsstrategien mit ASD und anderen Fachdiensten zu initiieren.

Die gelungene Einbindung des Mitarbeiters von inside@school zeigt sich nicht nur in fast allen Schulentwicklungsprozessen, sondern auch darin, dass der Mitarbeiter die Schule inzwischen bei REGSAM vertritt.

Fazit:

Prävention findet hier genau an jener Stelle statt, die in vielen anderen Suchpräventionsprojekten offen bleibt: Als Angebot im Ort Schule für jene, die experimentieren und erste Erfahrun-

gen sammeln. Und eben an jener Stelle wo Lehrer oder/und Eltern überfordert wären, diese Beratung selbst zu leisten. Wie auch die Evaluationsergebnisse zeigen ist dies ein gut in den Schulalltag integrierbares und zugleich sehr effektives Angebot.

5.3.2. Die Projekte "Schule ohne Rassismus" und "Zammgrauft" an der Wilhelm-Busch Realschule

Exemplarisch für die Bemühungen im Realschulbereich soll hier die Wilhelm-Busch-Realschule genannt werden. Gewalt- und Suchtprävention wurde an dieser Schule im letzten Schuljahr vor allem über 3 Projekte realisiert

- a) Teilnahme am Projekt "Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage"
- b) MultiplikatorInnenschulung und Durchführung des Projekts Zammgrauft
- c) Teilnahme am Suchtpräventionsprojekt Inside@School.

Ausgehend von einer Schüleridee hat sich die Schule am bundesweiten Projekt "Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage" beteiligt. Unter großer Beteiligung der Schüler wurde dieses Projekt vor 2 1/2 Jahren begonnen. Ziel dieses Projektes ist:

- Sensibilisierung von Schülern für alle Formen von Diskriminierung und Rassismus
- Förderung des Engagements von Schülern gegen Diskriminierung und für Integration und Chancengleichheit
- Förderung humaner und demokratischer Denk- und Handlungsmuster bei Schülern
- Qualifizierung von Schülern und Lehrern
- Nachhaltiger Abbau von Rassismus, Diskriminierung und Gewalt in unserer Gesellschaft

Erster Schritt war per Unterschrift der Schüler sich zu den Grundsätzen von "Schule ohne Rassismus" zu bekennen. In einem zweiten Schritt wurde dann in einer Aktion "Ich zeige Gesicht für Toleranz" ein 6 1/2 Meter großes Plakat entworfen, in der viele Schüler mit ihrem Gesicht und einer kurzen Begründung für die Idee warben. Der dritte Schritt war, einen Paten zu finden (die SchülerInnen wählten Lou Bega). Diesem Schritt folgte dann die eigentliche Titelverleihung am 21.2.2002. Das Projekt wird auch heute noch weitergeführt – begleitet und gesteuert von einem im Wesentlichen von SchülerInnen getragenen Arbeitskreis und diversen Aktionen (2002/3 wurde beispielsweise ein schulinterner Plakatwettbewerb durchgeführt).

Ziele einer *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*

„Ich werde mich dafür einsetzen, dass es zur zentralen Aufgabe meiner Schule wird, nachhaltige und langfristige Projekte, Aktivitäten und Initiativen zu entwickeln, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.

Wenn an meiner Schule Gewalt oder diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, wende ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesem Problem gemeinsam Wege finden, zukünftig einander zu achten.

Ich setze mich dafür ein, dass an meiner Schule einmal pro Jahr ein Projekt zu dem Thema Diskriminierung durchgeführt wird, um langfristig gegen jegliche Form der Diskriminierung, insbesondere Rassismus, vorzugehen.

Quelle: <http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> Bereich F3/Schule ohne Rassismus

Auch wenn es keineswegs einfach ist, ein Projekt wie dieses mit Langfristigkeit zu versehen, so berichtet die Schule doch von deutlichen Erfolgen (geteiltes Selbstverständnis, dass Rassismus nicht geduldet wird; gibt es Vorkommnisse, dann gehen Schüler, wie Lehrer und Eltern gleichermaßen dagegen vor; die Schule hat einen guten Ruf bei ausländischen Eltern).

In einem weiteren Schritt beteiligten sich 7 LehrerInnen an der MultiplikatorInnenschulung des Projekts *Zammgrauft*. In diesem im Rahmen der polizeilichen Präventionsarbeit entwickelten Projekt⁸⁷ geht es um:

- Sensibilisierung für Gewalt und Opfer. Insbesondere die Verletzlichkeit des Körpers soll deutlich werden. Die Teilnehmer sollen lernen, dass nur sie entscheiden, wer ihren Körper berührt.
- Teilnehmer erfahren lassen, wie sich gewaltsame Auseinandersetzungen entwickeln und ab wann sie eskalieren
- Zivilcourage stärken - dies beinhaltet professionelles Helferverhalten, Vermeidung eines Opferverhaltens, positives Verhalten als Zeuge
- Adäquater Umgang auch mit verbaler Gewalt
- Sensibilisierung für Ausgrenzungsprozesse, Gewalt, Rassismus und Diskriminierung in der unmittelbaren Umgebung
- Erarbeitung eines akzeptierten Regelwerkes für den zukünftigen Umgang miteinander (individuell nach der Gruppenstruktur durch die Teilnehmer selbst).

„*Zammgrauft*“ ist als Multiplikatoren Ausbildung konzipiert und zielt als Projekt mit Jugendlichen auf ein aktives Training, das 2 Schulvormittage umfasst.

Aktuell wird an der Wilhem-Busch-Realschule Zammgrauft an die Möglichkeiten der Schule angepasst. So hat man nach einem Testlauf jene Module zusammengestellt, die von SchülerInnen und Lehrern selbst durchgeführt werden und jene aussortiert, die nur externe Personen authentisch und glaubwürdig vertreten können.

Fazit:

Die in der Selbstbeschreibung als „Fleckerlteppich“ attribuierten Maßnahmen enthalten bereits wichtige Eckpfeiler eines systematischen Konzepts. Gewalt- und Suchtprävention setzen an verschiedene Ebenen an (eine Stärkung der Kompetenzen ebenso wie die Arbeit an den Einstellungen und Vorurteilen). Die Mischung aus klassen- und schulbezogenen Projekten, die variable Arbeit mit und ohne externe Unterstützung und die langfristige Perspektive verdienen besondere Heraushebung.

5.4. Gymnasien

5.4.1. Das Projekt „Streitschlichter“ am Adolf-Weber-Gymnasium

Das Adolf-Weber-Gymnasium ist ein wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium mit dem Anspruch sehr guter Serviceleistungen.⁸⁸ Zu diesen Serviceleistungen gehört seit Februar 2003 auch das Angebot der Streitschlichter.

Die Streitschlichterprojekte sind mittlerweile an zahlreichen Schulen etabliert. Bei ihnen geht es um die Verbindung der Ansätze Mediation und Peer-Education.⁸⁹ Schulmediation ist ein strukturiertes Verfahren zur Konfliktlösung, bei dem unparteiische Dritte aus derselben Altersgruppe zwischen Streitparteien vermitteln.

⁸⁷ von Präventionskommissariat (K314) und den Jugendbeamten des Polizeipräsidiums in Zusammenarbeit mit dem KJR

⁸⁸ Siehe <http://www.awg.musin.de>

⁸⁹ Peer-Mediation wurde in den siebziger Jahren in den USA entwickelt und ist dort inzwischen flächendeckend im Schulalltag verankert. Vor 10 Jahren installierten erstmals in Deutschland Berliner Schulen das Streitschlichter-Modell. Inzwischen wird das Streitschlichter-Projekt in der gesamten Bundesrepublik an allen Schularten als wertvolles pädagogisches Konzept favorisiert und mit öffentlichen Geldern gefördert.

Schüler-Mediatoren haben in ihrer Ausbildung gelernt, die Streitparteien darin zu unterstützen, eine eigene Lösung für ihren Konflikt zu finden, mit der beide Streitparteien einverstanden sind. Das setzt voraus, dass sie Schüler selbst Verantwortung übernehmen. Da die Streitschlichter bei ihrer Ausbildung lernen, ihre eigenen Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen und zu artikulieren, sind sie in der Lage, mit den Streitparteien Lösungen zu finden, an die sich die Konfliktpartner dann auch halten.

Der Weg von der Idee bis zum Angebot bestand zunächst in einer von drei LehrerInnen 2002 wahrgenommenen MultiplikatorInnen-Fortbildung. Nach der mehrtägigen intensiven Fortbildung kamen diese zur Einschätzung " Wir haben für uns viel gelernt und wie man selber mit Menschen in Konfliktsituationen umgeht und wollen dieses auch den Schülern in den Grundzügen beibringen auch mit dem Ziel, dass es das Schulklima sicher verbessern wird." Ermutigt durch die Schulleitung und die Einschätzung, dass nach der formalen Zustimmung das gute, offene Klima im Kollegium das Projekt auch tragen wird, wurden in einem intensiven Auswahlprozess 30 Schüler ausgewählt und dann von den geschulten MultiplikatorInnen (LehrerInnen) ausgebildet.

Beispiel: Der Auswahlprozess am AWG

Alle Klassenstufen von sechs bis elf wählten aus ihren Reihen Mitschülerinnen und Mitschüler, die sie für geeignet halten, als Streitschlichter zu fungieren. Aus deren Mitte setzt sich die Gruppe zusammen, die dieses Schuljahr an einer Ausbildung zur Streitschlichtung teilnimmt. Weil die Vermittlung in einem Streit keine einfache Sache ist, müssen die zukünftigen Streitschlichter intensiv darauf vorbereitet werden. Ein Hauptaugenmerk bei der Ausbildung, die sowohl in nachmittäglichen Übungseinheiten als auch in einem mehrtägigen Seminar stattfindet, wird auf die Gesprächsführung gelegt. Unter anderem in Rollenspielen lernen die Streitschlichter, ihre Gesprächskompetenz durch die verschiedenen Techniken wie z. B. aktives Zuhören zu verbessern. Am Schluss der Ausbildung erwirbt man mit einer Prüfung das Streitschlichter-Diplom.

Beispiel: Themenplan Ausbildungsabschnitt

17.2-21.2.03 Schullandheimaufenthalt:

Kommunikation / Gesprächstechniken

(1) Vertiefung der Themen

- Ich-Botschaften
- Aktives Zuhören
- Was ist eine Streitschlichtung?
- Was macht ein Streitschlichter / eine Streitschlichterin?
- Wie läuft eine Mediation ab?

(2) Wiederholung der Themen

- Gefühle
- Konflikte
- Ablauf einer Streitschlichtung
- Gesprächstechniken

(3) Projektvergabe: Etablierung der Streitschlichter/innen an der Schule

- Plakate
- Videofilm
- Einrichtung des Streitschlichterzimmers
- Internetpräsentation / Homepage

(4) Prüfung & Ausgabe der Zertifikate

Quelle: <http://www.muehe.muc.kobis.de/awgmedia/>

Die Erwartungen an die Streitschlichter gehen vor allem in zwei Richtungen:

- Entwicklung zu einem Schulklima, das getragen wird von Respekt und gegenseitiger Achtung;
- Entwicklung von veränderten Haltungen in Konfliktsituationen: Wenn Kinder die Erfahrung machen, wahr- und ernstgenommen zu werden, wandelt sich ihr soziales Verhalten. Sie lernen im Dialog ihre eigene und die Welt des anderen kennen und respektieren.

Dazu hat das AWG wichtige Standards für Streitschlichter umgesetzt (Auswahl):

- *Mediationsraum*: Die Streitschlichter verfügen über einen zentral gelegenen eigenen Mediationsraum mit abschließbarem Schrank
- *Ständiger Schlichterdienst*: In allen großen Pause und an den Nachmittagen gibt es einen kontinuierlichen Dienst. Hier werden die Termine vereinbart, an denen dann die Streitschlichtung stattfindet.
- *Geheimhaltung*: Zu Schränken und Mediationsraum haben nur die Streitschlichter einen Schlüssel. Über die Schlichtungen sprechen sie nur miteinander, nicht mit LehrerInnen, Eltern oder MitschülerInnen. Es gibt keine Lehrernachfragen oder -kontrolle.
- *Freiwilligkeit der Konfliktparteien*: Die Streitschlichtung ist vom schulischen Sanktionssystem vollständig abgekoppelt.

Das Projekt ist gut angelaufen, die Streitschlichter sind motiviert, gemeinsam mit ihrer BetreuungslehrerIn die typischen Anfangsherausforderungen (es dauert, bis es genug Fälle gibt, die Existenz muss sich erst noch rumsprechen, ...) konstruktiv anzugehen. Ein wichtiger Schritt war dazu auch der Aufbau der inzwischen bereits prämierten Streitschlichter-Homepage. Für die Entstehung und das Gelingen ist auch wichtig, dass dieses Projekt eingebettet ist in ein Netz aus weiteren Aktivitäten (Vorträge, Projekte vor allem aus dem Bereich der Suchtprävention) und Personen (die sich im Bereich der extracurricularen Aktivitäten engagieren: Beratungslehrer, Unterstufen- und Mittelstufenbeauftragte, Schulpsychologin, Mädchenbeauftragte, Jungenbeauftragter, Beauftragte für Sucht- und Gewaltprävention).

Fazit:

Die Etablierung des Streitschlichterprojekts im AWG macht auf wichtige Rahmenbedingungen aufmerksam (Unterstützung und Akzeptanz durch Schulleiter und Lehrkollegium, Offenheit für innovative Projekte) sowie auf die Notwendigkeit einer Einbettung in ein Team, in dem unterschiedliche Projekte zur Gewalt- und Suchtprävention koordiniert und reflektiert werden. Bemerkenswert ist auch die sehr gut gemachte und informative Internetpräsentation des Streitschlichterprojekts durch die Schüler.

5.4.2. "Eine Schule mit gutem Klima" – Ein leitbildorientiertes Konzept am Bert-Brecht-Gymnasium

Der erste Eindruck: ein weißer rechteckiger, eher hässlicher Flachbau, wie viele Schulen. Doch ändert sich der Eindruck schon beim Betreten der Eingangshalle. Kickerspiele, Sitzecken und zwanglos herumstehende Schülergruppen vermitteln den Eindruck entspannter Atmosphäre. Der hintere Schulhof lässt eher an Urlaub denken, als an Schule. Es sind große mit unterschiedlichen hohen Palmen bepflanzten Tröge. Dazwischen stehen Stühle und Sonnenliegen, die von allen benutzt werden dürfen: von der 5.Klässlerin bis zur Direktorin. Auch gibt es keinen Pausenlärm: die Schüler dürfen ihre Pause verbringen wo sie wollen. Finanziert haben sich die Schüler die ungewöhnliche Bestandteile weitgehend selbst – durch ihre Teilnahme an einem Energiesparprojekt.

Schulentwicklung zeigt Profil

In den letzten Schuljahren haben sich am BBG zwei Arbeitsgruppen mit Fragen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung beschäftigt. Einerseits wurden Vorstellungen zu den Aspekten "Soziales Engagement der Schülerinnen", "Verbesserung der Kommunikation" und "Öffentlichkeitsarbeit" entwickelt, andererseits wurde das vor einigen Jahren formulierte "Schulprofil" überarbeitet und der momentanen Situation des BBG angepasst. Erfreulicherweise haben sich an diesen beiden Projekten Schülerinnen, Eltern und Lehrkräfte in Teams zusammengefunden und konstruktive Arbeit geleistet

Eine Beispiel aus dem Profil:

Leitbildsatz 4: Unsere Schule vermittelt den Schülerinnen Schlüsselqualifikationen, die die moderne Berufswelt verlangt.

Ziele: Wir fördern die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten, im Team zu arbeiten, Kreativität und Phantasie projektorientiert einzusetzen und neue Medien zu nutzen.

Umsetzung:

- Wir ermuntern die Schülerinnen, sich auch außerhalb der Schule eigenständig um Lernmaterialien zu bemühen und dabei das Internet zu nutzen.
- Zur Erlernung von Arbeitstechniken, der Einübung sozialer und kommunikativer Kompetenz führen wir in den 5. und 6. Klassen Methodentraining (SKILL) durch, das die Schülerinnen befähigen soll, alleine und in der Gruppe effektiv zu arbeiten.
- In den 7. und 8. Klassen praktizieren wir klassenübergreifend MSL. (Materialgestütztes Selbständiges Lernen). In diesen Stunden wird vor allen Dingen eigenverantwortliches und selbstständiges Arbeiten gefördert.
- Als Fortschreibung von SKILL und MSL (Freiarbeit) wird auch in den 9. und 10. Klassen eigenverantwortliches Arbeiten gefördert und gefordert, vor allem bei Projekten im Rahmen des Faches Sozialpraktische Grundbildung.
- Die Persönlichkeitsbildung unserer Schülerinnen wird in den 11. Klassen durch das Training sozialer Kommunikation und rhetorischer Fähigkeiten im Fach Sozialpraktische Grundbildung gestärkt. Im SKILL-Unterricht der 11. Jahrgangsstufe bereiten wir unsere Schülerinnen durch ein differenziertes Oberstufentraining gezielt auf die Lernsituation der Kollegstufe vor.
- Darüber hinaus fördern wir Teamfähigkeit, Kreativität und Phantasie durch die Mitarbeit aller Klassen am Projekttag der SMV und ein umfangreiches Angebot an Wahlunterricht. Die Ausweitung der ITG (Informationstechnische Grundbildung) ab der 6. Klasse und die verstärkte Nutzung der vernetzten Computer wird in möglichst vielen Fächern praktiziert (Computerräume, Intranet, Einsatz von Beamern, Lehrprogramme).
- Interessierte Lehrkräfte werden im Rahmen schulinterner Fortbildungen von Medienmultiplikatoren in Workshops an den neuen elektronischen Medien ausgebildet, um die Qualifikation an Schülerinnen weitergeben zu können.

Quelle: www.bbg.musin.de

Das Bert Brecht Gymnasium befindet sich nicht wie andere hier genannten Schulen in einem sozialen Brennpunkt. Unter einer Gewaltperspektive herrschen geradezu paradiesische Verhältnisse: Ein Mädchengymnasium in einem mittelschichtgeprägten Stadtteil Münchens. Deshalb hat die Schule auch bewusst sich nicht an bestimmten Gewaltpräventionsprojekten beteiligt. Doch auch wenn körperliche Gewalt nicht den Stellenwert hat wie an einem gemischten Gymnasium in einer weniger behüteten Ecke Münchens, so gibt es dennoch Mobbing und subtile Formen verbaler Gewalt sowie mädchenspezifische Suchtprobleme. Die Schule setzt deshalb auf mehrere präventiv orientierte Ansätze:

- Förderung der Sozialkompetenz, Erstellen von Klassenregeln, Förderung von Arbeits- und Lernverhalten (Skilltraining in den 5./6. und 11. Klassen)
- Selbstverteidigungskurse für Mädchen in den 5./6. Klassen
- Anti-Rassismus-Training als Schwerpunkt des Sozialkundeunterrichts (5. - 8. Klassen)

- Suchtpräventionsprojekt in den 7. Klassen (Lions Quest und Essstörungen), jeweils mit Einbindung der Eltern
- Sonderprojekte (Beispiel 2003: Erstellung Videofilm und Ausstellung zum Thema Kindesmisshandlung der Klasse 10d, öffentliche Vorführung in der ganzen Schule)

Fazit:

Bemerkenswert ist der ganzheitliche Ansatz der Schule, der in Umsetzung des beschlossenen Leitbilds von allen Beteiligten (Schülern, Eltern, Lehrern) getragen wird und Partizipations- und Empowermentansätze verbindet. Mit den Möglichkeiten eines sozialwissenschaftlichen Mädchengymnasiums zeigt sich ein weit entwickelter Ansatz in dem Gewalt- und Suchtprävention integrativer Teil des Schulalltags und Unterrichts geworden sind.

5.5. Berufsschulen

5.5.1. "Akzeptanz statt Ignoranz" – Projektwoche als Initialzündung an der Berufsschule für das Hotel-, Gaststätten- und Braugewerbe

Typisch für viele Aktionen in Berufsschulen sind spezielle Projektetage und -wochen, an denen gewalt- und suchtpreventive Inhalte workshopartig vermittelt werden. Hierfür stellvertretend steht die Berufsschule für das Hotel-, Gaststätten- und Braugewerbe.

"Eine Woche im Juni wichen Bänke und Stühle beiseite, Klassenzimmer und Fachräume öffneten sich, das Schulhaus wurde eine Woche lang Ort der Begegnung. Zentrales Thema war die Prävention von Gewalt, die das "Sozialforum" der Schule, bestehend aus der Schulsozialpädagogin, der SchülerInnenbeauftragten, den Verbindungslehrern, dem Beratungslehrer und Beauftragten für Suchtprävention, in eine Vielzahl von aktivierenden Workshops und meinungsbildenden Informationsveranstaltungen umsetzte:

Angebotsbeispiele und Zielsetzungen

- Begegnungen mit Menschen anderer Religion und Kultur
- Situationserfahrungen mit Menschen mit Alkoholproblemen, Aids oder Behinderung,
- Umgang mit Konflikten, Mobbing, sexueller Belästigung und Essstörungen,
- Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, mit geschlechtsgleichen und -ungleichen Paarbeziehungen, mit geschlechtsspezifischer Selbstbehauptung und -verteidigung,
- Einblick in Gewalt- und Drogenproblematik, Vandalismus, Rechtsradikalismus, Gerichtsbarkeit,
- Schulung der "Zivilcourage."

Ebenso fanden Aktivitäten außerhalb der Schule statt: Besuche von Theateraufführungen, Gerichtsverhandlungen, Moscheen, Synagogen und der KZ-Gedenkstätte Dachau. Wichtig in Verbindung mit Gewaltprävention waren den Schülerinnen und Schülern aktive Sportangebote wie Thai Bo, Klettern, Power Yoga und Tanz. Grundgedanke der Initiator/inn/en der Projektwoche war es den Schülerinnen und Schülern die Chance zu eröffnen, über den Unterricht hinaus Situationen zu erleben und Eindrücke zu sammeln, ihnen "Raum" für kritische Selbst- und Fremdwahrnehmung zu geben.

"Arbeitsdruck, private und betriebliche Konflikte oder Enttäuschungen, knappe Freizeit, Großstadtmilieu verbunden mit neuen z.T. schwierigen Wohnverhältnissen, Geldsorgen und Anonymität lösen bei Jugendlichen oftmals Frustration, Überforderung oder Verunsicherung aus, senken die Toleranz anderen gegenüber, lösen Krisen aus, denen sie z.T. mit Kurzschlussreaktionen, mit Flucht in Resignation, Sucht, Gewalt oder Sekten begegnen."

<http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> F1: Akzeptanz statt Ignoranz

Hintergrund für dieses breitgefächerte Angebot ist, dass für die in Ausbildung befindliche Jugendlichen solche Erfahrungen sehr hohen Stellenwert haben. Zum einen, weil mit dem Einstieg in den Beruf neue Anforderungen auf sie zukommen, zum anderen, weil für einige dies der erste Lebensabschnitt ist, an dem sie außerhalb des Elternhauses auf sich gestellt sind.

In der Berufsschule selbst wurden im folgenden Schuljahr auch eine Reihe von gewaltpräventiven Themen in Workshopform aufgegriffen. So wurde zu den Themen "Zivilcourage", "Ausgrenzung", "Mobbing" und "Selbstverteidigung" Workshops angeboten. Hinzu kamen Wahrnehmungs- und Kommunikationstrainings und das Analysieren und Bearbeiten von Gruppenkonflikten.

Fazit:

Hervorzuheben ist zunächst die organisatorische Leistung, für über 1500 Schüler über mehrere Tage hinweg ein differenziertes Workshopprogramm zu ermöglichen. Wichtiger aber noch ist, dass diese Tage nicht nur ein episodenhaftes Eintauchen in verschiedene Angebote der Gewalt- und Suchtprävention sind, sondern von einer Projektgruppe schulintern begleitet und in weitere Aktionen innerhalb des Schuljahres umgesetzt wurden.

5.6. Sportamt

5.6.1. Sport ist Power gegen Gewalt – Information und Vernetzung über das Sportamt

Bei der Aktion "Sport ist Power gegen Gewalt" geht es um ein Info- und Vernetzungskampagne im Sportbereich. Ziele waren, dafür zu sensibilisieren, dass

- der Sportbereich keine Insel der Gewalt- und Suchtfreiheit⁹⁰ darstellt, sondern ebenfalls von aggressivem Verhalten betroffen ist (Ort aggressiven Verhaltens und Ausgangspunkt von beispielsweise Alkohol- und Medikamentenmissbrauchs);
- der Sport Möglichkeiten zum Aggressionsabbau bietet und somit Anknüpfungspunkte für Gewaltprävention bietet;
- Veranstaltungen und Qualifizierungsmaßnahmen vonnöten sind, um die Nachhaltigkeit aller gewalt- und suchtpreventiven Maßnahmen sicherzustellen.

Zum Selbstverständnis

Sport als Allheilmittel zu sehen wäre aber zu einfach. Konflikte und Probleme in unserer Gesellschaft haben meist sehr komplexe soziale Ursachen. Gewalt- und Suchtprävention ist demzufolge als Querschnittsaufgabe und pädagogischer Dauerauftrag zu sehen. Sie erfordert eine verstärkte Kooperation von professioneller Sozialarbeit und sportfachlicher Kompetenz. Dazu wird ein Netzwerk zwischen den Sportvereinen und den sozialen und schulischen Einrichtungen Münchens aufgebaut. Optimale Voraussetzungen für Prävention, Intervention und Integration werden geschaffen und über spezielle Projekte, Maßnahmen und Handlungsstrategien eine gezielte Förderung ermöglicht.

Typische Fragen

Haben Sie als TrainerIn, ÜbungsleiterIn oder JugendleiterIn im Sportverein mit aggressiven Kindern und Jugendlichen zu tun?

Nehmen Sie verbale Gewalt unter den Kindern und Jugendlichen als Problem wahr?

⁹⁰ Als Problem bleibt die Einschätzung vieler Sportvereine, dass der Sportbereich im Grund genommen eine heile Welt sei und dass Gewaltprobleme nur durch Einzelfälle ausgelöst werden. Hier ist noch viel Sensibilisierungsarbeit notwendig. Ein weiteres Ziel ist, mehr offene Sportangebote zu erreichen (für Jugendliche, die sich nicht so binden wollen).

Suchen Sie nach Möglichkeiten, gewaltpräventiv zu arbeiten und sich mit anderen Fachkräften darüber auszutauschen?
Sehen Sie als Vorstand oder JugendleiterIn Probleme mit aggressiven oder gewalttätigen Kindern und Jugendlichen in Ihrem Verein und wollen andere TrainerInnen und BetreuerInnen für ein Gewalt- oder Suchtpräventionsprojekt gewinnen?
Suchen Sie Rat und Unterstützung im Umgang mit zurückhaltenden, verschlossenen oder verstört wirkenden Kindern und Jugendlichen?
Wollen Sie als pädagogische Fachkraft Kinder und Jugendliche in Gruppen oder Vereine außerhalb Ihrer Einrichtung eingliedern um Ihren Reifeprozess zu unterstützen?

<http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> Sport SpA: Sport ist Power gegen Gewalt

Um die institutionsübergreifende Kooperation und den kontinuierlichen Erfahrungsaustausch zu verbessern, wurden in München fünf regionale Vernetzungsveranstaltungen durchgeführt.

Beispiel: Liste der Vernetzungspartner

Die Partner, mit denen eine Zusammenarbeit angestrebt wurde und die zu den 5 Vernetzungsveranstaltungen eingeladen wurden, waren Sportvereine sowie soziale und schulische Einrichtungen:

Aus den Sportvereinen

- Vorsitzende/Vorstände
- TrainerInnen
- ÜbungsleiterInnen
- JugendleiterInnen

Einrichtungen aus den Stadtbezirken

- Erziehungsberatungsstellen
- Allgemeiner Sozialdienst
- Heime
- Freizeitstätten
- Jugendverbände
- JugendsozialarbeiterInnen
- Streetwork
- SchulsozialarbeiterInnen
- SportlehrerInnen
- heilpädagogische Tagesstätten
- Jugendbeamte des Polizeipräsidiums

sowie andere Institutionen,

die sich mit Gewalt- und Suchtprävention im Sport beschäftigen, und alle, die an gewalt- und suchtpreventiver Arbeit im Sport interessiert sind (u.a. Streetwork, Präventionszentrum, Frauennotruf, ... usw.).

Beispiel für den Ablauf:

1. Eröffnung
2. Begrüßung Bürgermeisterin (15 min.)
3. Kooperation von Sport und Sozialarbeit (6 Kurzstatements) (40 min.)
4. Diskussion mit den VertreterInnen aus den Sportvereinen, Schulen und sozialen Einrichtungen (45min.)
5. Runde Tische mit Experten zu den Themen (Auswahl) (1 Std. 15min) Mediation Streit-schlichtung/ Suchtprävention/ Sexualisierte Gewalt/ Erziehung gegen Rassismus/ Gewaltprävention im Fußball/Angebote und Zusammenarbeit mit Jugendbeamten der Polizei (insgesamt 13 runde Tische)

<http://www.verantwortung.muc.kobis.de/> Sport SpA: Sport ist Power gegen Gewalt

Die Veranstaltungen waren gut besucht, andererseits konnte natürlich bislang nur ein kleiner Teil der Sportvereine erreicht werden. Ziel war deshalb, dass nicht allein die Masse zählt, sondern wichtig ist, die motivierten Personen zu erreichen. In diesem Punkt war die Veranstaltungsreihe mit über 300 BesucherInnen eine Erfolg. Auch das zweite Ziel, konkrete und neue Vernetzungen zu erreichen, konnte aus Sicht des Sportamts erreicht werden.

Fazit:

Das Projekt hat in vorbildlicher Form gezeigt, dass Präventionsarbeit ohne Vernetzung, d.h. ohne enge Zusammenarbeit aller, die sich daran beteiligen, nicht gelingen kann. Bemerkenswert am Projekt Sport ist Power gegen Gewalt ist auch die Verzahnung von Veranstaltungen und ergänzenden Angeboten, sowie die vorbildliche Öffentlichkeitsarbeit (Infomaterial und Internetdarstellung).

6. Stimmen aus der Kommission

In diesem Kapitel haben sich Mitglieder der Kommission mit ihrer persönlichen Sicht oder aus der Perspektive der Institution, die sie zu vertreten haben, zum Thema Gewalt- und Suchtprävention in der Stadt München geäußert. Die Form der Präsentation dieser Perspektiven stand jedem Mitglied frei.

Hermann Artmaier

Sozialreferat, Stadtjugendamt, Erziehungsangebote, Jugendsozialarbeit, Gewaltprävention, S-II-E/J

Als ich vor gut einem Jahr, in meiner Funktion als Koordinationsstelle für Gewaltprävention in der Jugendhilfe beim Sozialreferat/Stadtjugendamt, eingeladen wurde an der Kommissionsarbeit zur Weiterentwicklung der "Gewalt- und Suchtprävention für Kinder und Jugendliche an Schulen, Kindertageseinrichtungen und im Sportbereich" der Landeshauptstadt München teilzunehmen, war die öffentliche Diskussion massiv geprägt von der Gewalteskalation an deutschen Schulen und von Übergriffen neonazistischer Jugendlicher auf ausländische Mitbürger und Mitbürgerinnen und andere Minderheiten in unserer Gesellschaft.

Wird unsere Jugend immer gewalttätiger? Und werden Gewaltakte und "mörderische" Amokläufe, wie wir sie nur von Mediendarstellungen an amerikanischen Schulen kannten, zur gesellschaftlichen Wirklichkeit in unserer Stadt? München hat schon früh Zeichen gesetzt. Bei jedem von uns tauchen die Bilder der Lichterkette gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit vor dem inneren Auge auf, wenn über rassistisch motivierte Gewaltphänomene diskutiert wird. Gefühle eines echten Bürgerstolzes werden wachgerufen, wenn wir sehen, dass München beim Thema Gewalt nicht weggesehen hat, sondern Zeichen für eine friedliche Konfliktbewältigung in einer multikulturellen Stadtgesellschaft setzte. Unter dem Motto "Solidarität gegen Gewalt" bündelten und fokussierten sich alle Anstrengungen und Aktionen, welche die einzelnen Referate der Stadtverwaltung, freie Träger und Bürgerinitiativen in diesem Zusammenhang ergriffen hatten und fanden ihre Abbildung in der medialen Wahrnehmung.

Das breite Bündel an gewaltpräventiven Maßnahmen, die an Münchner Schulen und durch die Jugendhilfe und Jugendarbeit für die Kinder und Jugendlichen in unserer Stadt angeboten wurden und werden, sollten im Hinblick auf ihre nachhaltige Wirksamkeit in unserer Kommission gesichtet und bewertet werden.

Beeindruckt hat mich an der Kommissionsarbeit bei der Bestandsaufnahme und Sichtung der Angebote die kreative Vielfalt der Maßnahmen und Methoden, welche in der Gewaltprävention für Münchner Kinder und Jugendliche entwickelt und bereitgehalten werden. Alle befassten Institutionen haben sich beim Thema Gewaltprävention geöffnet. Jugendpolizei, Gerichte, Schule, Kindergärten, Krippen, Horte und die Jugendhilfe sehen ihre Angebote nicht mehr in Konkurrenz zueinander, sondern auch zunehmend unter dem gemeinsamen Ziel: Täter wie Opfer für friedvolle Konfliktlösungen zu sensibilisieren.

Besonders die Schule ringt um die Öffnung ihres pädagogischen Angebotes und deren Vernetzung mit den Angeboten der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Schule wird nicht länger als isolierter "Lehr-Ort" verstanden sondern als ein Lernraum, der sich den Bedürfnissen der Kinder, ihrer Eltern und deren sozialem Umfeld stellen muss. Im Verlauf der

Kommissionsarbeit hat sich gezeigt, dass dieser eingeschlagene Weg unumkehrbar ist. Nur wenn es gelingt alle Beteiligten, Kinder, Jugendliche, Eltern, Lehrer, Richter, Polizisten selbst zu befähigen (Empowerment) friedfertige Kommunikationsmuster und Handlungsperspektiven zu entwickeln, die Verantwortung für einen solchen Prozess zu übernehmen, die eigenen Kommunikations- und Verhaltensweisen kritisch zu hinterfragen und weiter zu entwickeln und mit den eigenen geschlechtsspezifischen und kulturellen Wurzeln in Einklang zu bringen, wird ein nachhaltiger Schritt zu einem friedvolleren Miteinander gelingen.

Drei Begriffe möchte ich noch zum Schluss benennen, die als Indikatoren für eine erfolgreiche Präventionsarbeit unumgänglich sind. Der Respekt und das Vertrauen in die Aktivitäten aller Beteiligten, ein Ja zu einem vielfältigen Prozess und die Anerkennung und das Vertrauen in die Selbstbefähigungskräfte der angesprochenen Zielgruppen. Dies gilt nicht nur für die wohlwollende und dabei kritische Würdigung aller unternommenen professionellen Anstrengungen im interdisziplinären Kontext, sondern auch für die Anerkennung der eingebrachten persönlichen Leistungen der Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern in den Präventionsprojekten. Ermutigend war der offene Geist in der Bewertung der Aktivitäten aller vertretenen Professionen in der Kommissionsarbeit.

Dort wo Kindern und Jugendlichen, in einer scheinbar vorgefertigten und werteentfesselten Welt, Raum für die Entwicklung lebensbejahender Teilhabeformen in ihren Lebenswelten zur Verfügung gestellt werden und ihnen das Vertrauen entgegengebracht wird, dass sie eine passende Lebensperspektive finden werden, dort wird sich die Wirksamkeit von gewaltpräventiven Angeboten sicher einstellen.

Die Kommissionsarbeit hat mir Mut gemacht, dass die Voraussetzungen in München für eine erfolgreiche Präventionsarbeit mit viel Elan geschaffen und weiterentwickelt werden. Vielen Dank für die vielfältigen Anregungen.

Dr. Ilhami Atabay
SOS Beratungs- und Familienzentrum München

Als ich von Prof. Dr. Heiner Keupp angefragt wurde, ob ich an der Kommission „Gewalt- und Suchtprävention für Kinder und Jugendliche an Schulen, Kindertageseinrichtungen und im Sportbereich“ teilnehmen könnte, habe ich mit Freude zugesagt.

Dass ich leider nicht immer und regelmäßig an den Sitzungen teilnehmen konnte, lag nicht am Desinteresse meinerseits, sondern ist das Ergebnis der teilweisen Unvereinbarkeit von Terminen meiner täglichen Arbeit mit Familien, Kindern und Jugendlichen an der Erziehungsberatungsstelle und Projekterminen. Nun bin ich gebeten worden, etwas über Präventionsarbeit zu schreiben, die wichtiger denn je geworden ist.

Als Einstieg zu diesem Thema folgende Geschichte:

Ein Mann, auf einem Auge blind, lebte in einer Stadt, in der er sich nicht wohlfühlte. Er bekam selten Arbeit, wenn überhaupt, nur die schlechteste und schwerste. Auch bei Frauen kam er nicht gut an, man machte sich über ihn lustig und nahm ihn nicht ernst. Kurzum - er wurde in dieser Stadt abgelehnt, diskriminiert und belächelt. Der Mann beschloss eines Tages, diese Stadt zu verlassen. Er dachte: „Wo ich mich wohlfühle, Arbeit und eine Frau finde, da würde ich auch bis ans Ende meines Lebens bleiben“. Er wanderte von Dorf zu Dorf, von Stadt zu Stadt, aber in keinem der Orte wurde er aufgenommen und nirgendwo hatte er sich wohlfühlt. Bis er in ein Dorf kam, das von Weitem ein eigenartiges Erscheinungsbild hatte. Die Wände, die Dächer, die Türen und Fenster – alles war schief. Die Häuser hatten die unterschiedlichsten Farben, ein völliges Durcheinander. Als der Mann die Bewohner dieses Dorfes sah, verstand er, warum das in diesem Dorf so war. Denn alle Menschen, ob Jung oder Alt, ob Frau oder Mann, alle waren blind. Da dachte sich der Mann: „Oh, hier bin ich der König.“

Also, hier geht es mir besser“. Er stellte sich sein Leben wunderschön vor. Während er sich mit einigen Bewohnern unterhielt, sah er, wie ein Mann einem anderen etwas stahl. Da konnte er sich nicht zurückhalten und sagte dem Mann: „Hallo Sie - Ihr Freund beklaut sie ganz schön“. „Wie bitte, woher weißt du das?“, fragten ihn die anderen. Er sagte: „Ich sehe ja das Ganze“. Das Wort „sehen“ war in diesem Dorf ein fremdes Wort. Es hatte überhaupt keine Bedeutung für die blinden Menschen. Der Mann wurde auf die Probe gestellt. Die Bewohner wollten feststellen, ob er wirklich weiß, was er sagt. Tatsächlich fanden sie, dass mit diesem Mann etwas nicht in Ordnung war. Der Dorfarzt wurde geholt (selbstverständlich auch ein Blinder) der den Mann untersuchte. Bei der ersten Untersuchung fand der Arzt nichts, bei der zweiten Untersuchung jedoch konnte der Arzt auf einem Auge etwas Ungewöhnliches feststellen (das gesunde Auge natürlich). Der Arzt verordnete eine sofortige Behebung dieses Fehlers und wollte den Mann operieren. Mit viel Energie und Geschick entkam der Mann dem Arzt und verließ fluchtartig das Dorf.

Im übertragenen Sinne geht es den MigrantInnen in diesem Land genauso. Sie erhalten hier keine Anerkennung, nicht in der Schule, nicht bei Behörden oder am Arbeitsplatz. Sie haben so viele Hoffnungen mit ihrem Kommen in dieses Land verbunden und stellen hier fest, dass sie nicht willkommen sind. Sie werden weder gesellschaftlich noch politisch anerkannt.

Die hohe familiäre Gewaltbereitschaft in Migrantenfamilien ist ein Thema, womit sich die psychosoziale Welt zunehmend beschäftigt. Parteien und Politiker befassen sich mit dem Thema Migration immer dann, wenn sie sich im Wahlkampf auf Stimmenfang befinden und neuerdings auch, weil Deutschlands Wirtschaft wieder einmal Fachkräfte benötigt. Letztlich wurde Deutschlands Realität, seit Jahrzehnten ein Einwanderungsland zu sein, fast von allen politischen Parteien akzeptiert. Ereignisse in den USA werden die deutsche Einwanderungspolitik sehr stark beeinflussen. Dies zeigt die unsichere und unentschlossene politische Haltung Deutschlands in dieser Frage. Betroffen werden davon nicht nur die sein, die neu kommen, sondern vor allem jene, die seit Jahrzehnten in diesem Land leben und in Zukunft leben werden. Ein offenes, demokratisches Land darf sich dem Terrorismus nicht beugen. MigrantInnen, die seit über vier Jahrzehnten friedlich in diesem Land leben, dürfen nicht für diese schrecklichen Ereignisse zur Rechenschaft gezogen werden. Nicht ausgrenzen oder ausschließen soll die Devise sein, sondern mehr denn je das gemeinsame Handeln, aufeinander Zugehen und die Kommunikation.

Die Frage ist, ob die hohe familiäre Gewaltbereitschaft in Migrantenfamilien kulturell bedingt ist. Hierauf eine eindeutige Antwort zu geben ist sehr schwierig. Das Thema darf hier nicht allein unter dem Stichwort „Kultur“ betrachtet werden, es müssen vor allem die Bedingungen, unter denen MigrantInnen hier leben, in die Betrachtung mit einbezogen und untersucht werden. Die Pädagogisierung des „Ausländerproblems“ reduziert die Auseinandersetzung mit MigrantInnen in Deutschland auf Aspekte ihrer soziokulturellen Herkunft. Ihre rechtliche, politische und soziale Situation in der hiesigen Gesellschaft wird dabei vernachlässigt. Es geht nicht mehr um die Gleichstellung der Eingewanderten in den sozialen Institutionen der deutschen Gesellschaft, sondern um die psychologisch versierte und pädagogisch ausgerichtete Veränderung der Klientel und schließlich ihre Assimilation. Die Art und Weise des Umgangs mit dem Thema „psychosoziale Versorgung der MigrantInnen“ ist die Widerspiegelung der Dominanzgesellschaft. Diese Art der Herangehensweise führt dazu, dass nicht die MigrantInnen als handelnde Subjekte, die in ihrem Verhältnis zur Herkunfts- und zur Migrationsgesellschaft mit realen, situationsspezifischen Problemen konfrontiert werden, im Vordergrund stehen, sondern die Differenzen der „Kulturen“ und die im Spannungsfeld ihrer Begegnung entstehenden „Kulturkonflikte“.

Meiner Ansicht nach geht es hier um folgendes Problem: MigrantInnen werden mit der Anpassungspraxis der jeweiligen Nationalgesellschaften konfrontiert, bei der sie die Aufforderung erhalten, nach vorgegebenen Verhaltensmustern zu handeln, während sie zugleich an der Erfüllung solcher Vorgaben gehindert werden. Die Konfrontation mit anderen Standards kann erst dann für die Migranten ein Problem darstellen, wenn diese Standards

ihnen eine Anpassung bzw. Assimilation abverlangen.

Aber trotzdem dürfen wir unsere Augen nicht vor der Realität verschließen. Untersuchungen zeigen uns ein realistisches Bild von Migrantenfamilien. Deutlich ist, dass die Gewaltausübung in Migrantenfamilien auch kulturell bedingt ist.

Es gilt hier nicht, eine Sache schön zu reden, sondern sie genau zu betrachten, zu analysieren und dabei Lösungsstrategien zu entwickeln, die der Situation entsprechen, ohne die Betroffenen zu bevormunden, in Frage zu stellen oder Ihnen gegenüber den pädagogischen Zeigefinger zu erheben. MigrantInnen müssen sich kritisch mit ihren kulturellen Werten und Normen auseinandersetzen. Das Wichtigste hierbei ist, auch diesen Menschen den nötigen öffentlichen Raum anzubieten. Öffentliche Räume sind meist durch die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft (und überwiegend männlich) besetzt. Aber auch die Mehrheitsgesellschaft muss sich mit ihrer eigenen Vorstellung zu diesen Themen kritisch auseinandersetzen. Maßstab für das „Richtige“ und „Falsche“ dürfen nicht nur deutsche/europäische kulturelle Werte und Normen sein.

Bei Migrantenfamilien kann man in Grundzügen feststellen, dass es eine Reihe von Problemen in der Entwicklung von Kindern gibt, die von der kulturellen Unterschiedlichkeit der Erziehung im Herkunftsland einerseits und in Deutschland andererseits herrühren:

In vielen ländlichen Gebieten der Länder, aus denen die MigrantInnen ursprünglich stammen, wachsen die Kinder in Großfamilien auf und werden von anderen Erwachsenen, aber oft auch von älteren Kindern betreut und angeleitet. Die Aufgabe der Eltern ist vor allem die materielle Versorgung der Kinder und die Disziplinierung. Eine gezielte Förderung durch die Eltern findet in diesen Familien eher selten statt. Kommen diese Familien nach Deutschland, sind sie mit einer ganz anderen Situation konfrontiert: die Stützungsmöglichkeiten der Großfamilie sowie auch die Förderung durch andere familiäre Erwachsene oder ältere Kinder findet in der Regel nicht mehr statt. Gleichzeitig haben diese Eltern selten gelernt, ihre Kinder von Anfang an selbst zu fördern, was aber eine Grundlage des deutschen Erziehungssystems ist und von den familienergänzenden Einrichtungen hier erwartet wird. Dies bildet die Basis für erzieherische Probleme und Konflikte.

Ich meine damit nicht, dass MigrantInnen sich nicht verändern müssen. Im Gegenteil - auch MigrantInnen müssen ihren Beitrag zu einer Koexistenz leisten. Die grundlegenden Anforderungen, die notwendig sind, um in einem Land zusammenzuleben, müssen von allen Beteiligten eingebracht werden.

Inzwischen belegen uns auch einige empirische Untersuchungen, dass Gewalt unter MigrantInnen als ein Erziehungsmittel, eine Methode verbreitet und angewandt wird. Davor können und dürfen wir die Augen nicht verschließen. Gerade deshalb muss hier unbedingt etwas unternommen werden. Eine der wichtigsten Aktivitäten dürfte Prävention heißen. Sie sollte meines Erachtens sehr vielschichtig bzw. auf vielen Ebenen stattfinden.

- 1) *Auf der politischen Ebene:* Anerkennung statt Ausgrenzung. Damit meine ich, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und dass dieses Land dazu stehen kann. Politisch wären auch einige gesetzliche Veränderungen notwendig.
- 2) *Auf der Bildungsebene:* Inzwischen belegen Studien wie Pisa und Iglu, dass MigrantInnenkinder von vorne herein benachteiligt sind. Diese Benachteiligung ist im Bildungssystem selbst begründet. Es findet eine sehr frühe und starke Elimination bzw. Selektion statt. Hier werden an MigrantInnenkinder Erwartungen gestellt, wie sie auch an deutsche Kinder gestellt werden. Aber sie haben nicht die gleichen Startbedingungen - in vielerlei Hinsicht (Sprache, Förderung im frühen Kindesalter, kulturelle Aspekte, vor allem Erziehungsstile usw.)
- 3) *Auf der Ebene der psychosozialen Versorgung und Aufklärung:* Viele MigrantInnenfamilien kennen das Versorgungssystem in Deutschland nicht. Und selbst wenn sie halbwegs wis-

sen, wie das System funktioniert, dann haben sie entweder mit Hemmschwellen zu kämpfen oder sie wissen nicht, wie sie mit der bürokratischen Seite des Versorgungssystems umgehen sollen. Zum Beispiel der klassische Hilfeplan des Jugendamtes bzw. des ASD (Allgemeiner Sozialdienst): Mir stehen immer wieder die Haare zu Berge, wenn ich mit türkischen Eltern vor ASD-Mitarbeitern sitze, die versuchen, den türkischen Eltern den Hilfeplan vorzustellen. Da stehen die hohen Erwartungen des Systems hier in Deutschland der Angst der türkischen Familie gegenüber, die nicht weiß, für welche Hilfe sie sich entscheiden soll. Sie haben Bedenken, was passiert, wenn sie Hilfe annehmen oder ablehnen. Sie wissen auch nicht, ob sie Hilfe überhaupt ablehnen dürfen.

4) Auf der Ebene der Ausbildung von Fachkräften: Dass auch MigrantInnen in der psychosozialen Welt versorgt werden, wird in der Regel nur sehr wenigen Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten mitgeteilt.

Meine Erfahrungen aus über achtzehn Jahre Tätigkeit in der psychosozialen Praxis zeigen, dass es sich lohnt, auf Präventionsarbeit zu setzen.

Präventives Arbeiten

- 1) mit der Mehrheitsgesellschaft und ihren Institutionen,
- 2) mit MigrantInnen, deren Organisationen und Strukturen.

1) *Präventives Arbeiten mit der Mehrheitsgesellschaft* und ihren Institutionen anhand eines Beispiels dargestellt: Ein türkischer Vater wendet sich an die Erziehungsberatungsstelle, an der ich arbeite mit folgender Fragestellung: Die Lehrer beschwerten sich ständig bei den Eltern darüber, dass der Sohn Mustafa die Klasse störe, dass er nicht konzentriert mitarbeite. Sie haben den Eltern eine Frist gesetzt. Wenn Mustafa sich bzw. sein Verhalten bis dahin nicht geändert habe, dann müsse er diese Schule verlassen. Ich fragte den türkischen Vater, was er denn gemacht habe? Welche Wege er beschritten habe? Er sagte mir daraufhin, er habe mit dem Sohn ernsthaft gesprochen und ihn auch geschlagen, damit er sich in der Schule benehmen solle. Trotzdem änderte Mustafa sein Verhalten nicht und er, der Vater, wisse jetzt nicht mehr, was er machen solle.

Hier entstehen die klassischen Missverständnisse zweier unterschiedlicher Systeme. Der türkische Vater erwartet von der Lehrkraft, dass sie dafür sorgt, dass sein Sohn sich in der Schule angemessen verhält, die deutsche Lehrkraft hingegen fühlt sich nur für die Stoffvermittlung verantwortlich. Der türkische Vater zweifelt die Kompetenz der Lehrkraft an, und für die deutsche Lehrkraft stellt der türkische Vater die Erziehungsunfähigkeit dar. Je mehr der türkische Vater gefordert wird, etwas zu unternehmen, um so mehr fühlt er sich unter Druck gesetzt und handelt nicht im Sinne einer Veränderung - im Gegenteil - durch seine Gewaltausübung verschärft er die Situation noch mehr.

2) *Präventives Arbeiten mit MigrantInnen und ihren Organisationen, Familiensystemen und -strukturen*: Die Migration hat wesentlichen Einfluss auf die Familienstruktur und auf das Erziehungsverhalten. Infolge der Migration, vor allem aus Verunsicherung und Angst, sie könnten ihre kulturellen Werte, Normen und somit „Identität“ verlieren, suchen Familien nach Orientierungsmustern, die ihnen Sicherheit geben. Diese finden sie häufig in den Organisationen, die auf diese oben genannten traditionellen Werte- und Normvorstellungen großen Wert legen. Hinzu kommt, dass die meisten Familien bzw. Eltern kaum über Kenntnisse der Entwicklungspsychologie verfügen. Daraus resultieren sehr viele frühe Fehlentwicklungen bei einem Großteil von MigrantInnenkindern.

Folgende Themen verständlich zu machen, stellt für Institutionen einen großen Einsatzbereich dar:

- Wann und wie setze ich Grenzen und Regeln in der Erziehung meines Kindes ein?
- Wann und wie entwickelt sich ein Säugling, ein Kleinkind?
- Welche Möglichkeiten habe ich selbst in der Hand, um mein Kind zu fördern?

- Wie gehe ich mit der Sprachentwicklung meines Kindes um und worauf muss ich bei der Zweisprachigkeit achten?

Ein Beispiel hierzu: Eine türkische Familie mit drei Kindern besucht unsere Beratungsstelle. Sie möchte Beratung bezüglich des jüngsten Kindes. Ahmet ist drei Jahre alt und macht im Kindergarten sowohl den Erzieherinnen als auch den anderen Kindern das Leben schwer. Er beißt Erzieherinnen, er schlägt mit Stock und Stühlen andere Kinder. Er kann sich in die Gruppen nicht einfügen, befolgt keine Regeln, ist ständig unterwegs und stört andere Kinder beim Spielen, Malen und Bauen. Ich frage die Eltern, wie sie sich sein Verhalten erklären. Die Antwort die Mutter: „Mein Mann hat ihn schon als kleines Kind immer aufgefordert, die beiden Geschwister zu hauen, zu ärgern und zu schimpfen. Ahmet hat all dies mit viel Spaß gemacht und dem Vater hat das sehr gut gefallen, er hat dabei viel gelacht. Ahmet macht all das, was er im Kindergarten macht, auch zu Hause mit mir und seinen Geschwistern“ .

Folglich war es aufwändig, mit der Familie daran zu arbeiten, dass das Kind einen anderen Einrichtungsstil benötigt und zu erklären, dass Erzieherinnen keine Rassisten sind. Die Mutter meinte, wenn die Erzieherinnen ein Auge zudrücken und mit ihm anders umgehen würden, wäre das Ganze auch nicht so schlimm. Ich selbst habe den Jungen in unserer Einrichtung erlebt: Mit seinen drei Jahren brachte er den 11-jährigen Bruder und die 9-jährige Schwester zum Weinen.

Bei diesen Familien muss die Prävention sehr früh einsetzen. Es gibt inzwischen einige Einrichtungen in München, die in ihrem konzeptionellen Rahmen sehr gute Präventionsarbeit leisten, aber es reicht nicht aus und sie können nicht alle Betroffenen erreichen. Deshalb muss sehr vielseitig gearbeitet werden.

Gewalt hat viele Gesichter und kann sich sehr unterschiedlich ausdrücken.

Hier einige Beispiele:

... wenn ein Gymnasiallehrer einer türkischen Schülerin sagt; „Du wirst es nicht schaffen, heirate lieber und werde Mutter.“

... oder wenn ein Fußballtrainer einem türkischen Jungen einen anderen (deutschen) Namen gibt, weil er den Namen des Jungen nicht „aussprechen“ kann.

... oder wenn einige Kinder eine Sonderschule besuchen müssen, weil sie entweder der deutschen Sprache nicht mächtig sind oder in beiden Sprachen „Schwächen“ aufweisen u.v.m.

Ich möchte hier niemanden als Opfer darstellen. Im Gegenteil, gerade Untersuchungen zum Thema Gewalt in den Familien vermitteln uns ein anderes Bild. Aber auch die Erfahrungen aus der Praxis zeigen deutlich, dass Prävention sehr früh bei Familien einsetzen muss.

Dr. René Bendit
Deutsches Jugendinstitut München

Herr Dr. Bendit hat seine Position in einem eigenen Papier niedergelegt, das in Kapitel 4.3.2. zur Erläuterung der These "Gewalt- und Suchtprävention braucht einen Blick für die interkulturelle Normalität in Münchner Schulen" eingegangen ist.

Elly Geiger
Kreisjugendring München-Stadt, Abteilungsleiterin Grundsatzfragen

Gewalt und Gewaltprävention gehören zu den großen Aufgaben und Herausforderungen für die Jugendarbeit.

Ein wichtiges Ziel pädagogischen Handelns ist es deshalb, in der Arbeit mit Kindern und

Jugendlichen – in den Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, wie auch bei den Aktivitäten der verbandlichen Jugendarbeit – ein Klima des Respektes zu schaffen und Wege aufzuzeigen und zu üben, wie Konflikte gewaltfrei und im gegenseitigen Respekt (besser) gelöst werden können. Dies schließt – natürlich – das (Vorbild-)Verhalten der Pädagoginnen und Pädagogen mit ein: Kinder und Jugendliche, die von Erwachsenen selbst keinen Respekt erfahren, werden anderen keinen Respekt entgegenbringen.

Immer da, wo es gelingt, zwischen Schule und Jugendarbeit zu gegenseitiger Information und Kooperation im Handeln zu kommen, sind Strategien gewaltfreier Erziehung und Erziehung zur Gewaltfreiheit besonders erfolgreich. Deshalb ist es wichtig, den Weg der Kooperation, wo immer es möglich ist, zu suchen und die speziellen Zugänge von Schule und Jugendarbeit zu den Kindern und Jugendlichen produktiv zusammenzuführen.

Bei allen Diskussionen um Gewalt von und zwischen Jugendlichen muß daran erinnert werden, dass Kinder und Jugendliche immer noch vielfach Gewalt – v.a. auch von Erwachsenen - ausgesetzt sind; - eine Erfahrung, die, so zeigt die Forschung, prädisponiert, selbst Gewalt auszuüben. Hier haben wir die Aufgabe, immer wieder darauf aufmerksam zu machen und sich dafür einzusetzen, dass Kinder und Jugendliche ohne Gewalterfahrung aufwachsen können. Zu einer "Kultur des Aufwachsens", die wir gestalten sollen, gehört eben auch, auf strukturelle und personale Gewalt, mit der Kinder und Jugendliche konfrontiert sind, aufmerksam zu machen und etwas dagegen zu unternehmen.

Petra Hölscher

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München

Petra Hölscher arbeitet nach vielen Jahren Erfahrung als Grund- und Hauptschullehrerin als Institutsrektorin am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München. Sie ist zuständig für das Referat "Unterricht mit Migranten und ethnischen Minderheiten/Interkulturelles Lernen".

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind:

- Entwicklung von Lehrplänen und Materialien für den Unterricht in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und für interkulturelles Lernen
- Betreuung von Projekten und Modellversuchen zum interkulturellen Lernen und zum Spracherwerb ausländischer Mütter
- Lehrplanentwicklung, Lehrerfortbildung und Beratung von Institutionen in vielen europäischen Ländern
- Projektleiterin des LIFE -Projektes zur weltweiten Förderung von interkulturellem Lernen der BMW Group
- Konzeption von Richtlinien für die islamische Unterweisung
 - a) für den Unterricht in türkischer Sprache
 - b) für den Unterricht in deutscher Sprache

Bereits 1988 erschien von ihr die erste Veröffentlichung zum Thema "Lernen an Stationen" (ISB München). Es folgten zahlreiche weitere Publikationen zu den Themen Spracherwerb und interkulturelles Lernen als Autorin und Herausgeberin. Zur Zeit arbeitet sie an der Umsetzung von Lernszenarien für die Schule.

Zum Thema Gewaltprävention in der Schule führt Frau Hölscher aus:

Mich interessierte im Kontext des Programms besonders das Thema Gewalt in Schulen. Ich habe Einblicke in großes Engagement und interessante Projekte gewonnen, und ich war davon sehr beeindruckt. Sicher haben viele dieser Maßnahmen das Klima an unseren Schulen (und in anderen Einrichtungen) positiv verändert.

Dennoch bin ich überzeugt davon, dass es nicht einzelne Projekte sind, die eine Schule aggressionsfrei machen. Es ist die Schule in ihrer Gesamtheit, die dazu beiträgt.

Und wie könnte eine solche Schule aussehen?⁹¹

Wir betreten diese Schule. Der Eingangsbereich ist schön gestaltet: Gemütliche Möbel laden zum Sitzen ein, jede Woche erklingt eine andere Musik, und es gibt wechselnde Ausstellungen von Schülerarbeiten, Bildern und Skulpturen. Eine interessante aktuelle Infotafel lockt zum Lesen und hier erfahre ich auch, aus welchem Land und von wem die Musik stammt, die ich höre. Mehrsprachige Beschilderungen und mehrsprachige Grußworte oder Schülerarbeiten betonen die gelebte Interkulturalität.

Gehen wir weiter durch schön gestaltete Schulgänge, an Sitzecken und interessanten Ausstellungen vorbei in ein Klassenzimmer.

Der äußere Eindruck ist sehr anders als gewohnt. Die Schüler haben ihr Zimmer mit außerschulischen Fachkräften (Tischler, Künstler, Eltern) geplant und gestaltet und auch die Tische und Regale selber gebaut. Das Zimmer hat eine zweite Ebene, die über eine Treppe erreichbar ist, und eine gemütliche Sitzecke ist dort oben entstanden. Wir spüren eine echte Wohlfühl-atmosphäre, die verstärkt wird durch den netten Umgangston miteinander.

Die Lehrerin spricht eine freundliche Sprache, man hört keine Befehle, statt dessen Ermunterungen, Bestätigungen und Anregungen, kurzum, sie beherrscht die reversible Anrede und die motivierende Anleitung.

Die Schüler haben gerade die selbst entworfene Klassenzimmerordnung unterzeichnet und widmen sich nun voller Interesse einem Lernszenario mit entdeckenden Partner- und Gruppenarbeiten. Einige arbeiten allein oder mit einem Tutor, um ihre Sprachkenntnisse individuell zu erweitern oder Lücken in der Mathematik aufzuholen. Der Lernfortschritt des Einzelnen steht im Mittelpunkt und wir erleben eindrucksvoll, dass die hier Lernenden in ihrem Selbstwertgefühl und ihrer Ich-Identität gefördert werden. Auch schwache Schüler oder Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen werden in ihrem persönlichen Lernfortschritt gewürdigt und alle tragen in der Addition ihrer unterschiedlichen Kompetenzen zu einem spannenden Unterricht mit erstaunlichen Lernergebnissen bei.

Denken Sie sich selbst aus, wie es in anderen Klassen aussehen könnte....

Zum Schluss gehen wir noch in das Schülercafé, das von den Schülern der Schule selbstverantwortlich organisiert wird. Dort treffen wir auf Lehrkräfte, Schüler und Eltern, auch auf eine Gruppe ausländischer Frauen, die hier an der Schule Deutsch lernen. Sogar Vorschüler sind da, sie nehmen an einem Deutschkurs vor Schulbeginn teil. Und alle reden miteinander.

**Ingrid Kaps,
Jugendrichterin am Landgericht München**

Justiz am Ende der Spirale - oder warum sich eine Richterin für Prävention interessiert

Immer wieder wird die Bevölkerung durch Berichte aufgeschreckt, die von Gewalt- und Suchtkriminalität erzählen. Immer wieder wird dann der Ruf laut nach höheren Strafen und härteren Gesetzen. Dabei wird vollkommen vergessen, dass die Gerichte oftmals erst zum Zuge kommen, wenn das "Kind bereits in den Brunnen gefallen" ist. Wie soll in einer Hauptverhandlung und mit einem Urteil die Fehlentwicklung vieler Jahre korrigiert werden? Wichtig

⁹¹ Siehe auch in: Materialien des Forum Bildung Nr. 6: Profil einer Schule der Zukunft, die konsequente Chancengleichheit ermöglicht.

ist daher bereits von Kindesbeinen an, eine Erziehung zu betreiben, die Gewalt und Sucht verhindert.

Die Expertenkommission hat sich einen Überblick über die vielen Projekte und Initiativen verschafft, die zu diesem Problem existieren. Dabei wurde zu meiner Freude festgestellt, wie viele engagierte Leute bereit sind, Zeit, Kraft und/oder Geld zu investieren, um Jungen und Mädchen von Anfang an eine Perspektive zu eröffnen, in der sie lernen können, gewalt- und suchtfrei zu leben.

Gerade in München gibt es die vielzitierte "Wegschaugesellschaft" nicht! Aber - wie so oft - Engagement und positive Lösungen sind nur selten eine Nachricht wert. Um so mehr ist es wichtig, die Ergebnisse der Kommission zur Kenntnis zu nehmen und als Grundlage für Entscheidungen heranzuziehen. In Zeiten zunehmenden Geldmangels ist es wichtig, zu verdeutlichen, dass hier - in der Prävention - die Gelder gut investiert sind. Wir dürfen die Engagierten nicht allein lassen! Im Endergebnis ist die Prävention billiger als nachträgliche Korrekturversuche.

Aber gerade auch für die Gerichtsbarkeit - und hier vor allem für die Jugendgerichtsbarkeit, in der ich tätig bin - sind diese Projekte von erheblicher Bedeutung. Das Jugendstrafrecht ist geprägt vom Erziehungsgedanken. Ziel ist die Veränderung des Straftäters und nicht nur die Verhängung von Strafen. Gerade auch hier sind Einrichtungen notwendig, die mit dem Täter arbeiten. Auch hier ist es im Endeffekt billiger, diesen zu erziehen, um ihn wieder zu integrieren. Ich hoffe daher, dass diese Kommission und ihre Ergebnisse bei den Verantwortlichen das Problembewusstsein schärft und die Bereitschaft zur Förderung hebt.

Ralf-Rainer Karhausen-Beermann

Referat für Gesundheit und Umwelt, Kinder- und Jugendgesundheit

Sucht und Gewalt haben gravierende gesundheitliche Auswirkungen. Von daher hat die Münchener Gesundheitsverwaltung großes Interesse an der Verhütung von gesundheitlichen Schäden durch Sucht und Gewalt.

Die Suchtprävention ist ein traditionelles Handlungsfeld der kommunalen Gesundheitspolitik. Das Referat für Gesundheit und Umwelt trägt oder fördert seit vielen Jahren Beratungs- und Betreuungsstellen für Erwachsene und Jugendliche. Viele dieser Angebote richten sich auf spezielle Suchtformen wie Alkohol und illegale Drogen. Im Referat ist auch das Suchtpräventionszentrum angesiedelt, das sich auf die Arbeit in Schulen konzentriert. Dabei geht es nicht nur um die Abwehr illegaler Drogen, sondern auch um den Umgang mit legalen Drogen wie Rauchen und Alkohol. Andere Suchtgefahren, wie Essstörungen sind verstärkt in unseren Blick geraten. Das zunehmende Übergewicht zeigt uns, dass das Essverhalten bei Kindern aber auch der Fernsehkonsum oder Handygebrauch suchttähnlichen Charakter hat.

Die Gewaltprävention ist im Referat für Gesundheit und Umwelt seit 1999 bei der ärztlichen Kinderschutzstelle im Gesundheitshaus in der Dachauerstr. 90 angesiedelt. Diese kümmert sich vor allem um die Verbesserung des Umgangs mit Hinweisen auf Gewalt und Missbrauch sowie die Erstbetreuung von Kindern. Gewaltfragen werden ansonsten im Zusammenhang mit anderen Problemlagen behandelt.

So hat das Referat für Gesundheit und Umwelt mehrere Arbeitskreise und Gremien zu Suchtfragen eingerichtet, die sich auch mit Gewalt beschäftigen. In diesen interdisziplinären Gremien sind andere städtische Referate und die Fachbasis vertreten. Im Arbeitskreis "Sucht" des Gesundheitsbeirates laufen alle Ergebnisse aus den einschlägigen Arbeitskreisen zur Suchtthematik zusammen und werden dort bezüglich der Umsetzung von Maßnahmen geprüft. Der AK "Kinder, Jugend und Sucht" befasst sich mit den Problemen süchtiger und

suchtgefährdeter Jugendlicher. Auffällige Jugendliche haben vielfach auch Gewaltprobleme, als Opfer oder als Täter. In der Arbeitsgruppe „interalk“ beschäftigt man sich z.B. mit dem Thema Gewalt gegen Kinder in Familien mit alkoholabhängigen Eltern. Der Arbeitskreis „Suchthilfe rund um die Geburt“ hat sich mit dem Problem auseinandergesetzt, wie das Kindeswohl in Familien mit drogen- und alkoholabhängigen Eltern geschützt werden kann, und hierzu detaillierte Kooperationsvereinbarungen erarbeitet (Drogen und Alkohol).

Erfahrung zu Gewalt und Sucht liegen an vielen Stellen vor. Angesichts der knapper werdenden Ressourcen an Geld, Zeit und Personal sind wir aufgefordert, diese zusammenzuführen und zu verdichten. Daher verdient die Arbeit der Kommission besonderen Dank.

Durch die Beteiligung an der Kommission wurde für uns deutlich, dass eine Lücke in der referatsinternen Sorge für die Problemlagen von Kindern und Jugendlichen besteht. Es sind häufig die gleichen Kinder und Jugendlichen, die besonders gewalt- und suchtgefährdet sind. Sowohl bei kindlichen/jugendlichen Gewaltopfern als auch Tätern lassen sich vermehrt spätere Suchtkarrieren beobachten – wenn auch nicht selten aus anderen Gründen und mit anderen Suchtformen. So gibt es deutliche Hinweise darauf, dass Gewalt- und Missbrauchserfahrungen wichtige Faktoren in der Vorgeschichte bestimmter Essstörungen bei Mädchen und jungen Frauen darstellen können.

Wir müssen daher unseren Blick noch stärker auf die Lebenszusammenhänge (settings) der Kinder und Jugendlichen richten. Die Kindergärten und Schulen sind die wichtigsten sozialen Orte, in denen alle Kinder und Jugendlichen relativ einfach erreicht und angesprochen werden können. In dem Maße, wie es uns gelingt, dort ein präventionsfreundliches Klima zu erreichen, können wir die Handlungs- und Verhaltensoptionen der gefährdeten Kinder und Jugendlichen verbreitern und ihnen eine Chance eröffnen, im späteren Leben mit Gewalt- und Suchtgefahren kompetent umzugehen. Das setzt aber voraus, dass trotz des notwendigen Blicks in die Tiefe einzelner Gefahren die Zusammenhänge gesehen und angegangen werden.

Verwaltungen tendieren wie viele andere gesellschaftliche Einrichtungen dazu, sich zu spezialisieren. Dies gilt auch für die Gesundheitsverwaltung. Die derzeitigen finanziellen Engpässe verstärken die gegenwärtige Tendenz der Reduzierung des Verwaltungshandeln auf das sogenannte „Kerngeschäft“. Leider geht dies häufig auch zu Lasten der sogenannten „Querschnittsaufgaben“. So ist zu hoffen, dass die Arbeit der Kommission dieser Tendenz entgegenwirkt und zumindest in diesem Sektor den Blick der Ämter auf ein gemeinsame Ziel richtet. Mit *inside@school* ist vom Referat für Gesundheit und Umwelt ein wegweisendes Projekt in Kooperation mit dem Schul- und Kultusreferat begonnen worden ist, das sich nicht in der Symptomorientierung erschöpft, sondern auch verhältnispräventiv wirkt.

Besonders eindrucksvoll war für mich persönlich die Sitzung im Jugendzentrum im Hasenberg. Die professionelle Beschäftigung mit Gesundheitsgefahren und sozialen Notlagen verengt den Blick. Vor allem der persönliche Kontakt mit den Betreuern und den Jugendlichen vom Projekt „Ghettokids“ und „Lichttaler“ hat mir gezeigt, wie wichtig es ist, mit ungewöhnlichen Mitteln auf die sogenannten „Problemjugendlichen“ zuzugehen und sie darin zu unterstützen, Selbstwert und Lebensperspektiven zu entwickeln. Daneben wurde deutlich, wie wichtig außer der Fachkompetenz die Persönlichkeit der beteiligten Erwachsenen ist.

Vielfach wird für die Prävention von Gewalt und Sucht das Ziel formuliert, dass Kinder und Jugendliche ohne Sucht- und Gewalterfahrungen aufwachsen mögen. Kinder vor allen negativen Erfahrungen bewahren zu wollen ist zwar ehrenhaft, aber unrealistisch und pädagogisch fragwürdig. Kinder und Jugendliche brauchen vielmehr Begleitung bei solchen grundsätzlich nicht zu vermeidenden Erfahrungen. Die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen sind so zu gestalten, dass Kinder und Jugendliche Gewalt- und Suchterfahrungen machen, ohne für ihr weiteres Leben beschädigt zu sein. Dies wird in der heutigen Prävention unter dem Stichwort Risikokompetenz und Risikobegleitung diskutiert.

Prof. Dr. Heiner Keupp
Department Psychologie an der Universität München

Als Vorsitzender der Kommission habe ich im Frühjahr 2003 für die Nr. 28 der "Münchner Stadtgespräche" meine Position zu den Aufgaben der Kommission so zusammengefasst:

Vor einem Jahr etwa hat uns die mörderische Gewalteskalation in einer Berufsschule in Freising und dann in einem Gymnasium in Erfurt aufgeschreckt und unsere Ahnungen, dass es auch in deutschen Schulen zu einer Gewalteskalation dieser Art kommen könnte, mehr als bestätigt. Es gab ja Hinweise dafür in genügender Anzahl – auch in München: die Berichte von LehrerInnen und SchülerInnen über eine militantere Gangart, in der Konflikte ausgetragen werden; über das wachsende Waffenarsenal von SchülerInnen, das ein erhöhtes Schutzbedürfnis ausdrückt; über die Zunahme sexualisierter Gewalt und Gewalt gegen Behinderte und MigrantInnen. Was wissen wir über die Verhältnisse vor Ort, also in München?

In einer gemeinsamen Sitzung des Kinder- und Jugendhilfeausschusses und des Schulausschusses des Münchner Stadtrats vom 30. November 1999 sind die Ergebnisse einer Studie bekannt gemacht worden, die im März 1998 in Auftrag gegeben wurde. Der Auftrag ging an das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., dessen Leiter zu diesem Zeitpunkt der auch in München bekannte Christian Pfeiffer war, Gründungsmitglied der Jugendhilfeeinrichtung "Die Brücke". Die Ergebnisse dieser Studie zur Gewalt von und gegen Jugendliche(n) haben schnell die Münchner Öffentlichkeit erreicht und haben eine Doppelbotschaft:

Die "gute Nachricht" zuerst: München steht besser da als z.B. Hamburg, Hannover, Leipzig, Kiel oder Stuttgart. Verständlich, dass die Bürgermeisterin und der Sozialreferent diese positive Nachricht gegenüber dem Stadtrat gut platziert haben: "Das Bedrohungsgefühl Münchner Jugendlicher ist deutlich geringer ausgeprägt, als das ihrer Altergenossen in anderen Großstädten"; auch die Gesamtsituation von Jugendlichen und ihren Familien in München fällt im Vergleich als sehr günstig aus.

"Schlechte Nachrichten" verbreiten sich allerdings meist schneller und so wurden sie schneller verbreitet und auf einen einfachen Nenner gebracht lauteten sie:

- fast 20 % der Münchner Jugendlichen sind schon einmal Opfer von Gewalt geworden;
- Gewalt ist männlich und es sind vor allem männliche Jugendliche aus türkischen Migrantenfamilien, die eine hohe Gewaltbereitschaft zeigen und das umso mehr, je länger sie schon in München sind.

In solchen Befunden steckt Dynamit.

Der Stadtrat der Landeshauptstadt hat sich von diesen Befunden beunruhigen lassen und das Schulreferat beauftragt, die Anstrengungen zur Entwicklung nachhaltig wirksamer Strategien zum Abbau von Gewaltpotentialen zu intensivieren. Zu diesen Anstrengungen gehört die Freistellungen von LehrerInnen zu einem Projekt, das Informationen zur Gewaltprävention erheben soll, die Bündelung schon vorhandener Aktivitäten und die Initiierung neuer Projekte als Ziele hat.

Hinzugekommen ist eine ExpertInnenkommission, die Aktivitäten zur Gewalt- und Suchtprävention bewerten soll, deren Vorsitz ich übernommen habe. Die Mitglieder dieser Kommission repräsentieren kompaktes Fachwissen aus den unterschiedlichsten Erfahrungsfeldern: das Kommissariat für Prävention und Opferschutz des Polizeipräsidiums der Landeshauptstadt München, die Münchner Gleichstellungsstelle für Frauen, der Kreisjugendring, das Schul-, Sozial- und Gesundheitsreferat, das Amtsgericht München, das Staatliche Schulamt, eine Beratungsstelle für Familien mit Schwerpunkt Migrationsarbeit; aus dem Wissenschaftsbereich sind Sport- und Erziehungswissenschaften, Jugendforschung und Sozialpsychologie vertreten. Diese Kommission arbeitet seit Dezember 2001, hat inzwischen sieben Sitzungen

hinter sich gebracht und verschafft sich gegenwärtig einen Überblick über die vielfältigen Projekte und Initiativen, die es in München gibt. Es ist eine eindrucksvolle Vielzahl von Kampagnen und Projekten, die sich hier zeigt. Um mehr als nur Augenblickseindrücke gewinnen zu können, hat das Schulreferat das Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) engagiert, um an wichtigen Fragestellungen auch verlässliche Daten erheben zu können. Ende September 2003 legt die Kommission dem Stadtrat einen Evaluationsbericht vor, der neben einer Bestandsaufnahme Vorschläge für nachhaltig wirksame Maßnahmen zur Gewalt- und Suchtprävention enthält.

Die Kommission hat sich in thematischen Schwerpunktsitzungen mit den Aktivitäten zur Prävention von Gewalt und Sucht in München auseinandergesetzt, die von den unterschiedlichsten Institutionen vorangetrieben werden: von städtischen Behörden bis zu freien Trägern, von Institutionen im Schul-, Sozial- und Gesundheitsbereich ebenso wie von Sportvereinen und Kirchen. In einer Reihe von Schulen laufen Projekte wie "Streitschlichter", "Peacemaker" oder "Faustlos", an denen sich mehrere tausend Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer beteiligen und gewaltfreie Formen der Problembewältigung einüben und praktizieren. Die Münchner Polizei bietet einen Kurs "zammgraut" für Jugendliche und Multiplikatoren an, an dem allein 2002 etwa 8500 Personen teilgenommen haben. Die Teilnehmer bekommen die Chance, in lebensnahen Situationen Zivilcourage zu lernen. Mädchen und junge Frauen erhalten die Chance, an Trainingskursen zur Verbesserung ihrer Kompetenzen in Selbstverteidigung und Selbstsicherheit teilzunehmen. Einen besonderen Stellenwert hat der Sport, in dem zwar auch Gewaltbereitschaft sichtbar werden kann, in dem aber auch kinder- und jugendspezifische Lernprozesse für die Bedeutung von Regeln und Fairness gefördert werden können. Konkrete Projekte zur Gewalt- und Suchtprävention sind z.B. Veranstaltungen wie "Sport ist Power gegen Gewalt" und "Sport verbindet Menschen mit und ohne Handicap" oder das Projekt "Mitternachtssport" des Jugendamtes. Im Sport liegen wichtige Ansatzpunkte für eine nachhaltige Präventionspolitik: z.B. kann Sport Erfahrungen mit multi-ethnischen Aktivitäten bringen; Sport kann Jugendliche "auf der Straße" erreichen; deutlich wird, dass Mädchen viel zu wenig integriert sind und für sie öffentliche Räume fehlen, die sie sich aneignen könnten; Kampfsportarten sollten nicht negativ bewertet werden, weil sie z.T. im besonderen Maße auf Regeleinhaltung achten und dieses trainieren; als besonderes Defizit bei heutigen Heranwachsenden wird ihr unterentwickeltes Körperbewusstsein deutlich, bei dessen Überwindung Sport eine wichtige Aufgabe haben könnte.

In Bezug auf Gewalt- und Suchtprävention ist Schule ein wichtiger Ansatzpunkt, aber er kann auch erst in einer Altersphase Relevanz erhalten, in der sich schon problematische Entwicklungen verfestigt haben können. Deshalb ist der Krippenbereich ein wichtiger Zielgruppenbereich für präventive Maßnahmen, den sich die Kommission genauer angeschaut hat. Hier wird die Altersgruppe der 0- bis 3-Jährigen erreicht. Eine besondere Adressatengruppe für die Maßnahmen bilden die Eltern. Die Suchtprävention setzt auf die Förderung von Lebenskompetenzen und fördert das selbstgestaltete Spielen der Kinder (und reduziert das Angebot an vorgefertigtem Spielzeug), sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten mit dem eigenen Körper, Konfliktlösungsfähigkeiten und gesunde Ernährung.

Ohne den Empfehlungen vorgreifen zu wollen, kann man jetzt schon sagen, dass die Stadt München im Augenblick wie eine große Experimentierwerkstatt zur Erprobung wirksamer Möglichkeiten zur Sucht- und Gewaltprävention angesehen werden könnte. Es blühen mehr als hundert Blumen! Von zentraler Wichtigkeit ist nun, aus dieser experimentellen Phase die richtigen Konsequenzen für nachhaltige Lösungsmöglichkeiten abzuleiten. Ganz oben auf der Agenda stehen schulstrukturelle Lösungen, die für Heranwachsende mehr selbstgesteuerte Lernprozesse und eine entwickelte Partizipationskultur ermöglichen sollen. Auf dem Weg dahin bekommen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und ErzieherInnen einen besonderen Stellenwert. Punktuelle Projekte können zeigen, was möglich ist, aber ihr positives Erfahrungswissen muss zu einem normalen Bestandteil des Schulalltags werden. Es wird zielgruppenspezifische Angebote geben müssen (geschlechtsspezifischer Art, aber auch in Bezug auf behinderte Menschen und ethnische Gruppen).

Es besteht trotzdem kein Grund zur Selbstzufriedenheit. Auch wenn die Daten zum Gewaltpotential in München etwas besser aussehen, als in anderen westdeutschen Großstädten, müssen wir auch in München unsere Anstrengungen erhöhen, um der Gewaltspirale entgegenzuwirken. Damit dürfen die Schulen auch nicht alleine gelassen werden, denn sie sind nicht der primäre Ort der Gewaltentstehung, aber sie tragen auch ihren Anteil dazu bei, dass sich Gewalt dort bevorzugt äußert. Wir müssen die Botschaft der PISA-Studie ernst nehmen, die ja danach gefragt hatte, welche "Basiskompetenzen" Heranwachsende brauchen, "die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind". Gewalt ist auch ein Ausdruck davon, dass diese Basiskompetenzen nicht genügend vermittelt werden. Deshalb müssen alle Überlegungen zu einer nachhaltig wirksamen Gewaltprävention von der Frage geleitet sein, wie wir Prozesse des Lernens und der Lebensbewältigung so organisieren können, dass sich Menschen mit den komplexen Chancen und Risiken in dieser globalisierten Welt besser auseinandersetzen können, dass Chancen einzelner nicht auf Kosten anderer genutzt werden dürfen, dass sich SchülerInnen und LehrerInnen wechselseitig mit mehr Respekt begegnen können, weil ihnen bewusst ist, dass sie auf gleiche Ziele hinarbeiten.

Letztlich wird wohl Gewaltprävention nur wirksam sein können, wenn sich die gesamte Stadtgesellschaft daran beteiligt, zivilgesellschaftliches Handeln zu fördern und diesen Prozess auch und gerade in den Schulen zu verorten. Unsere Kommission braucht Anregungen und Impulse aus den zivilgesellschaftlichen Erfahrungsfeldern dieser Stadt.

Prof. Dr. Claudia Kugelmann
Institut für Sportwissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg

Frau Prof. Dr. Claudia Kugelmann hat ihre Sicht zur "bewegten Schulkultur" in einem eigenen Papier niedergelegt, das in Kapitel 4.2. zur Erläuterung der These "Gewalt- und Suchtprävention braucht eine 'Bewegte Schulkultur' (Sportangebote usw.)" eingegangen ist.

Cornelia Lohmeier
Diplompsychologin, Gleichstellungsstelle für Frauen der Landeshauptstadt München

Frau Cornelia Lohmeier hat ihre Position in einem eigenen Papier niedergelegt, das in Kapitel 4.2.3. zur Erläuterung der These "Gewalt- und Suchtprävention geschlechtersensibel ansetzen" eingegangen ist.

Seit 1994 ist Frau Lohmeier beschäftigt in der Gleichstellungsstelle für Frauen der Landeshauptstadt München mit den Aufgabenschwerpunkten Gesundheit, Gewalt gegen Frauen und Mädchen, Migration, Alter, Jugend, Schule und Sport.

Zuvor 5 Jahre im Gesundheitsreferat der Stadt München (jetzt: RGU) in der Abteilung Gesundheitsförderung und Prävention.

Davor tätig in der gewerkschaftlichen und politischen Jugend- und Frauenarbeit in haupt- und ehrenamtlichen Funktionen, Mitglied des Hauptausschusses und des Landesvorstands des Bayerischen Jugendrings, Mitglied der 7. Jugendberichtskommission der Bundesregierung. Therapeutische Zusatzausbildung, freiberuflich tätig in der Erwachsenenbildung, als Trainerin, Supervisorin und Lehrbeauftragte an der Fachhochschule.

Dieter Mutz

Kriminalhauptkommissar, Polizeipräsidium München – K 314

- Dieter Mutz ist seit 1999 stellvertretender Leiter des Kommissariats 314 – Verhaltensorientierte Prävention und Opferschutz – und Jugendkoordinator des Polizeipräsidioms (PP) München, Diplom-Verwaltungswirt (FH), verheiratet, ein Kind;
- seit 1983 in verschiedenen Arbeitsbereichen im polizeilichen Einzeldienst des PP München tätig;
- in der Eigenschaft als stellvertretender Kommissariatsleiter Koordinator für alle Präventionsprojekte des PP München.

Ein Beispiel für die Koordinationstätigkeit:

Mitglied der Projektleitung anlässlich der Präventionsaktion "Wir tun was..." auf dem Münchner Olympiagelände im Jahr 2000. Eingesetzt waren ca. 300 Polizeibeamte. Ferner beteiligten sich etwa 1145 Personen aus über 50 Organisationen. Der finanzielle Etat belief sich auf 100.000 Euro.

Statement zur Prioritätensetzung an den Schnittstellen zwischen Polizei und Schule:

Manch ein Schüler, der in der Schule durch Gewalt und Drogenkonsum auffällt, wird früher oder später auch die Polizei beschäftigen. Zeitlich zu spät "auffallen" ist das eigentliche Problem der (polizeilichen) Prävention. In vielen Fällen ist es dann sprichwörtlich wirklich zu spät.

Als Ursache lassen sich sehr häufig fehlende Lebenskompetenzen feststellen.

Die Forderung nach der Vermittlung von Lebenskompetenzen ist ein sehr zentraler und hoher Anspruch, der gestellt wird. Doch genau dieser Ansatz geht weg von der Behandlung der Symptome, unter denen unser "Patient" Gesellschaft leidet und hin zur Ursachenbekämpfung, was endlich eine einheitliche und "von Grund auf" stattfindende Prävention ermöglichen könnte.

Wie immer wieder erwähnt, bedarf Präventionsarbeit dringend einer Vernetzung aller Behörden und Institutionen, damit nicht jeder sein "eigenes Süppchen kocht". Und genau aus diesem Grund muss auch die Polizei sich an diesem Weg der Prävention beteiligen und beteiligt werden. Es genügt also nicht, sich lediglich organisatorisch zu vernetzen. Eine inhaltliche Vernetzung ist genauso wichtig, um den Kindern und Jugendlichen, egal ob durch die Eltern, die Schule oder die Polizei, eine verlässliche und durchgängige Linie der Vermittlung von Lebenskompetenzen zu bieten.

Ausgestattet mit all diesen (neuen) Präventionserkenntnissen stellt sich die Frage, was dies nun konkret für die polizeiliche Präventionsarbeit bedeutet.

Klar ist, dass es nicht Aufgabe der Polizei ist, eine unzureichende Familien- und Schulpolitik und gesellschaftliche Probleme zu kompensieren. Hier sind eine ganze Menge anderer Institutionen gefragt.

Klar ist auch, dass wir Polizeibeamte sind und bleiben und uns nicht als weitere Sozialarbeiter sehen.

Klar dürfte aber auch sein, dass...

- 1) vorbeugen immer besser ist als heilen – auch für uns, die Polizei.
- 2) wir uns an der Vernetzung präventiver Maßnahmen beteiligen müssen. Vielleicht können wir auch eine Anstoßfunktion für die Vernetzung übernehmen, da ja auch wir es sind, die mit den Resultaten mangelhafter Prävention unmittelbar konfrontiert werden.
- 3) im Sinne der Lebenskompetenzförderung auch unsere Präventionsarbeit (natürlich neben der vieler anderer, insbesondere des Elternhauses) so bald als möglich beginnen muss.

- 4) wir den erhobenen Zeigefinger endlich ad acta legen müssen, da Abschreckung lange genug nicht funktioniert hat.
- 5) wir im Hinblick auf einen gesamtpräventiven Ansatz Suchtprävention und keine bloße Drogenprävention betreiben müssen.
- 6) eine zielgruppenorientierte und professionelle Präventionsarbeit viel Zeit und Geld kostet, wenn die mögliche Deliktpalette auch nur annähernd abgedeckt werden soll.

Und damit all dies in der Praxis eine Chance hat, sind auf beiden Seiten – sowohl bei der Polizei als auch bei den Schulen – gut ausgebildete und motivierte Fachkräfte erforderlich.

Hier beginnt unsere Hoffnung aber auch unsere Sorge:

Immer mehr Pädagog/innen melden sich "freiwillig" bei der Münchner Polizei zur "zammgraft"-Ausbildung, immer mehr Kolleg/innen aus anderen Polizeipräsidien sind an einer Ausbildung interessiert um "zammgraft" in ihren Zuständigkeitsbereichen umzusetzen.

Das zeigt: Es gibt die motivierten und fortbildungswilligen Pädagog/innen und Polizeibeamt/innen.

Jedoch lesen wir auch die Artikel über Lehrer mit "Burnout Syndrom". Lehrkräfte, die Angst haben vor ihren Schülern. Schüler, die möglicherweise bald uns Polizeibeamten gegenüber sitzen und sich wieder und wieder die Frage aufdrängt: Wie konnte es soweit kommen?

Deutschland gibt im europäischen Vergleich wenig für (Schul-) Bildung aus. Vielleicht ist dies ein Ansatz, den wir gesamtgesellschaftlich – vernetzt – aufgreifen sollten.

Reinhold Nebel

Staatliches Schulamt in der Landeshauptstadt München

und

Agnes Schnell

Staatliches Schulamt in der Landeshauptstadt München

Das Staatliche Schulamt in der Landeshauptstadt München, das in der Kommission durch Herrn Nebel und Frau Schnell vertreten war, hat folgenden Beitrag übermittelt:

Zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

Artikel 131 der Verfassung des Freistaates Bayern und Artikel I des Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen in Bayern (BayEUG) erteilen mit den darin festgelegten obersten Bildungszielen den Schulen einen umfassenden Erziehungs- und Bildungsauftrag. Zusammen mit den in Art. 2 BayEUG vorgegebenen Aufgaben der Schulen sind somit der Aufbau von Werten und die Anerkennung von Normen als Kernstück des Erziehungsprozesses und als zentrale Aufgabe der Schule definiert. Dies beinhaltet auch die Kompensation wachsender erzieherischer Defizite und den Auftrag zur Prävention devianten Verhaltens wie Gewaltbereitschaft, politischer Radikalismus oder Sucht.

Werterziehung und Handlungsstrategien zur Anerkennung von Normen sind Inhalte des gesamten Unterrichts, der sich an den amtlichen Lehrplänen orientiert, bzw. des gesamten Schullebens. Alle in diese Richtung zielenden Aktionen werden geprägt durch die Lehrerpersönlichkeit, durch den pädagogischen Bezug zwischen Schüler und Lehrer, durch die ziel- und schülerorientierte Kooperation der Lehrerschaft, durch Leitlinien und Profil der gesamten Schule und nicht zuletzt durch die vertrauensvolle Zusammenarbeit der Schule mit den Erziehungsberechtigten (vgl. Art. 74 BayEUG).

Somit ergeben sich im Wesentlichen drei Ebenen, auf denen Prävention und Intervention im Gewalt- und Suchtbereich stattfinden:

- auf der Ebene der gesamten Schule,
- auf der Ebene der einzelnen Klasse,
- auf der Ebene der einzelnen Schülers.

Die entsprechenden Maßnahmen auf den verschiedenen Ebenen werden begleitet und unterstützt durch den schulppsychologisch-pädagogischen Beratungsdienst des Staatlichen Schulamtes für die Grund- und Hauptschulen in München und durch den mobilen sonderpädagogischen Dienst der Förderschulen.

Maßnahmen auf der Ebene der gesamten Schule

Zu den Maßnahmen auf Schulebene zählen pädagogische Veranstaltungen zur Sucht- und Gewaltprävention, Lehrerfortbildung, themenbezogene Elternarbeit, schulhausinterne Projekte sowie Aktionen in Kooperation mit der Schulsozialarbeit.

Als zentrales Thema all dieser Maßnahmen erweist sich der konstruktive Umgang mit Konflikten. Im Rahmen von pädagogischen Konferenzen und pädagogischen Tagen wurde an vielen Münchner Schulen unter Mitwirkung von Eltern, Schülern und Lehrern ein Regelwerk erarbeitet, das ein friedfertiges und verständnisvolles Miteinander ermöglichen soll. Der Gedanke eines gewaltfreien Zusammenlebens wird nicht nur durch ein Regelwerk gesichert, sondern auch im Rahmen von pädagogischen Tagen und Projektwochen thematisiert. Als Beispiele dafür sind folgende Projekte zu nennen: "Miteinander statt Gegeneinander", "Grenzen setzen und erkennen", "Förderung der Kommunikation als Grundlage des Zusammenlebens in der Schule", "Gewalt ohne mich", "Streitschlichtung", "Kinder stark machen gegen Gewalt", "Gewaltbereite Jungen - Was kann Erziehung leisten?", "Sozialwirksame Schule". In diesen Projekten sind die gesamte Schulfamilie und außerschulische Einrichtungen eingebunden. Die in diesem Zusammenhang besonders wichtige Kooperation und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und den Vereinen privater Träger wird so wirksam umgesetzt.

Um die Komplexität und vielfältige Vernetzung eines Projektes darzustellen, soll ein häufig praktiziertes Verfahren, die Implementierung von Peer-Mediation, beispielhaft aufgezeigt werden:

- Weiterbildungslehrgang und Supervision von Lehrerteams
- Einführung der Mediation als Methode der Konfliktregelung an Schulen im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung oder eines pädagogischen Tages
- Vorstellung und Diskussion des Projektes auf einem Elternabend und bei der Schülermitverwaltung
- Training sozialer Kompetenzen im Klassenverband (Projekttag)
- Rekrutierung geeigneter Streitschlichter in Absprache mit den Klassenlehrern und der Schulleitung (ggf. in Kooperation mit der Schulsozialarbeit)
- Organisation geeigneter Räumlichkeiten für das Streitschlichterteam
- 5-tägige Ausbildung der Schülerstreitschlichter durch Lehrer, Schulpsychologen und/oder externe Fachkräfte
- Öffentlichkeitsarbeit - Vorstellung der Schülerstreitschlichter an den Schulen durch Flyer, Schülerzeitungen, Aushang, Artikel in der regionalen Presse
- Phase der Umsetzung und Kompetenzsicherung durch konsequentes und regelmäßiges Coaching der Schlichter
- Begleitende Supervision und Coaching der Streitschlichtertrainer
- Evaluation des Projektes und mögliche Korrekturen
- Kontinuierliche Fortführung des Projektes im Sinne eines Schulentwicklungsprogrammes zur Gewaltprävention

Maßnahmen auf der Ebene der einzelnen Klasse

Durch das Klassenlehrerprinzip an den staatlichen Grund- und Hauptschulen liegt der Unter-

richt weitgehend in der Hand eines Lehrers/einer Lehrerin. Dies ermöglicht ein hohes Maß an pädagogischer Einflussnahme und einen intensiven persönlichen Bezug. Die emotionale Zuwendung und eine vertrauensvolle Beziehung der Lehrkraft zu den Schüler/innen wirkt sich auf diese Weise aggressionsmindernd und somit auch gewaltpräventiv aus.

Im Mittelpunkt der Maßnahmen auf Klassenebene stehen besondere Unterrichtsmodelle zur Förderung sozialer Kompetenzen. Die Umsetzung von Lehrplaninhalten bietet viel Raum zur Förderung konstruktiver Handlungsmuster (Deutsch, Religion, Ethik, Sozialkunde, Sport und Kunst-erziehung). Erlebnispädagogische Maßnahmen mit Schülergruppen stärken die Kommunikationsfähigkeit und den Zusammenhalt der Schüler (Tage der Orientierung, Hochseilgarten, Spiele zur Selbst- und Fremdwahrnehmung). Klasseninterne Konfliktlösungsmodelle werden in vielfältiger Form praktiziert, z.B.: "Peacemaker Training", "Schimpfwörter verbrennen", "Friedensecke", "Streitteppich mit zwei Friedensrichtern", "Klassenrat", "Meckerstunde", "Wutzettelkiste", "Kummerkasten", "Rollenspiele", "Friedensgespräche", "Entspannungsübungen".

Exemplarisch lässt sich am Unterrichtsmodell "Du hast angefangen! Nein, du!" in literarischer und szenischer Darstellung gewaltpräventive Arbeit aufzeigen. Ziel dieser Unterrichtseinheit ist die Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrung zur Vermeidung von Konflikten.⁹²

Stundenmodell: "Du hast angefangen! Nein, du!"

In dieser Geschichte geht es um die unterschiedlichen Sichtweisen ein und derselben Begebenheit. Dabei geraten die beiden Figuren - der rote und der blaue Kerl - in einen heftigen Streit.

- Die Geschichte wird gemeinsam in der Klasse erlesen.
- Es erfolgt eine Aussprache und szenische Darstellung mit der Erkenntnis, dass jeder Recht hatte, lediglich die unterschiedliche Sichtweise der Dinge führte zum Streit.
- Mit Hilfe einer selbstgebastelten Streithelferpuppe können die Kinder einen Transfer zu selbst erlebten Konflikten herstellen. Dabei üben die Kinder das Zuhören, das sensible Wahrnehmen, das Formulieren von Ich-Botschaften und den Perspektivenwechsel.
- Bei zukünftigen Konflikten sollen die Schüler selbständig ihre Konflikte mit Hilfe der Streitschlichterpuppen lösen.

Maßnahmen auf der Ebene des einzelnen Schülers

Dazu gehören staatliche regionale Fortbildungen und überregionale Lehrgänge, außerschulische Weiterbildungsmaßnahmen und Supervision von Lehrer/innen und Beratungsfachkräften. Um auf die komplexen Erziehungsaufgaben der Schulen angemessen reagieren zu können, werden erzieherische Kompetenzen von Lehrkräften gestärkt und detaillierte Kenntnisse über Probleme der Sozialentwicklung und der damit häufig verbundenen Verhaltensstörungen vermittelt. In zum Teil mehrtägigen Kommunikations- und Gesprächsführungsseminaren lernen Lehrkräfte, Störungen und Konflikte im Schulalltag theoriegestützt und reflexionsangeleitet zu bewältigen. Zur Stärkung solcher Kompetenzen dienen u.a.: Konfliktlösungsmodelle mit Betonung multikultureller Aspekte, Antirassismustraining, Lehrgänge zur themenzentrierten Interaktion, kollegiale Supervision und Intervision sowie Supervision in Zusammenarbeit mit dem schulpsychologisch-pädagogischen Beratungsdienst des Staatlichen Schulamtes in der Landeshauptstadt München.

⁹² David Me Kee, Du hast angefangen! Nein du!, Frankfurt a. M., 2000 München Nord) s.a. Internet www.lichttaler.de

Maßnahmen des schulpsychologisch-pädagogischen Beratungsdienstes

Seit 1989 wurde der schulpsychologisch-pädagogische Beratungsdienst im Aufsichtsbereich des Staatlichen Schulamtes in der Landeshauptstadt München kontinuierlich ausgebaut. In 40 Beratungszentren unterstützen Schulpsycholog/innen und qualifizierte Beratungslehrer/innen das Zusammenleben und die Zusammenarbeit in der Schule. Auf der Grundlage psychologischer Erkenntnisse und Methoden beraten und helfen sie bei Lern- und Lehrproblemen. Sie wirken bei der Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen mit und unterstützen die Weiterentwicklung der Schule.

Gewaltpräventive Maßnahmen werden von den Beratungsfachkräften auf allen Ebenen des Schullebens angeregt, in vielfältiger Form umgesetzt und erfolgreich praktiziert.

Beratungsfachkräfte arbeiten

- mit Einzelnen
 - bei Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität, aggressives und delinquentes Verhalten)
 - bei akuten Krisen, z.B. Schulangst, Selbstaggression
 - bei Lern- und Leistungsstörungen, z.B. Teilleistungsstörungen (Legasthenie, Dyskalkulie), Motivationsproblemen, Schwierigkeiten im Arbeitsverhalten
 - speziellen Schullaufbahnentscheidungen, z.B. besondere Förderbedürfnisse oder Begabungen
- mit Gruppen
 - Konflikt- und Selbstsicherheitstraining (Training zur Vermeidung aggressiven Verhaltens, Training sozial und emotional unsicherer Kinder und Jugendlicher)
 - Gesprächskreise mit Schülern, Klassen oder Eltern, z.B. Lerntraining
 - Fortbildungen und praxisbegleitende Beratung von Lehrern
- im System Schule
 - Mitwirkung bei pädagogischen Konferenzen
 - Beratung von Schulleitung und Schulverwaltung

Eine zentrale Aufgabe der schulpsychologisch-pädagogischen Beratung ist es, Kontakte zu weiteren Fachleuten der Jugendämter, der sozialen Dienste, der Arbeitsämter, Erziehungsberatungsstellen, Fachkliniken usw. zu schaffen. Eine intensive Vernetzung der einzelnen Fachdienste wird im Sinne präventiver Arbeit und effizienter Intervention seit Jahren realisiert und weiter ausgebaut.

Dr. Florian Straus **Institut für Praxisforschung und Projektberatung**

(K)ein Gewaltproblem - Schule als Lern und Lebensort

Mitte der 80 Jahre bin ich in der Vorbereitung für ein Seminar, bei dem es um Jugendschutz und Videospiele ging, auf einen Aufsatz von Roger Willemsen gestossen. In diesem warnt der Autor - historisch gesehen - vor zuviel Aufgeregtheit. Die Öffentlichkeit war damals besorgt, dass bestimmte Videospiele, - vom Realitätsgehalt der heutigen Playstation-Generation weit unterlegen - die Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen erhöhen könnten. Willemsen verwies in seinem Artikel auf die viel dramatischeren Gewalterfahrungen der meisten Generationen davor. Und er zeigte in einem kurzen Rundgang zu zahlreichen Kunstdenkmälern vor allem italienischer Renaissancestädte (beispielsweise der Brunnen in Florenz), welch ungeheures Maß an Brutalität und Gewalt dort abgebildet und damit öffentlich zugänglich ist.

Dies leuchtete mir damals ein und verstärkte meine Skepsis, als in den neunziger Jahren durch Presse und Politik (wieder) die Sorge hallte, dass unsere Jugend ein Gewaltproblem habe.

Und dennoch denke ich, dass wir uns nicht einfach - historisch beruhigt - zurücklehnen und abwarten dürfen. Vor allem drei Entwicklungen finde ich besorgniserregend:

- Die Grenzverschiebung bei der Intensität der Gewalthandlungen. Rangeln, raufen und manchmal etwas hänseln gehören zum kindlichen und jugendlichen Alltag, aber der fließende Übergang zur massiven Körperverletzung (etwa wenn auf hilflos am Boden Liegende weiter eingetreten wird usw.), der zunehmende Einsatz von „Waffen“ oder wenn aus Hänseln regelrechtes Mobbing wird, kann dies nicht einfach als normale Entwicklung hingenommen werden.
- Die Hilflosigkeit und Nichteinmischung vieler Erwachsener. Viele aus unserer Generation haben verlernt, mit aggressiven, gewaltbestimmten Situationen umzugehen, d.h. sich unaufgeregt aber eindeutig einzumischen und deeskalierend zu verhalten. Stattdessen begegnen viele Erwachsene (auch PädagogInnen) solchen Situationen mit Hilflosigkeit und Nichteinmischung.
- Den viel zu hohen Anteil an fremdenfeindlichen Einstellungen unter Jugendlichen.

An diesen Punkten kann man nicht abwarten, hier setzt für mich ein wichtiger Auftrag von Gewaltprävention an:

- Nicht die Tabuisierung der Gewalt hilft, sondern nur ihre Thematisierung,
- nicht die Empörung und der Zeigefinger auf die ach so gewalttätige Jugend, sondern der besonnene Umgang und gezielte Unterstützungsangebote,
- nicht das punktuelle Reagieren mit Angeboten. Stattdessen sollte sich die Beschäftigung mit sucht- und gewaltpräventiven Themen wie ein roter Faden durch Kindertageseinrichtungen und die Schulzeit ziehen.

Die Beschäftigung mit dem Thema Gewalt und nicht zuletzt auch die sehr konstruktive Zusammenarbeit in der Kommission haben mich in der Einschätzung bestärkt, dass sich der Schule hier eine außerordentliche Chance bietet: mit überlegten und immer wiederkehrenden Angeboten Kompetenzen im sozialen und emotionalen Bereich bei Kindern und Jugendlichen zu fördern, im kognitiven Bereich Orientierungen zu geben und Positionen zu beziehen (zum Beispiel: NEIN zu sagen zu bestimmten Auswüchsen an Gewalt). Je besser Schule hier fördert und an gemeinsamen Orientierungen und Projekten arbeitet, desto konstruktiver und lernfreundlicher wird auch das gesamte Klima. Deshalb: Schule als Lern- und Lebensort braucht den Ausbau einer kompetenzorientierten Sucht- und Gewaltprävention als eines ihrer wichtigsten Lern- und Erfahrungsfächer.

Die Kindertageseinrichtungen sehe ich hier in einer Vorbereiterrolle: Je früher vor allem mit den Eltern gearbeitet wird, desto erfolgreicher werden später die Bemühungen an der Schule verlaufen und desto selbstverständlicher werden Kinder entsprechende Kompetenzen erwerben.

Prof. Dr. Sabine Walper
Department Pädagogik und Rehabilitation an der Universität München

Gewalt zwischen Kindern und Jugendlichen ist kein neues Phänomen. Sie beschäftigt die Jugendforschung und mehr noch diejenigen, die in der praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen tätig sind, schon seit langem. Entsprechend viel wissen wir mittlerweile über die Entstehungshintergründe von Gewalt: Eigene Gewalterfahrungen in der Familie, im schuli-

schen Kontext, in der Nachbarschaft und nicht zuletzt in den Medien sind schlechtes Beispiel dafür, wie allgegenwärtige Konflikte eskalieren können, wie Macht demonstriert, falsch verstandene "Kompetenz" ausgespielt und fragwürdiges Ansehen gewonnen wird. Man muss nicht einmal Opfer von Gewalthandlungen gewesen sein, um auf diese Schiene zu geraten. Zuschauen reicht: Wer etwa häusliche Gewalt zwischen den Eltern erlebt, sei es in Form verletzender verbaler Attacken oder als körperliche Auseinandersetzungen, übernimmt mit größerer Wahrscheinlichkeit auch ähnliche Verhaltensweisen gegenüber Gleichaltrigen.

Fraglos sind die Zusammenhänge komplex. Wer Gewaltvideos ansieht, bringt meist schon eine gewisse "Lust" am Nervenkitzel mit. Wer sich in devianten Gruppen bewegt, hat sie sich irgendwann ausgesucht und da mag die eigene Neigung zum Ausagieren, zum Problemverhalten eine nicht kleine Rolle gespielt haben. Dennoch hinterlassen all diese Erfahrungen Spuren, zumindest wenn sich entsprechendes Verhalten "bewährt", wenn man damit seine Ziele erreicht, und sei es nur, die Aufmerksamkeit der anderen zu gewinnen – im Zweifelsfall die negative Aufmerksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer.

Wir wissen viel. Wir wissen, dass den Kindern und Jugendlichen, die zu Gewalt neigen, in aller Regel konstruktive Fertigkeiten im Umgang mit anderen fehlen. Wir wissen auch, dass sich diese Kompetenzen kaum auf natürlichem Wege einstellen, wenn die Spirale erst einmal angezogen hat: wenn der (oder die) Betreffende das Etikett erhalten hat, ein "Problemkind" zu sein, negative Erwartungen der anderen verfestigt sind und positive Verhaltensweisen mit Misstrauen registriert oder erst gar nicht mehr gesehen werden. Wir wissen auch, dass dies oft schon sehr früh beginnt – und dass es umso mehr darauf ankommt, rechtzeitig präventiv zu handeln.

Die große Herausforderung liegt also weniger in der Aufklärung der vielfältigen Wege in die Gewalt. Die Risikokonstellationen sind bekannt. Dass nicht nur familiäre Faktoren und die "Verführungen" Gleichaltriger dazu gehören, sondern dass Missachtungen in der Schule, das Fehlen einer Kultur der Anerkennung in weiten Bereichen unserer Gesellschaft und mangelnde Zivilcourage der Beobachter von Aggressionen Gewalthandlungen befördern, ist kein Geheimnis. Die große Herausforderung liegt heute in der kooperativen Planung und Umsetzung von erfolversprechenden, nachhaltigen Präventionsmaßnahmen unter Beteiligung von Kindergärten, Schulen, Elternhäusern, Nachbarschaften, religiösen Gemeinschaften und Polizei. Dies erfordert seitens der Beteiligten eine hohe Bereitschaft, über Ressortgrenzen hinweg zu denken und zu handeln und sich wechselseitig abzustimmen. Denn: Einzelmaßnahmen, die nur "an einem Rädchen drehen", laufen Gefahr, durch Problemlagen in anderen Bereichen des Netzwerks konterkariert zu werden.

Mit der Einrichtung des Gesamtprojekts zur Sammlung von Informationen über existierende Angebote im Bereich der Gewaltprävention und zur Bündelung entsprechender Initiativen unter Begleitung dieser Expertenkommission hat sich die Stadt München dieser Aufgabe gewidmet, die mit großem Engagement entwickelt und umgesetzt wurde.

Zum Teil wurden diese Maßnahmen schon evaluiert, bei anderen steht die stringente Erfolgskontrolle noch aus. Dies muss ein wesentliches Ziel sein, das ohne finanziellen Einsatz nicht zu erreichen ist: Nicht nur die Implementierung von Projekten evaluativ zu begleiten, sondern durch langfristig angelegte Erfolgskontrollen zu prüfen, ob, in welchem Umfang, und wodurch die Präventionsmaßnahmen wirksam sind. Nur so können Erfahrungen für die Weiterentwicklung und Optimierung einzelner Programme nutzbar gemacht werden und informierte Entscheidungen über zukünftige Investitionen in Präventionsmaßnahmen gefällt werden. Was auf den ersten Blick einleuchtend und erfolversprechend erscheint, kann sich angesichts unmerkter Praxisprobleme als wenig hilfreich erweisen. Wenn etwa Streitschlichter nicht "zum Zuge" kommen, weil sie nur allzu selten in Anspruch genommen werden, muss überdacht werden, ob die Kriterien für ihren Einsatz zu streng gefasst sind. Wenn Lehrer/innen mit zunehmend mehr Aufgaben konfrontiert sind, geht leicht das erforderliche Engagement bei der Durchführung von zusätzlichen Präventionsprogrammen verloren und der gewünschte

Erfolg stellt sich nicht ein. Dies erschließt sich oftmals nicht durch den Augenschein, sondern erst bei sorgfältiger Prüfung.

Eine besondere Herausforderung stellt bei der Vernetzung von Maßnahmen die Kooperation von Elternhaus und Schule dar. Obwohl Eltern und Lehrer/innen auf den ersten Blick gemeinsame Interessen in der Förderung der Kinder verfolgen sollten, stellt sich ihr Verhältnis doch eher als Konkurrenz statt Kooperation dar. Die Verständigung zwischen Eltern und Lehrpersonal ist oftmals vorbelastet durch widersprüchliche Anliegen beider Parteien und findet häufig nur bei problematischen Anlässen statt. Die nicht unberechtigte Erwartung der Eltern, sich auf der Anklagebank wiederzufinden wie auch negative Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit mögen dazu beitragen, dass Eltern den Kontakt eher meiden. Hier gilt es, Vorbehalte auf beiden Seiten abzubauen, nicht zuletzt durch eine gezielte Schulung der Lehrerinnen und Lehrer. Erst wenn es gelingt, problematische Interaktionsverläufe zu vermeiden, kann das gemeinsame pädagogische Anliegen in den Vordergrund treten.

In Zeiten knapper Kassen wird leicht nach billigen Lösungen gesucht. In diesem Bereich wird dies kaum gelingen, denn erfolgversprechende Maßnahmen benötigen qualifiziertes und motiviertes Personal, geeignete Räumlichkeiten – und Zeit. Zeit, um bewährte Maßnahmen zu verstetigen, Erfahrungen auszuwerten, sie zur Optimierung entwicklungsfähiger Projekte zu nutzen und tragfähige Kooperationen zu entwickeln. All dieses kostet Geld. Allerdings ermutigen die Erfahrungen anderer Länder, denn Investitionen in gute Bildungs- und Präventionsprogramme zahlen sich langfristig mehr als aus. In unserem Land sind diejenigen, die Kinder aufziehen, finanziell eher ins Hintertreffen geraten und das Armutsrisiko von Kindern ist gegenüber dem der Erwachsenen deutlich erhöht. Dieser strukturelle Missstand trägt zu Spannungen in unserer Gesellschaft bei, die in den betroffenen Familien ausgetragen werden – nicht selten mit Gewalt. Umso mehr sind Investitionen in unsere Kinder und Jugendlichen an der Zeit!

Bericht zum Gesamtprojekt
"Gewalt- und Suchtprävention für Kinder und Jugendliche
an Kindertageseinrichtungen, Schulen und im Sport"
Band 2

1. Ausgabe, Juli 2004

Herausgeber und Copyright:
Landeshauptstadt München, Schul- und Kultusreferat

Mitglieder der Kommission:

Prof. Dr. Heiner Keupp

Department Psychologie, LMU

Dr. Florian Straus

Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP)

Hermann Artmaier

Sozialreferat, Stadtjugendamt, Erziehungsangebote, Jugendsozialarbeit, Gewaltprävention, S-II-E/J

Dr. Ilhami Atabay

SOS Beratungs- und Familienzentrum München

Dr. René Bendit

Deutsches Jugendinstitut München

Elly Geiger

Kreisjugendring München-Stadt, Abteilungsleiterin Grundsatzfragen

Petra Hölscher

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München

Ingrid Kaps

Jugendrichterin am Landgericht München

Ralf-Rainer Karhausen-Beermann

Referat für Gesundheit und Umwelt, Kinder- und Jugendgesundheit

Prof. Dr. Claudia Kugelmann

Institut für Sportwissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg

Cornelia Lohmeier

Diplompsychologin, Gleichstellungsstelle für Frauen der Landeshauptstadt München

Monika Muschol

Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München, PKC

Dieter Mutz

Kriminalhauptkommissar, Polizeipräsidium München – K 314

Reinhold Nebel

Staatliches Schulamt in der Landeshauptstadt München

Ingrid Santer

Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München, SpA

Agnes Schnell

Staatliches Schulamt in der Landeshauptstadt München

Prof. Dr. Sabine Walper

Department Pädagogik und Rehabilitation an der Universität München

Koordination: Monika Muschol, Sch-PKC

Gestaltung: Diet & Partner

Druck: Stadtkanzlei

Auflage 400