

„EXTREM GEWALTTÄTIG...“
HERAUSFORDERUNGEN AN BILDUNGS-
EINRICHTUNGEN UND BILDUNGSPOLITIK

**Das 5. Bildungspolitische Fachgespräch der Heinrich-Böll-Stiftung
in der Reihe „Zukunftsbilder - Zukunftsbildung“
am 7. Mai 1999 in Berlin**

Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung

Dokumentationen der Heinrich-Böll-Stiftung, Nr. 3:
„Extrem gewalttätig...“ Herausforderungen an Bildungseinrichtungen und Bildungs-
politik. Das 5. Bildungspolitische Fachgespräch der Heinrich-Böll-Stiftung.
Protokolliert und zusammengestellt von Cornelia Brinkmann und Boris Aschemann.
Hrsg. von der Heinrich-Böll-Stiftung

1. Auflage, November 1999
© Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin
Alle Rechte vorbehalten
Druck: trigger, Berlin

Die vorliegenden Beiträge müssen nicht die Meinung der Herausgeberin wiedergeben.

Das Bildungspolitische Fachgespräch fand am 7. Mai 1999 in Berlin statt.

Bestelladresse: Heinrich-Böll-Stiftung, Hackesche Höfe, Rosenthaler Str. 40/41,
10178 Berlin, Tel. 030-285340, Fax: 030-28534109, Email: info@boell.de

INHALT

Vorwort und Einleitung

Cornelia Brinkmann, Heinrich-Böll-Stiftung 5

Teil 1: Impulsbeiträge zur Gewaltprävention

Mobbing: Gewaltprävention an Schulen in Schleswig-Holstein. Das Gewaltpräventionsprogramm von Prof. Dan Olweus

Reimer Knaack, Schulpsychologischer Dienst des Kreises Herzogtum Lauenburg
Dieter Becker, Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule..... 9

Zusammenfassung der Diskussion 24

Teil 2: Präventionsbeispiele aus der Praxis

Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg“

Thorsten Baensch, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 31

Das Mobile Beratungsteam

Wolfram Hülsemann,
Mobiles Beratungsteam „Tolerantes Brandenburg“ 39

Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus im Unterricht

Rainer Spangenberg,
Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen (RAA) Brandenburg 43

Zusammenfassung der Diskussion 49

Anhang

Pressemitteilung zum Zwischenbericht: "Handlungskonzept Tolerantes Brandenburg" 55

Liste der Teilnehmerinnen und Teilnehmer 57

Die Reihe „Bildungspolitische Fachgespräche“ 58

Publikationen der Heinrich-Böll-Stiftung 60

VORWORT UND EINLEITUNG

Die Heinrich-Böll-Stiftung hat mit der Einrichtung der Veranstaltungsreihe „Zukunftsbilder - Zukunftsbildung. Herausforderungen an Bildung, Anforderungen an Bildungsreformen“ ein festes Forum für bildungspolitische Fachgespräche geschaffen. Sie finden in größeren zeitlichen Abständen zu spezifischen bildungspolitischen Fragestellungen statt. Die ersten Fachgespräche haben sich Themen der Bildungsreform, des Verhältnisses von Bildung und Arbeit sowie der Interkulturellen Bildung zugewendet (siehe auch Seite im Anhang)

Das 5. Bildungspolitische Fachgespräch „Extrem gewalttätig ... , Herausforderungen an Bildungseinrichtungen und Bildungspolitik“ nahm die Diskussionen des 4. Fachgespräches „Umgang mit Gewalt in Bildungseinrichtungen“ auf und setzte sie fort. Diese Veranstaltung machte die Breite an pädagogischen Ansätzen und erfolgreichen Interventionsmöglichkeiten einzelner Bildungseinrichtungen zur Eindämmung von gewaltförmigen Konflikten sichtbar. Es wurde deutlich, daß das gesellschaftliche und politische Klima einen starken Einfluß auf die Gestaltungsspielräume einzelner Schulen hat. In Schulen spiegelt sich das gesellschaftliche Gewaltpotential wieder. Sie ist per se kein Ort der Gewalt, das Ausmaß an Gewalt außerhalb der Schule wird als erheblich größer eingeschätzt. Dennoch kommt der Schule die Aufgabe zu, zu einem konstruktiven und gewaltfreien Umgang mit Konflikten zu erziehen.

Erwachsene, in der Gestalt von Lehrern, Eltern und sonstigen Personen, sollten für Jugendliche und junge Erwachsene Vorbilder darin sein, wie mit Konflikten konstruktiv umgegangen und auf gewaltförmige Konflikte deeskalierend eingewirkt werden kann. Dieser Anforderung werden viele Erwachsene nicht gerecht.

Das Bildungspolitische Fachgespräch „Extrem gewalttätig..., Herausforderungen an Bildungseinrichtungen und Bildungspolitik“ strebte an, das vielfältige Ineinandewirken unterschiedlicher AkteurInnen und Handlungsebenen zu beleuchten. Am Beispiel von ausgewählten breitflächigen Projektverbänden wurde das Zusammenwirken von Ministerien, Schulverwaltung, einzelner Bildungseinrichtung und einem unterstützenden Umfeld für eine wirkungsvolle Bearbeitung von Gewaltproblemen in Schulen näher betrachtet.

Reimer Knaack (Schulpsychologischer Dienst des Kreises Herzogtum-Lauenburg) und Dieter Becker (Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule) stellten eindrucksvoll das seit über drei Jahren laufende und evaluierte Projekt „Mobbing: Gewaltprävention an Schulen in Schleswig-Holstein“ vor. Das Gewaltpräventionsprogramm von Dan Olweus aus Norwegen wurde für Schleswig-Holstein angepaßt und umgesetzt. An diesem Projekt haben über 40 Schulen freiwillig zum Teil mit Erfolg teilgenommen. Die beteiligten Schulen mußten einige Auflagen akzeptieren: ausführliche Befragungen von SchülerInnen zur Erhebung des Gewaltpotentials, Auswertung der Befragung auch durch Schulkonferenz, Entwicklung von gemeinsamen Regeln zum Umgang mit gewaltförmigen Konflikten, Beteiligung des gesamten

Kollegiums an der Durchführung, etc.. Die veröffentlichte Evaluation des Gewaltpräventionprogramms kommt zu interessanten, auch kritischen Ergebnissen, die bei einer Übertragung in einem anderen Bundesland berücksichtigt werden sollten.

Das Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg“ wird seit Sommer '98 vom Land Brandenburg in die Öffentlichkeit getragen. Thorsten Baensch aus dem Ministerium für Jugend, Bildung und Sport Brandenburg stellte das langfristig und breit angelegte Programm vor, mit dem viele gesellschaftliche Akteure angesprochen werden sollen. Das Ziel ist in Brandenburg, eine gesellschaftliche und politische Atmosphäre zu schaffen, in der Gewalt als Mittel der Konfliktbearbeitung nicht mehr akzeptiert wird. An diesem Programm sind weitere Ministerien beteiligt. Die langfristige Perspektive des Handlungskonzeptes berücksichtigt die Einsicht, daß gesellschaftlich verankerte Gewaltprobleme nicht durch zeitlich befristete Aktionsprogramme aufzufangen sind. Weiterhin werden an diesem Programm auch nicht-staatliche Institutionen, wie die Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen (RAA), beteiligt.

Wolfram Hülsemann stellte das Mobile Beratungsteam vor, welches sich nach gewaltförmigen Ausschreitungen sofort beratend einschaltet, um diejenigen Menschen zu unterstützen, die Gegenmaßnahmen ergreifen möchten. Ein weiteres Angebot der RAA, die Entwicklung von Unterrichtsmodulen zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und die pädagogische Beratung und/oder Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht, stellte Rainer Spangenberg vor.

Mit der vorliegenden Dokumentation des Bildungspolitischen Fachgespräches möchten wir auf die Wichtigkeit von komplexen Interventionsmaßnahmen aufmerksam machen, damit auch Schulen einen wirksamen Beitrag zur Gewaltreduktion leisten können. Auf die gewaltförmige Austragung von Konflikten gibt es deutliche Antworten. Alternativen zur gewaltfreien Bearbeitung von Konflikten stehen zur Verfügung und werden auch eingesetzt. Dies ist ein wichtiges Lernfeld für die Demokratie.

*Cornelia Brinkmann M.A.
Referentin für politische Bildung
Heinrich-Böll-Stiftung*

TEIL 1

IMPULSBEITRÄGE ZUR GEWALTPRÄVENTION

MOBBING: GEWALTPRÄVENTION AN SCHULEN IN SCHLESWIG HOLSTEIN. DAS GEWALTPRÄVENTIONSPROGRAMM VON PROF. DAN OLWEUS, EVALUATION¹

Reimer Knaack

Schulpsychologischer Dienst des Kreises Herzogtum Lauenburg

Dieter Becker

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule

Grundgedanken und Konzept

Prof. Olweus² geht von dem englischen Begriff „to bully“ (bullying) aus, was in etwa bedeutet, seine (überlegene) Kraft und Macht rücksichtslos einzusetzen, um Schwächere zu erschrecken, zu unterdrücken, zu schädigen oder zu verletzen.

Der Begriff erscheint zunächst sehr kompliziert und wurde mit mobbing übersetzt. Mobbing trifft zwar nicht den Kern der Sache, bedeutet aber andererseits mehr als schikanieren, was als zu harmlos (zu weich) angesehen wurde. Bullying hingegen ist stärker, bedeutet mehr. Der Begriff impliziert ein klares Täter-Opfer-Verhältnis und deckt das ganze Feld der schulischen Gewalt ab. Der Begriff „Täter“ ist jedoch wertfrei gemeint, um nicht sofort die Schuldfrage aufzuwerfen.

Der Ansatz von Olweus leitet sich aus der Analyse vorwiegend angloamerikanischer Forschung und den Ergebnissen seiner eigenen, groß angelegten Studien in Norwegen und Schweden her.

Der deutlich lernpsychologisch ausgerichtete Grundgedanke bezieht außer Opfern und Tätern auch die weiteren mittelbar am Geschehen Beteiligten („Zuschauer“, Lehrkräfte, Eltern) mit ein.

Das von Olweus entwickelte Modell zeigt, wie auf Klassen- bzw. Schulebene ein „Teufelskreis des *bullying*“ sich selbst aufrecht erhält oder sogar verstärkt (vgl. Abbildung „*bullying*-Teufelskreis“).

Als Täterhintergrundbeschreibung benennt er einige Risikofaktoren, die zu einem gelernten aggressiven Reaktionsmuster führen:

¹ Basis dieses Aufsatzes ist neben der Transkription des Vortrages die IPTS-Veröffentlichung: Hanewinkel, R.; Knaack, R.: Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein, Kiel 1997, sowie ein zuvor veröffentlichter Beitrag von Reimer Knaack in der Zeitschrift Pädagogik.

² Olweus, D.: Bullying at school. What we know and what we can do, Oxford, UK: Blackwell 1993 (dt. u.d.T.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können, Bern: Huber 1996²).

- Familiäre Erziehungsmuster:
 - Emotionale Ablehnung;
 - Permissivität der Eltern, der Mutter;
 - Machtbetonte Strafmethoden;
- Konstitutionelle Faktoren, wobei der gesamtgesellschaftliche Hintergrund von Olweus eher beiläufig behandelt wird;
- TV/Medien.

Die personalen Faktoren führen dann zu dem Phänomen des bullying. Das Olweus-Modell beschreibt die Reaktionen bzw. das folgende Verhalten aller Beteiligten wie folgt:

- Das Opfer
 - ist ängstlich, verunsichert, hilflos,
 - reagiert passiv, mit Rückzug oder „Schweigen“.
- Die MitschülerInnen
 - sind ängstlich, aber auch fasziniert,
 - reagieren passiv, aber auch mit Beifall, Übernehmen die Rolle der „Voyeure“.
- Die Eltern
 - sind ahnungs- oder hilflos,
 - können kaum reagieren, weil sie auf den schulischen Bereich kaum Einfluß haben.
- Die Lehrkräfte
 - sind unentschlossen, uneinig, hilflos oder selber ängstlich,
 - reagieren schwach, inkonsequent oder gar nicht.

Das fehlende Handeln der Beteiligten (eigentlich: „Nicht-Verhalten“) löst wiederum auf der Täterseite (der Teufelskreis schließt sich) lernpsychologisch auf mehreren Ebenen einiges aus:

- Er hat häufig (aber nicht immer) Erfolg.
- Er wird intermittierend verstärkt („Lernen am Erfolg“).
- Er bietet ein Modell („soziale Ansteckung“).
- Er entwickelt ein (gelerntes) aggressives Reaktionsmuster. Gefühle der Grenzenlosigkeit und ein Bewußtsein von Kraft und Stärke.

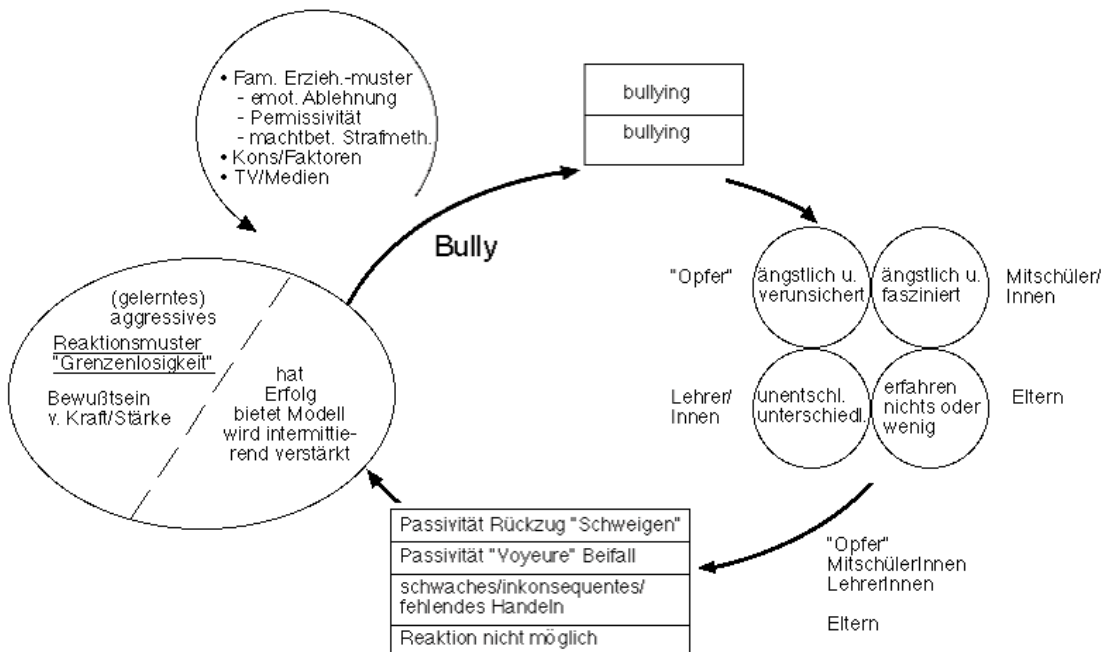


Abbildung: bullying-Teufelskreis

Die vorgeschlagenen Maßnahmen sollen den Kreisprozeß an möglichst vielen Stellen unterbrechen oder zumindest abschwächen, wobei keine Unterscheidung zwischen prä- und interventiven Maßnahmen getroffen wird. Erfolgreiche interventive Maßnahmen, die den Beteiligten neue Lernerfahrungen ermöglichen, entfalten ihre präventive Wirkung später automatisch.

Funktional lassen sich drei Bereiche, nämlich auf Schul-, Klassen- und Individualebene identifizieren: Zunächst der Bereich „Organisationsentwicklung“ für die Schule unter dem Gesichtspunkt einer gemeinsamen, engagierten und koordinierten Arbeit. Im Kern der Maßnahmen steht die pädagogische Arbeit auf Klassenebene. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern werden konkret und explizit zentrale Regeln für das soziale Miteinander („Klassenregeln gegen Gewalt“) diskutiert, begründet, formuliert, eingeführt und in einem längeren Prozeß mit Leben erfüllt und evaluiert („regelmäßige Klassengespräche“). Eine Befragung der Schülerinnen und Schüler, ein Pädagogischer Tag mit entsprechenden Beschlüssen und die intensive Einbeziehung der Eltern sollen die notwendigen Voraussetzungen für ein gemeinsames, langfristig aktiv-engagiertes Handeln aller Schulbeteiligten schaffen. Die Formel dafür lautet: gesamtschulische Betroffenheit, Motivation, Konsens und Kooperation.

Die Individualebene kann schließlich durch eine qualitative Verbesserung der Bereiche Kontrolle und Konsequenz in unterschiedlicher Weise gestärkt werden. Lernpsychologisch sinnvolle Ergänzungsmaßnahmen können beispielsweise die Verbesserung der (Pausen-) Aufsicht sowie intensive und effektive Gespräche mit Tätern und Opfern bzw. deren Eltern sein. An die Schüler muß dabei die Botschaft vermittelt werden: „Wir machen was. Wir kümmern uns drum. Wir gucken hin, wir gucken nicht weg. Wir greifen das auf.“ Dahinter steht die lerntheoretisch begründete Konsequenz: Wenn etwas passiert, muß auch reagiert werden. Um dieses Kernprogramm ranken sich eine Vielzahl von weiteren Gestaltungsmaßnahmen, deren Charakter klassisch-präventiv ist.

Das Programm - bzw. das Buch - ist in dieser besonderen Weise interpretiert worden, um den Schulen ein möglichst konkretes Handlungsmodell an die Hand geben zu können. Sicher ist diese Übersetzungsleistung diskussionswürdig, aber so ist das Modell für die Schulen ausgesprochen handhabbar und motivierend.

Vorgeschichte Projektstruktur

Das Projekt wurde 1993 gestartet. Repräsentativ ausgewählte Schulen aller Schularten Schleswig-Holsteins wurden zum Problemfeld „Gewalt und Aggression an Schulen“ befragt.³ Das Ergebnis zeigte zwar nicht den in der Presse oft beschworenen dramatischen Anstieg von Gewaltvorkommnissen, aber die im großen und ganzen übereinstimmende Einschätzung aller Schulbeteiligten (Schüler und Schülerinnen, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitung) vor allem über die tendenzielle Zunahme der Probleme und eine Verschärfung auf verbaler Ebene, veranlaßten jedoch das Bildungsministerium in den Folgejahren einen deutlichen Schwerpunkt im Bereich „Gewaltprävention“ zu setzen.

³ Ferstl, R.; Niebel, G.; Hanewinkel, R.: Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein, Eutin: Struve 1993.

Nach Diskussion und Beratung mit Schulen, Eltern und externen Fachleuten wurde zusätzlich zum Ausbau des IPTS (Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule) im Bereich Gewaltprävention und Lehrerfortbildung vom Bildungsministerium entschieden, das vor allem in Skandinavien schon in größerem Umfang eingesetzte Programm von Professor Olweus daraufhin zu untersuchen, ob es sich für deutsche Verhältnisse adaptieren läßt, um es dann, verbunden mit der Möglichkeit externer Begleitung und Unterstützung, Schulen in Schleswig-Holstein als Projekt anzubieten.

Die größte Herausforderung der Implementierung war, auf keinerlei Vorerfahrungen in diesem Bereich zurückgreifen zu können und so die Chance zu erhalten, echtes Neuland zu betreten. Relativ kurzfristig einigten sich die Beteiligten auf folgende Struktur: Als Projektträger waren das Bildungsministerium, vertreten durch den zuständigen Referenten, das IPTS als nachgeordnete Institution der Lehrerfortbildung sowie der Gemeindeunfallversicherungsverband (GUVV) hauptverantwortlich.

Die Gesamtkoordination der Projektleitung wurde Reimer Knaack übertragen. Dazu gehörten auch erhebliche Anstrengungen auf schulischer Ebene, diese aber in einer anderen Rolle. Die Evaluation und Datenverarbeitung wurde dem Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung (IFT-Nord) übertragen. Zwei weitere Personen übernahmen den Bereich Planung, Lehrerfortbildung, Einzelprojekte und Beratung.

Wesentliches Scharnier zur Einbeziehung der Schule in das Projekt wurde die Durchführung zentraler Veranstaltungen. Ferner wurde als freiwillige Unterstützungsstruktur externe Hilfe und Beratung angeboten (wobei die Freiwilligkeit des Angebotes mittlerweile etwas kritischer gesehen wird). Zu den angebotenen Maßnahmen zählten:

- zentrale Treffen zur Weitergabe von Informationen, zum Austausch von Erfahrungen und zur Gesamtkoordination;
- Einsatz externer Beraterteams nach Absprache zur beratenden Prozeßbegleitung, Moderation einzelner Veranstaltungen, Konfliktklärung etc.;
- zentrale Datenverarbeitung;
- Lehrerfortbildung (Konfliktbewältigung, Gesprächsführung, Regeln und Sanktionen, Pausengestaltung etc.).

Implementierung in die Schulen

Zunächst ging es um die Information der Schulen, wobei besonderer Wert auf eine ausführliche Information gelegt wurde, um nur wirklich interessierte Schulen zu gewinnen. Wie sich im nachhinein herausstellte, waren die Informationen vielleicht nicht ausführlich genug, denn es gab auch Schulen, in denen das Kollegium nicht wirklich von dem Projekt überzeugt war, es vielmehr als Selbstläufer betrachtete oder wo nur ein kleiner Teil des Kollegiums hinter dem Projekt stand, was ebenso schwierig war.

Aufgabe der Informationsphase war die Unterstützung bei der schulinternen Klärung und die Vorstellung der Bewerbungsvorschrift - die Schulen mußten sich nämlich um dieses Projekt bewerben.

Im Mittelpunkt der folgenden Planungsphase stand die Schülerbefragung mit dem Olweus-Fragebogen um die Schülersicht zu Beginn zu bekommen. Dazu war der Pädagogische Tag ein zentraler Punkt, um die Fragebogenergebnisse zu verarbeiten und zu diskutieren („Wie finden wir das, was wollen wir überhaupt, was wollen wir von den Maßnahmen durchsetzen“) sowie die weitere Planung abzustimmen. Schließlich die Beschlußsituation der Schule, in der die Gremien (Schulkonferenz) mit der Frage der konkreten Beschlußfassung konfrontiert wurden.

Den größten Teil der Zeit benötigte dann die Interventionsphase mit dem Versuch der Umsetzung. Dabei wurde bei der Auswahl der Maßnahmen eine gewisse Freiwilligkeit gewährt: Arbeit in den Klassen, Einzelprojekte, Kooperation mit den Eltern oder Lehrerfortbildung.

In der sich daran anschließenden Evaluationsphase ging es in erster Linie darum, mit einem zweiten Fragebogen zu erkennen, ob es nach dem Projekt eine veränderte Schülersicht in den einzelnen Schulsysteme gegeben hat, und für die Schulen stand die Frage im Mittelpunkt: „Wie habt ihr das Projekt erlebt? Was hat sich in dem Projekt bewährt, was nicht? Wie war es überhaupt bei Euch, chaotisch oder gut?“

Und schließlich gab es interne Pädagogische Tage zur schulinternen Bewertung, ähnlich dem, was mittlererweile bundesweit als Evaluation und Schulentwicklung bekannt ist.

Erfahrungen bei der Umsetzung des Olweus-Programms

Es gibt bestimmte Bedingungen, die vor Beginn des Projekt unbedingt geklärt werden müssen. Dazu kommen von Dieter Becker einige Impulse:

1. Wenn ein Kollegium etwas ändern will, muß es engagiert sein.

Das haben wir gleich von vornherein gesagt: Wenn Sie es nicht hinkriegen, daß Sie etwa 70% Ihrer Leute auf Ihrer Seite haben, daß Sie ein Jahr mit uns arbeiten wollen, vergessen Sie das ganze, und wir verabschieden uns nach der Konferenz. Es hatten sich mehr als 50 Schulen beworben, und einige haben unter dem Phänomen gelitten, daß sie im Grunde keinen Konsens darüber hatten, wirklich etwas gegen Gewalt zu tun. Diese Sichtweise hat sich mittlerweile geändert, aber 1993/94 war man noch der Meinung: „Wenn bei uns keine Gewalt diagnostiziert wird, ist auch keine da.“

1. Sie müssen bereit sein, als Kollegium ein Jahr daran zu arbeiten.

2. Sie müssen bereit sein, einen Test zu machen. Mit Test meine ich den Eingangstest - ich nenne die Befragung einen Test. Darüber hinaus müssen sie bereit sein, sich hinterher sagen zu lassen, ob das Projekt etwas gebracht hat oder nicht und zwar in bezug auf ihre spezifische Art, daran zu arbeiten. Sie können das Olweus-Projekt

ruhig kritisieren, aber hierbei geht es um die Frage: Hat Gewalt an ihrer Schule abgenommen?

Für die vor Ort tätigen Personen bedeutete das ein absolut ergebnisorientiertes Vorgehen.

Weiterhin ist eine der wichtigsten Vorbedingungen, daß sich die Schulleitung für das Projekt ausspricht. Es ist nicht machbar, diese Aufgabe nur einer Arbeitsgruppe zu übertragen. Eine Schulleitung, die das Konzept kritisch sieht, sollte sich das auch eingestehen und dann auch zugeben, das Projekt nicht an ihrer Schule laufen lassen zu wollen. Und schließlich wird delegiert werden müssen. Es müssen Arbeitsbereiche verteilt werden, und es muß engagierte Kolleginnen und Kollegen geben, die zum Beispiel eine „Steuergruppe“ des Ganzen bilden. Das sind alles Bedingungen, die unbedingt vor dem Projektstart geklärt werden müssen.

Wenn dies geschehen ist und die Schule dem zugestimmt hat - meist auf einer Konferenz - dann kann es losgehen mit dem Fragebogen. Man darf jedoch nicht vergessen, daß auch diese TeilnehmerInnen Teil des von Reimer Knaack vorgestellten Kreislaufs sind, der ja ein Kreislauf der Angst ist; die Angst ist verbreitet:

- Die Lehrer haben Angst sich zu blamieren, weil sie mit einer Klasse nicht klar kommen;
- Die Schulleiter haben Angst, daß das Thema Gewalt an die Öffentlichkeit gelangt oder das Projekt scheitert;
- Die Opfer haben Angst;
- Die Täter haben Angst, daß sie erwischt werden,

und so geht das auch auf dieser Ebene reihum.

Es ist für das Projekt enorm wichtig und war entscheidend für die Schulen bei denen das Projekt gut lief, daß man eine Gesprächsebene braucht, um heikle Themen anzusprechen. Um Zugang zu dieser Ebene zu erhalten, haben wir verschiedene Möglichkeiten.

Ganz im shakespearschen Sinne erzeugt man zum Beispiel zunächst durch eine paradoxe Situation einen Lacheffekt. Wir haben mit dem Zitat: „Die Täter werden immer jünger“ eine Möglichkeit gefunden, das Gespräch zu eröffnen. Das ganze wird zum Witz, wenn man darüber aufklärt, woher das Zitat stammt: aus einer Ausgabe des „Tagesspiegel“ von 1973. Wenn das also stimmen würde, müßten wir heute pränatale Gewalt haben. Natürlich ist es klar, daß die Täter jung sind. Aber das trifft genau den Punkt: Daß man sich durch Lachen entlastet, wenn es um solche heiklen und dunklen Themen geht, die man am liebsten unter den Teppich kehren würde. Wir müssen zugleich - zumindest in einem Kern von uns - auch darüber lachen können, auch um die Glaubwürdigkeit gegenüber den Kindern nicht zu verlieren. Dies ist für mich das wichtigste an der Arbeit: Man muß als ganze Person vor den Kindern stehen, sonst funktioniert die Sache nicht.

Ein anderes Beispiel: Melden sie sich bitte jetzt, wenn es zutrifft, daß sie sich mindestens einmal im Leben geprügelt haben. Wenn sie sich umschauchen, sehen sie, daß etwa 95% aller Anwesenden sich melden. Aber es gibt Gründe, sich nicht zu erinnern - Rollenbilder gehören auch dazu.

Oder das folgende Zitat: „Jugendliche werden immer gewalttätiger: Früher gab es Regeln, jetzt wird auf wehrlose Opfer eingeschlagen.“ Hier wird die Phantasie wachgerufen, früher sei alles besser gewesen.

Durch Gespräche mit Kieler Kollegen weiß ich, daß es in der Weimarer Zeit Bandenkriege zwischen Gymnasiasten und Jugendlichen aus Arbeitervierteln gab - nur ein Beispiel, um das Erinnern zu fördern. Und gerade die Lehrer müssen das tun. Eine andere Möglichkeit ist es, über meine eigene Kindheit zu reden. Im Nachkriegsdeutschland gab es in fast jeder westdeutschen Stadt einen „Klein-Moskau“ genannten Ort, an dem die Flüchtlinge lebten. Zwischen diesen und den Jungs der verschiedenen Viertel gab es heftige Kämpfe; ich erinnere mich, wie sehr ich selber zusammengeschlagen worden bin.

Wir machen das im Kollegium so, daß wir mit der eigenen Betroffenheit zum Erinnern aufrufen. Man wird aufgefordert, sich daran zu erinnern, daß man schon mal zusammengeschlagen wurde.

Und heikel wird es natürlich dann, wenn zur Sprache kommt, wer denn selber schon mal jemand „so richtig“ fertig gemacht hat. Der schleswig-holsteinische Sprachgebrauch hatte dafür eine Kurzform gefunden: „Gewalt durch Lehrer wird nicht untersucht.“

Der Sinn und Zweck dieses etwas entlasteteren Gesprächs ist es, dann auch den Fragebogen etwas „entlasteter“ zu sehen.

Befragung

Bei der Fülle des erhobenen Datenmaterials ging es insbesondere um die Fragen, die als sogenannte „Schlüsselfragen“ zentrale Aspekte des Mobbing-Problems abbilden. Sie orientieren sich an der Analyse von Olweus (1991), erleichtern damit die Interpretation und gewährleisten, daß die schleswig-holsteinischen Ergebnisse mit Befunden aus anderen Ländern verglichen werden können.

Es geht also um folgende drei Kernfragen:

1. Kommt es vor, daß andere Schüler und Schülerinnen in der Pause nicht mit Dir zusammen sein wollen und Du allein bist?
2. Eine Bejahung dieser Frage kennzeichnet indirekte Mobbingopfer.
3. Wie oft bist Du seit den letzten Weihnachtsferien in der Schule gemobbt worden?
Eine Bejahung dieser Frage kennzeichnet direkte Mobbingopfer.
4. Wie oft hast Du mitgemacht beim Mobben von Mitschülerinnen und Mitschülern?
Eine Bejahung dieser Frage kennzeichnet Täter.

Die Antwortkategorien dieser drei Fragen sind fünffach gestufte Häufigkeitsangaben. Durch unterschiedliche Zusammenfassungen lassen sich zwei Mobbing-Definitionen bilden, eine „weiche“ (A) und eine „harte“ (B):

	a) „das ist überhaupt nicht vorgekommen“	
	b) „das ist ein- oder zweimal vorgekommen“	
„A“	c) „das ist gelegentlich vorgekommen“	
„weiche Definition“	d) „das ist einmal in der Woche vorgekommen“	„B“
	e) „das ist mehrmals in der Woche vorgekommen“	„harte“ Definition

Die Schüler sollten sich in ihren Antworten immer auf einen konkreten Zeitraum beziehen. Als Bezugszeitraum wurde der Zeitraum zwischen den letzten Weihnachtsferien und der Befragung definiert. Dieser Zeitanker „von Weihnachten bis jetzt“ wird sowohl von Olweus (1991) als auch von Schäfer (1996) berichtet. Dadurch ergeben sich zwar unterschiedliche Zeitspannen von drei Monaten (Schäfer, 1996), fünf Monaten (Olweus, 1991) und sechs Monaten (Hanewinkel/Knaack 1997), die jedoch aus zwei Gründen in Kauf genommen wurden. So ist erstens diese Zeitspannendefinition wesentlich anschaulicher und verständlicher als eine Monats- oder Wochenangabe wie „seit 3 Monaten oder seit 12 Wochen“ und zweitens konstatieren sowohl Schäfer (1996) als auch Olweus (1993) eine relative zeitliche Stabilität des Mobbingphänomens, so daß diese geringen Differenzen in den Bezugszeiträumen unerheblich sein dürften.

Erstbefragung: Die Sicht der Schülerinnen und Schüler

An der Erstbefragung nahmen 14788 Schüler und Schülerinnen aller Schularten der Klassenstufe 3 bis 12 teil. Der Begriff „Mobbing“ wurde in den Klassen zunächst sorgfältig eingeführt und definiert, die Anonymität war für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar gewährleistet.

Insgesamt enthielt der Fragebogen 38 Fragen zu den Bereichen

- gemobbt werden,
- „Risikofaktoren“ für Opfer,
- andere mobben,
- Einstellung zum Mobben,
- Mobben von Lehrkräften.

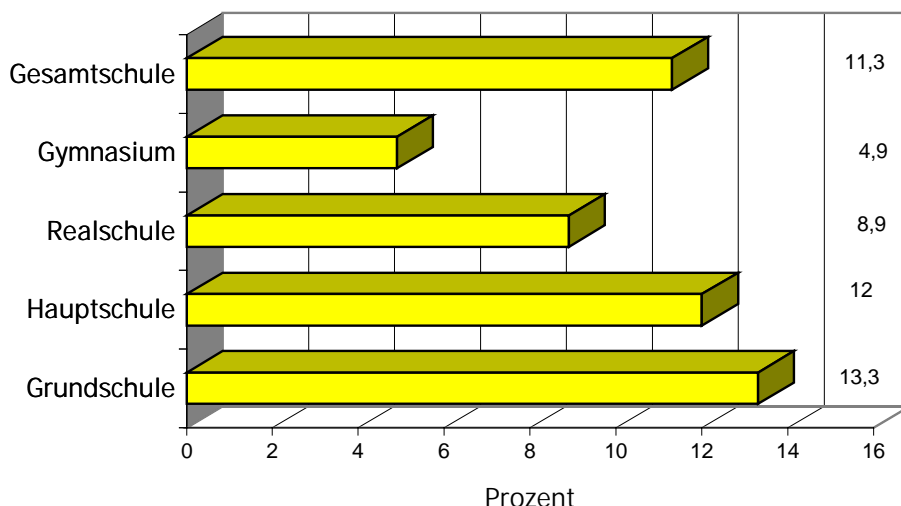
Nach der Auswertung durch das IFT-Nord und der Rückgabe, kommen interessante Ergebnisse zustande: 46% habe nicht gemobbt und - sagen wir mal drei vier Leute - machen jede Woche mehrmals irgendwen fertig. 21% aller Befragten beschreiben sich nach der „weichen“ Definition als Mobbingopfer, 9% sehen sich regelmäßig - ein- oder mehrmals pro Woche („harte“ Definition) - der Gewalt anderer ausgesetzt.

Es sind etwas mehr Jungen (55%) als Mädchen, mit zunehmendem Alter definieren sich kontinuierlich weniger Schüler und Schülerinnen als Opfer.

Damit korrespondieren in der Gesamtbewertung die Zahlen derjenigen, die sich als „Täter“ sehen: 23% („weiche“) Definition bzw. 9% („harte“ Definition). Als regelmäßige Täter beschreiben sich deutlich mehr Jungen (72%), prozentual die höchsten Täterzahlen finden sich in den Klassenstufen 7, 8, 9 und 10.

Zusammenfassend zeigt sich weiterhin:

- Mehr als die Hälfte der Mobbingvorfälle fallen in die Kategorie „verbale Gewalt“, ein Drittel (Klasse 3 und 4) bzw. ein Viertel der Opfer (ab Klasse 5) wurde geschlagen und/oder getreten.
- Mobbing ist deutlich ein klasseninternes Problem: Mehr als die Hälfte der Täter stammt aus der eigenen Klasse, aus höheren Klassen z.B. kommt lediglich ein Sechstel. Dies spricht - wie von Olweus vorgeschlagen - deutlich für die Klasse als zentrale Interventionsebene.
- An den Schulen und weniger stark ausgeprägt auch im Elternhaus zeigt sich eine klare Tendenz zu einer Kultur des „Nicht-darüber-redens“. Das gilt verständlicherweise für die Täter, in hohem Ausmaß aber auch für unbeteiligte Zuschauer (kein „Petzen“) und für die Opfer. Das erschwert es den Lehrkräften, überhaupt zu reagieren, die Dunkelziffer ist hoch.
- Folgerichtig wird ein Eingreifen der Lehrkräfte (und auch der Mitschüler) aus Sicht der Schüler und Schülerinnen eher als seltenes Ereignis geschildert, die beiden Extremkategorien „Lehrkräfte greifen nie oder selten“ und „Lehrkräfte greifen sehr oft und immer“ ein sind z.B. bei den älteren Kindern ab Klasse 5 mit 27% bzw. 9% deutlich unterschiedlich besetzt.
- Die folgenden Zahlen zeigen die Unterschiede zwischen den Schularten nach der „harten“ Definition.



- Zwischen den einzelnen Schulen gab es beträchtliche Unterschiede: Die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die sich z.B. nach der „weichen“ Definition als gelegentlich bis mehrmals die Woche gemobbt fühlten, variiert von 11% bis 48%!

- Mit den erhobenen Umfeldvarianten (Schul- und Schulhofgröße, Schulhofqualität, Klassengröße, Anteil männlicher/weiblicher Lehrkräfte, Anteil ausländischer Schüler und Schülerinnen, Gemeindegröße) lassen sich diese Unterschiede nicht erklären. Zum Ausmaß des Mobbens zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge.

Erfahrungen aus den Projektverläufen an den Schulen

Die Erfahrungen aus den Projektverläufen an den Schulen stammen im wesentlichen aus zwei Quellen: aus den Rückmeldungen der Schulen (auf den zentralen Austauschtreffen und durch schulbezogene Fragebögen im Verlauf und am Ende des Projektes) und aus den Beobachtungen und Bewertungen der externen Unterstützungsteams. Obwohl durch die zentrale Organisation und die zusätzlichen Angebote versucht wurde, ein gewisses Maß an Einheitlichkeit und Synchronisierung zu erreichen, ist „Vielfalt“ bzw. „Unterschiedlichkeit“ das zentrale Ergebnis beim Blick auf die Projektverläufe an den Schulen.

Hierfür einige Beispiele:

- In den einführenden Veranstaltungen wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, daß das Vorhaben vom Kollegium breit und aktiv getragen werden müsse. Obwohl alle Schulen dem durch entsprechende deutliche Mehrheitsbeschlüsse Rechnung trugen, zeigen die Erfahrungen der externen Berater und vor allem die Einschätzung der Schulleitung bzw. der internen Projektkoordinatoren ein viel differenzierteres Bild (Die folgenden Zahlen beziehen sich auf die Schulen (n = 37), die über die Gesamtdauer und an allen Abschlußbefragungen teilnahmen). Legt man eine 75%ige „engagierte Zustimmung“ im Kollegium als notwendige Bedingung zugrunde, so erreicht das zu Projektbeginn lediglich knapp über die Hälfte der beteiligten Schulen. In immerhin 8 Schulen wurde die Zahl der Engagierten entgegen dem offiziellen Abstimmungsergebnis auf unter 30% eingeschätzt. Es sind oft zwei verschiedene Dinge, in einer Konferenzabstimmung „ja“ zu sagen und über einen längeren Zeitraum aktiv dafür zu arbeiten. Zu einem späteren Zeitpunkt wurde die gleiche Frage noch einmal gestellt. In 14 Schulen ist der Anteil „engagierter Zustimmung“ gestiegen, in 15 dagegen gefallen. In beide Richtungen gibt es starke Änderungen, z.B. von 20% auf 80%. Unterschiedliche Projektverläufe in den Schulen spiegeln sich hier offensichtlich wieder.
- Die Bewertung der Schülerbefragungsdaten gingen auf den Pädagogischen Tagen z.T. weit auseinander. Sie reichten in manchen Kollegien von: „Das ist normal, das war immer so“ bis: „Wie furchtbar, wir müssen sofort etwas tun!“. In einigen Schulen war eine für handlungswirksame Beschlüsse hinreichende Konsensbildung nur schwer oder gar nicht zu erreichen. Insgesamt hat sich der Einsatz des Schülerfragebogens bewährt. Er machte nachdenklich, regte zu intensiven Diskussion an und weckte oft ein Gefühl von Betroffenheit und Beteiligtsein.
- Die schulinterne Steuerung war unterschiedlich. Es gab feste Koordinierungsgruppen (mit und ohne Schulleitung), in einigen Schulen übernahm der Schulleiter bzw. die Schulleiterin diese Aufgabe allein oder im Team mit einer weiteren Person. Die

Organisationsform hat offensichtlich keine wesentliche Rolle für den Projektverlauf einer Schule gespielt. Entscheidend sind eher Engagement, Begeisterungsfähigkeit und Durchhaltevermögen der Projektverantwortlichen auch über „Durststrecken“ hinweg.

- Erhebliche Unterschiede zeigten sich bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Sie war den Schulen freigestellt, Olweus Empfehlung für das Kernprogramm wurde allen Schulen zu Projektbeginn ausführlich erläutert. Die Tabelle zeigt die Rangfolgen (Zahl der Nennungen) der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zu zwei Befragungszeitpunkten.

	Zwischenbefragung (8 Monate nach Projektbeginn; n = 36)	Abschlußbefragung (n = 37)
1.	Schulhofgestaltung/Pausengestaltung	Umgestaltung des Schulhofes
2.	(Klassen-)Gespräche, Konfliktbewältigung, „feste Stunde“	Erarbeitung von Klassenregeln gegen Gewalt
3.	Verbesserung der Kooperation/Austausch	Schulinterne Lehrerfortbildung
4.	Information von - und Kooperation mit den Eltern	Gespräche der Lehrkräfte mit den Opfern und Tätern
5.	Lehrerfortbildung	Regelmäßige Klassengespräche über die Bewährung der Regeln
6.	Verbesserung der Pausenaufsicht	Veränderung der Pausenaufsicht
7.	Konsequenzen, Maßnahmen, Sanktionen	Gespräche der Lehrkräfte mit den Eltern von Tätern und Opfern
8.	(Klassen-) Regeln	Kooperatives Lernen
9.	Behandlung des Themas im Unterricht/Projektwoche	Handlungsorientierte Behandlung des Themas im Unterricht
10.	Arbeit mit Opfern/Tätern (Hilfe)	Themenbezogene Kooperation von Lehrkräften mit Eltern

Insgesamt wurden die Vorschläge des Programms in ihrer Vielzahl aufgegriffen. Die Kernmaßnahmen sind - zumindest bis weit in die Umsetzungsphase hinein - nicht (!) der hervorstechende Arbeitsschwerpunkt. Erst in der Abschlußbefragung verschiebt sich das Gewicht zugunsten der Kernmaßnahmen. Über die ganze Projektdauer bleibt die Umgestaltung des Schulhofes an erster Stelle, nach Olweus eine Maßnahme aus dem ergänzenden Bereich. Das damit verbundene Stichwort „Pausengestaltung“ zeigt jedoch, daß manche Schulen über dieses konkrete Thema fast zwangsläufig in den Kernbereich des Programms kamen (Pausenregeln - Aufsicht - Klassenregeln).

Bei der Umsetzung der Vorschläge wurde deutlich, daß Olweus mit seinem Programm einen sinnvollen und hilfreichen Handlungsrahmen, sozusagen einen „roten

Faden“, für die ganze Schule bietet. Die inhaltliche Füllung bleibt jedoch den Lehrkräften, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern überlassen. Es gab demzufolge eine erhebliche Nachfrage nach Lehrerfortbildung, z.B. zur Konfliktbearbeitung und Gesprächsführung, Schulhof- und Pausengestaltung und zum Themenfeld „Regeln“.

Verschiedene Konzepte wie z.B. das „Streitschlichter-Modell“ ließen sich sehr gut in ein schulisches Gesamtpräventionsprogramm einpassen, einige Schulen machten auf Klassenebene mit ähnlichen Konzepten gute Erfahrungen.

- Die Unterschiede der Umsetzungsarbeit wirkten sich auf die Zeitdimension aus. Der Klärungs- und Entscheidungsprozeß im Kollegium und in den Gremien dauerte manchmal zu lange, so daß die Chance der motivierenden Anknüpfung an die Erstbefragung auf der Schülerschulebene nicht immer genutzt wurde. Entgegen der ursprünglichen Absicht wurde der Termin für die Zweitbefragung auf Wunsch der Schulen flexibel gehandhabt. Nur wenige Schulen gingen wie geplant nach einem Jahr in die Evaluationsphase, die Mehrzahl wünschte eine „Verlängerung“.

Insgesamt zeigen die Rückmeldungen und Erfahrungen aus der Umsetzungsphase, daß ein gegebenes strukturiertes Programm keineswegs vergleichbare Projektabläufe zur Folge und schon gar nicht eine Erfolgsgarantie beinhaltet. Jede Schule muß das Programm und die Umsetzung an ihre individuelle Situation anpassen. Gerade die Arbeit im Bereich der Kernmaßnahmen ist oft schwierig, erfordert Abstimmung und Konsens im Kollegium und mit den Eltern und erhebliches Engagement und (Selbst-)Disziplin der Lehrkräfte.

Aus der Organisationsentwicklung bekannte Faktoren bestimmen bei einem derartig komplexen und im Idealfall alle Schulbeteiligten einbeziehenden Programm den Erfolg: funktionierende Organisations- und Kooperationsstrukturen, Beharrungsvermögen der Leitung, kein Leerlauf, begrenzte und konkrete (Teil-)Ziele, schnelle und sichtbare (erste) Erfolge.

Veränderungen: Zweite Schülerbefragung und Einschätzung der Schulen

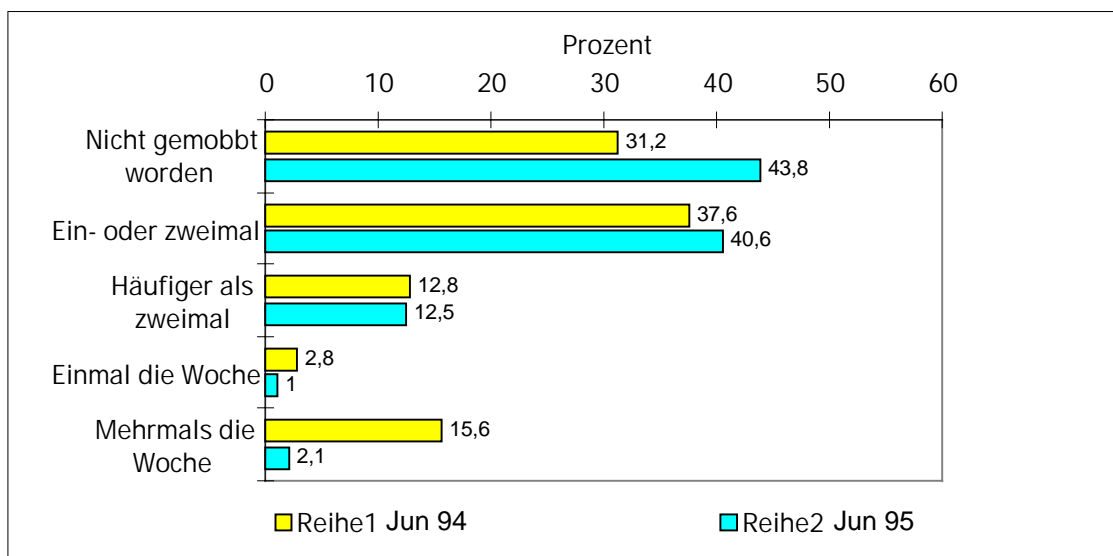
Die Zweitbefragung der Schülerinnen und Schüler nach der Umsetzungsphase lieferte den Schulen einen Teil der Daten für die schulinterne Evaluation, die auf einem weiteren Pädagogischen Tag, z.T. mit Elternbeteiligung, stattfand. Eine der Fragen war, ob sich aus Schülersicht Veränderungen abzeichneten, insbesondere natürlich eine Reduzierung der Gewaltproblematik in der jeweiligen Schule. Wegen der methodischen Begrenzungen wurde den Schulen geraten, erst deutliche Verschiebungen als „Veränderungen“ zu interpretieren und kausale Zuschreibungen mit Vorsicht zu machen. Die sehr unterschiedlichen Projektverläufe in den Schulen ließen auch unterschiedliche Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler und in der Zusammenfassung auf Schülerschulebene eher geringere Veränderungen erwarten.

In der Gesamtschau (n = 10600 Schülerinnen und Schüler) zeigte sich in den Klassenstufen 3 bis 10 bei der zentralen Frage nach den Opfern direkten Mobbings eine durchgehende Abnahme von 1,5% bis 7,6% (die Klassenstufen 11 und 12 fallen hier

deutlich heraus. Eine schlüssige Erklärung kann hierfür nicht gegeben werden). Zur Veranschaulichung der Größenordnung: Eine Verringerung z.B. um 5% bei einem Ausgangswert von 20% bedeutet, daß sich die Zahl der Mobbingopfer um ein Viertel verringert hat. Die Frage nach der aktiven Beteiligung beim Mobben ergibt ein uneinheitliches Bild. Die Abnahmen von der ersten zur zweiten Befragung sind geringer, es gibt zwei Ausnahmen (Klassenstufe 3 und 8). Wie erwartet zeigen sich erhebliche Unterschiede bei Betrachtung auf der Schulebene. In manchen Schulen gibt es deutliche Abnahmen, so verringerte sich z.B. in 8 Schulen der Anteil derjenigen, die sich als Opfer mehr oder weniger regelmäßigen Mobbings sehen, um 10% bis 25%, bezogen auf die Gesamtschülerzahl der Schule. Bei einem Ausgangswert von z.B. 30% bedeutet eine Verringerung um 20% demzufolge eine Reduktion um zwei Drittel. Bei einem Teil der Schulen zeigt sich eine, wenn auch insgesamt schwächere, Erhöhung des Anteils der sich als Opfer definierenden Schülerinnen und Schüler. Hierfür gibt es verschiedene Erklärungshypothesen:

- Geringfügige Erhöhungen (und auch Abnahmen) können meßfehlerbedingt sein.
- Manche Schulen haben mit der Erstbefragung und die Interventionsdiskussion das Problem schulintern aufgeworfen, die konkrete Intervention auf Schülerebene war aber möglicherweise zu schwach, „kurzatmig“ oder die notwendige aktive Schülerbeteiligung und Elternbindung fehlte. Das könnte durchaus die Gruppe der „Täter“ gestärkt haben. Auch in den Schulen mit erheblicher Verringerung der Problematik aus Schülersicht bleibt oft ein harter Täterkern aktiv, der - das legen weitere Antworten nahe - mit Spaß Schwächere quält, schickaniert oder ausgrenzt.
- Einige Schulen, die nach Einschätzung von Lehrkräften und Eltern sehr erfolgreich gearbeitet haben, erklären die für sie paradoxe Zunahme mit der erhöhten Sensibilisierung und Aufmerksamkeit der Kinder gerade in der Phase intensiver Regelarbeit auf Klassenebene. Besonders gilt dies offenbar für Grundschulen.

Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch die Veränderung in einer Schule (GS), die in vielen (Kern-)Bereichen des Programms intensiv und konkret gearbeitet hat.



Die Zahl der Kinder, die sich als regelmäßiges Opfer von Gewalt sehen, hat sich demnach drastisch verringert.

Auf dem zweiten Pädagogischen Tag spielte außer der Rückmeldung der Schülersicht auch die Einschätzung der Lehrkräfte und Eltern eine wichtige Rolle. Hier zeigte sich mehrfach, wie schwierig die Erfassung des Problemverhaltens „Mobbing“ ist, gerade auch, wenn verbale und verdeckte psychische Gewalt einbezogen ist. Nicht nur gab es die erwähnten Diskrepanzen zwischen Schülersicht und Lehrersicht, auch innerhalb eines Kollegiums zeigten sich in der Einschätzung nicht selten unterschiedliche Wahrnehmungen und Bewertungen.

Mehrfach wurden von den Schulen folgende Effekte zurückgemeldet:

- Anstoß eines intensiven Diskussionsprozesses im Kollegium,
- Verbesserung der Kooperation im Kollegium (Informationsfluß, Aufgabenverteilung, Teamentwicklung) und mit den Eltern (mehr Kontakte, gemeinsame Projekte),
- Klimaverbesserung auf Schul- und Klassenebene (mehr Verständnis, Klarheit, Offenheit),
- Konkrete Veränderungen von Organisationsstrukturen bzw. äußeren Bedingungen (neue Pausenordnung, Stundenblockung, umgestalteter Pausenhof u.ä.).

Resümee

Für Schulen, die das Problem „Gewalt“ bzw. „Mobbing“ schwerpunktmäßig, entschlossen und alle Schulbeteiligten einbeziehend angehen wollen, ist nach den Erfahrungen in Schleswig-Holstein das Konzept von Olweus eine sinnvolle Möglichkeit. Die Vorteile sind:

- Es gibt ein klares Modell der Entstehungsbedingungen,
- es beinhaltet einen strukturierten Handlungsfaden für die Schule,
- es setzt sinnvolle Prioritäten bei den Maßnahmen,
- es hat insgesamt eine systemische, alle Schulbeteiligten einbeziehende Sichtweise.

Es fordert andererseits einiges von der Schule, wenn sie erfolgreich arbeiten will:

- Aktives Engagement und Durchhaltevermögen vor allem der Lehrkräfte muß gegeben sein oder sich zu Beginn bzw. im Verlauf entwickeln,
- Konsensfähigkeit und entwickelte Kooperationsstrukturen im Kollegium spielen eine erhebliche Rolle, und
- das Programm liefert lediglich einen Rahmen, vieles muß inhaltlich (Lehrerfortbildung, Einzelprojekte wie Streit-Schlichtermodell) gefüllt werden.

Auch bei Schulen, die nach eigener Einschätzung und den Rückmeldungen der Schüler und Schülerinnen erfolgreich gearbeitet haben, bleibt offen, ob die positiven Entwicklungen auch über die Zeit Bestand haben werden. Hierzu müssen alle Maßnah-

men, die in zwei Projektjahren zu positiven Verhaltens- und Einstellungsänderungen geführt haben, zu langfristigen, selbstverständlichen und fortlaufend gepflegten Bestandteilen des Miteinanders in der Schule und damit der „Schulkultur“ werden.

ZUSAMMENFASSUNG DER DISKUSSION

Durchführung des Programms und Beteiligung von Supervisoren.

Zunächst tauchen Fragen nach der "Versandung" der Arbeit auf und nach der Kontinuität der pädagogischen Tage. Ferner Fragen, ob es möglich sei, SupervisorInnen in das Projekt einzubinden, die beispielsweise mit Kommunikationstrainings eine ausgezeichnete inhaltliche Unterstützung des Projekts sein könnten, gerade im Hinblick auf den geforderten und angesprochenen ehrlichen (auch humorvollen) Umgang mit dem Thema Gewalt.

Reimer Knaack erklärte, daß die pädagogischen Tage als Meilensteine des Projekts begriffen werden müssen. Das Vorgehen sei folgendermaßen: Dem Kollegium wird die gesamte Bandbreite der Möglichkeiten angeboten: Gesprächsführung, Konfliktmoderation, interaktionspädagogische Unterrichtsformen zum Thema Gewalt, Umgang mit Strafen und Sanktionen, Schulregeln und noch einiges mehr. Nach diesem Kennenlernen erfolge eine Vorentscheidung durch das Kollegium, wo der Bedarf abgeklärt wird. Dann würden einzelne Trainingsgruppen im Hinblick auf die Angebote eingerichtet.

Eine Versandung trete dann ein, wenn diese Angebote als nichts anderes als sogenannte "Zwangsveranstaltungen" verstanden würden.

Dieter Becker hält die Einbindung von SupervisorInnen auch für wünschenswert, sie werde aber in Schleswig-Holstein zur Zeit leider noch nicht praktiziert. Darüber hinaus sei es tendenziell so, daß jemand, der die Schule entwickeln will, der/die sich zum Schulmoderator ausbilden läßt, oft lieber nichts mit Gewalt zu tun haben wolle. Gewaltprävention, Konfliktmoderation gilt als unbequemes, schwieriges Thema, das ist auf allen Ebenen so. Ferner sei es zu Beginn des Projekts 1994/95 noch außerordentlich schwierig gewesen kompetente BeraterInnen zu akquirieren. Geholfen hätten dann die SchulpsychologInnen, die ja mit ähnlicher Aufgabenstellung in den Schulen arbeiten und die Schulsysteme besonders gut kennen. Diese hätten teilweise auch sehr erfolgreich als Beratungsteams gearbeitet, sonst wäre das überhaupt nicht gegangen. Allerdings, gerade zu Anfang habe es nur wenig Leute gegeben, aber 50 BeraterInnenteams, idealerweise immer zu zweit, sollten bereitgehalten werden.

Anforderungen an die Berater- und an die Lehrerausbildung

Es wurde die Frage gestellt, wie die BeraterInnen und BegleiterInnen auf ihre Arbeit vorbereitet wurden und in welchem Umfang die Beratung stattfand. Dazu wurde ergänzt, daß man mit dem Mangel erleben der LehrerInnen, sie seien für ihre Erziehungsverantwortung nicht richtig ausgebildet, umgehen müsse. Dadurch würden Gewaltvorkommnisse oft verdrängt. Erst wenn der Leidensdruck durch verschiedene Einbrüche hoch genug sei, steige die Bereitschaft zur Fortbildung. Im Grunde müsse man jedoch viel früher ansetzen und den Handlungsspielraum innerhalb der LehrerInnen-

ausbildung vergrößern; es gebe ein generelles Problem für die LehrerInnen zu intervenieren.

Aus dem Auditorium wurden dazu verschiedene Lösungsmöglichkeiten angesprochen: z.B. im Bereich des sozialen Lernens psychodramatisch ausgelegte Ausbildungsphasen oder mehr Fortbildung im Bereich Mediation.

Dieter Becker bemerkte dazu, daß es zwar Ausbildungen in Gestalt, Interaktion, Verhaltenstraining usw. geben würde, für ihn aber der Aspekt "Alltagsorientierung" wesentlicher ist. Dazu gab er den Teilnehmenden drei Impulse aus seiner Arbeit: „1. Sagen Sie bitte jetzt Ihrem Nachbarn, welche Vorteile von Gewalt Sie kennen! Jetzt!“

Wichtig bei der Frage ist: Die erwachsenen LehrerInnen sollen sich eingestehen, daß es Vorteile von Gewalt gibt. Sie kennen sie: Klarheit, Ordnung, Ohnmacht hört auf, Gewalt ist erfolgreich, man wird wahrgenommen und es macht Spaß. Wenn Sie sich selber eingestehen, daß sie diesen Impuls bei sich selber kennen, haben sie den ersten Schritt zum Umgang mit den eigenen Aggressionen getan. Als Denkmodell dazu: Wir können auf vier Weisen damit umgehen: Offen destruktiv, verdeckt destruktiv, gegen sich selbst gerichtet oder offen konstruktiv. Im Kern geht es darum, die eigene Aggression zu kennen, um damit umzugehen zu lernen.

2. Die Gewaltdefinition soll an eine Beziehung gebunden werden, nicht an irgendetwas. Nicht an ein Symptom, eine Äußerung oder eine Tätigkeit sondern: Immer wenn ein Opfer-Täter-Verhältnis auftritt, ist Gewalt virulent. Die Schlägerei auf dem Schulhof ist nur ein - aber besonders einprägsames - Beispiel dafür. Das ist der wichtigste Impuls: 'Wir wollen keine Täter-Opfer-Beziehungen'.

3. Konflikte nutzen; Fairness lernen; freiwillig 'Stop' sagen können; Regeln und Schiedsrichter anerkennen. Das müssen Erwachsene auch lernen, nur dann könne sie es den Schülern weitergeben.

Das ist alles, kein psychologisches Extrakzept. Zur Gewaltprävention ist keine Wissenschaft nötig, eher die normale Lebenserfahrung. Keine besondere Psychologie, nur die Alltagserfahrung zählt."

Reimer Knaack berichtete über seine persönliche Erfahrung folgendermaßen: "Am Anfang des Projekts stand die Frage nach der Ausbildung weniger im Vordergrund, weil wir mitten im Prozeß standen. Die wichtigste und damit eigentlich einzige wirkliche Voraussetzung ist meines Erachtens, daß die BeraterInnen Systemerfahrung haben müssen. Sie müssen vor dem Kollegium bestehen können, ob sie das als PsychologInnen oder PädagogInnen tun, ist dabei zweitrangig. Mit dieser Grunderfahrung ist es dann auch möglich ein "training on the job" durchzuführen. Die BeraterInnen müssen ProzeßberaterInnen sein, müssen das System verstehen und natürlich auch konfliktfähig sein. Sie sollten ferner fortbildungserfahren sein und müssen Berufserfahrung speziell im Hinblick auf Konfliktfähigkeit haben."

Grenzen setzen und Konsequenzen ziehen, Auswirkungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung

Es wurde die Frage gestellt, welche nichtfeindlichen Strafen überhaupt zur Verfügung stünden.

Ein Teilnehmer bemerkte, daß gerade unter dem Gesichtspunkt des Spannungsfeldes von Strafe und Erziehung sich implizit die Frage nach der Beziehungsfähigkeit der Lehrer stelle und ob es nicht wichtiger sei, eine Beziehung aufzubauen, statt auszugrenzen.

Eine Teilnehmerin berichtete von der Möglichkeit, daß der Ausbruch aus dem Eskalationskreislauf partnerschaftlicher oder gegnerischer Erziehung über die Erzeugung eines Problembewußtseins möglich sei und dieses wiederum über eine Implementierung in die Ausbildung. Da es sich vielfach um verdeckte Probleme handele sei es wichtig, die Betroffenen ernstzunehmen. Eine Hilfestellung dabei sah sie in der Peer-Mediation.

Ein evidentes Problem bleibe aber die ungelöste Beziehungsarbeit. Die Realität sei nämlich, daß sich die Schüler alleingelassen fühlten.

Diese Überlegung führte einen anderen Teilnehmer zu der Frage nach dem zugrundeliegenden Menschenbild für die Gewaltpräventionsarbeit. Das Lehrerbild, sowohl das Eigen- als auch das Fremdbild, so die provokante These, bleibe eigentlich verschwommen.

Reimer Knaack bemerkte zu dem Thema „Setzen von Grenzen“: „Mit Gewaltprävention der 'klassischen' Pädagogik (Strafen, aber richtig) haben viele Lehrer keine Erfahrung. Als Fortbildungsmöglichkeit wird das viel zu wenig angeboten, auch im IPTS nicht. Dort werden, wie so oft, nur Mainstreamthemen angeboten und auch nicht richtig thematisiert, es gibt keine handfeste Gewaltprävention. Solche Themen müssen aber angegangen werden.“

Er ergänzte, daß gerade die Beziehungsfähigkeit ein äußerst virulentes, kaum lösbares Problem zwischen Gruppe und Individuum sei. Innerhalb dieses Konfliktfeldes sei besonders ein Vor- und Nachmachen der Lösungsmöglichkeiten von Bedeutung. Die Frage nach der frühzeitigen Implementierung sei seines Erachtens in diesem Zusammenhang nur mittelbar von Bedeutung.

Die Frage nach partnerschaftlicher Beziehung oder Gegnerschaft sei nicht Kern des Olweus-Konzepts. Dieses gehe nicht von einer Strafpädagogik aus, sondern von einer Verhaltensorientierung als Konsequenz des Tuns. Diese Balance zwischen den antagonistischen Polen: „Knüppel aus dem Sack“ und „Weicheipädagogik“ gelte es praktisch zu leben.

Der vorgetragene Einwand, daß sich die Schüler aufgrund der ungelösten Beziehungsfrage alleingelassen fühlten, sei der eigentliche Beweggrund für Olweus gewesen. Die Opfer zu beachten, Vertrauen zu fördern und damit ein „besseres“ Menschenbild zu geben, sei einer der zentralen Beweggründe von Olweus gewesen, nachdem in Norwegen eine größere Zahl gemobbter Kinder Suizid begingen. Sanktionen und der Umgang damit ständen demgegenüber nicht im Mittelpunkt.

Bei der Frage nach dem Menschenbild denke er persönlich an das emanzipatorische Menschenbild der klassischen Bildungstheorien. Die Handlungsanforderung für die

konkrete Situation sei jedoch ein prozeßorientiertes Vorgehen, das die systemische Komponente beachte und mit Bewußtheit vorgehe. Eine Konsequenz daraus bedeutete die bewußte Einbindung der Schülerinnen und Schüler in diese Zielvorstellung. Für eine längerfristige Intervention, zur nachhaltigen Veränderung des Systems, schien ihm der Begriff der „lernenden Organisation“ angebracht.

Dieter Becker bemerkte, es gehe stärker um den Prozeß als um das Menschenbild, also um die Arbeit an der Beziehung, der Störung bzw. dem Konflikt. Strafe bedeutet dann innerhalb dieses Kontextes, wer die Klasse als Lern- und Schonungsraum verletzt, muß mit Sanktionen rechnen und sie auch spüren.

Für die Lehrer-Schüler-Beziehung sei die soziale Kompetenz des Lehrers entscheidend. Er müsse Angebote machen können. In diesem Sinne sei Unterricht wie das reale Leben. Prinzipielles Engagement auf Lehrerseite sei vorhanden gehe es doch um den Umdenkprozeß eines jeden einzelnen, Minderheiten zu fördern und Gleichgültigkeit zu bekämpfen.

Es sollte ein Menschenbild vermittelt werden, das Vertrauen in die Erwachsenen stärkt, ein Vertrauen, das man auch zur Entdeckung der konstruktiven Ressourcen der Jugend braucht.

Evaluation und Perspektiven

Ein Teilnehmer fragte, ob die Evaluierung auf Ministeriumsebene in ein Konzept überführt wurde. Er bemerkte dazu, daß in Heidelberg zur Zeit ein Curriculum zur Prävention kindlicher Gewalt erarbeitet werde, an dem rund 20 Grundschulen teilnahmen. Dort werde beispielsweise mit Empathietraining, Umgang mit Wut und Ärger sowie Impulskontrolle gearbeitet. Die sich daraus ergebenden Möglichkeiten der Ableitung eines für die LehrerInnenausbildung wirksamen Konzeptes werde als nicht unerheblich angesehen.

Dieter Becker ergänzte aus seinen Erfahrungen in Schleswig-Holstein, daß es dort mittlerweile verschiedene Angebote im Bereich Konfliktmoderation gebe. Auch die Aufforderung, sich zu vernetzen, z.B. mit einer polizeilichen Beratung, sei eine Folge des Olweus-Programms. Dazu komme noch die gegebenenfalls zu verbessernde kommunale Infrastruktur. Klassenintern müsse es verstärkt zu SchülerInnengesprächen kommen, bis hin zur selbständigen Konfliktmoderation unter den SchülerInnen. Eine Konzepterstellung für die erste Phase der LehrerInnenausbildung sei bisher allerdings nicht wirklich erfolgt. Aber es habe sich viel in der Praxis verändert. Z.B. habe das IPTS nun einen anderen Schwerpunkt, und die pädagogischen Tage werden mittlerweile als Weiterbildung verstanden. Gerne würde er ein Curriculum zur Gewaltprävention erarbeiten und forderte die Teilnehmenden herzlich auf, daran teilzunehmen.

TEIL 2

PRÄVENTIONSBEISPIELE AUS DER PRAXIS

HANDLUNGSKONZEPT „TOLERANTES BRANDENBURG“

Thorsten Baensch,

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Das Land Brandenburg hat wegen schwerer rechtsextremistischer, fremdenfeindlicher bzw. rassistischer Gewalttaten eine traurige Berühmtheit erlangt. Antonio Amadeu, der in Eberswalde erschlagen wurde; Noel Martin, der nach einem Angriff in Mahlow gelähmt ist; Farid Guendoul (alias Omar Ben Noui), der im Februar 1999 von rechtsgerichteten Jugendlichen zu Tode gehetzt wurde; diese und andere Namen stehen für die Opfer der Gewalt, die sich in Brandenburg abspielt.

Die Beispiele und andere Vorfälle zeigen, dass die Angegriffenen, Bedrängten oder Ausgegrenzten verschiedenen Gruppen angehören: Es handelt sich um Menschen aus anderen Ländern, anders Aussehende, anders Denkende, Behinderte oder einfach Schwächere.

Gewalttaten sind nicht vorhersagbar

Für das Auftreten rechtsorientierter Gewalt gibt es keine eindeutigen wissenschaftlichen Erklärungen. In der Regel werden verschiedene soziale, gesellschaftliche und individuelle Ursachen genannt. Die Neigung zu Gewalt wird verstärkt durch die besonderen Bedingungen der Jugendphase. Die Gewaltakzeptanz in der Jugendphase ist höher als in anderen Altersgruppen. Gewaltakzeptanz ist überwiegend episodenhaft, biografische Veränderungen (bspw. Ortswechsel, Aufnahme einer neuen Tätigkeit, fester Freund oder Freundin, Familiengründung) führen häufig zu ihrer Reduzierung. Gewalt hat in der Jugendphase besondere Funktionen, sie dient u.a. zur Besetzung und Verteidigung von Territorien von Gruppen sowie als Mutprobe. Häufig befinden sich die Täter in Gruppensituationen. Die schweren Gewaltverbrechen beunruhigen auch deshalb, weil sie eher zufällig und situativ begangen werden. Die Gewalttaten sind praktisch nicht voraussagbar. Sehr oft spielt Alkohol eine Rolle. Es können zwei typische Konstellationen beschrieben werden, aus denen heraus - in der übergroßen Mehrzahl der Fälle von Tätern männlichen Geschlechts - Gewaltverbrechen verübt werden. Zwischen diesen Konstellationen gibt es Übergangsformen.

Die besonders schweren Gewaltverbrechen werden oft von männlichen jungen Erwachsenen begangen, die aus einer niedrigen sozialen Schicht stammen und als randständig und bildungsfern zu bezeichnen sind. Sie haben häufig massive soziale Probleme. Für diese Gruppe ist Gewaltbereitschaft und -handeln alltäglich. Den Tätern fehlt vielfach eine soziale Bindung und eine verbale Problemlösungskompetenz. Sie verletzen ihre Opfer ohne Rücksicht auf mögliche Konsequenzen, scheinbar ohne moralische Hemmungen. Die wegen schwerer Gewaltverbrechen in den Jugendgefängnissen einsitzenden Täter sind überwiegend dieser Gruppe zuzurechnen.

Es gibt eine weitere Gruppierung, deren Mitglieder nicht als soziale „Verlierer“ zu bezeichnen sind. Es handelt sich um junge Menschen, die in der Woche einer geregelten Tätigkeit nachgehen (Schule, Ausbildung, Berufstätigkeit, Bundeswehr) und für sich eine positive Lebensperspektive erwarten. Sie sind möglicherweise aber verunsichert, ob sich die Erwartung erfüllt. Diese Gruppe fällt vor allem am Wochenende durch Gewalttätigkeiten auf. Sie ist so durch eine Doppelsexistenz gekennzeichnet: in der Woche angepaßtes, erfolgsorientiertes Arbeiten, am Wochenende die Suche nach dem „Kick“, dem Abenteuer, das häufig in Gewalttaten mündet.

Die Gewalttaten der ersteren Gruppe prägen das Bild des Rechtsextremismus in der Öffentlichkeit. Eine verharmlosende Reaktion ist hier häufig die Einschätzung, es handle sich um einzelne, verwirrte, betrunkene Jugendliche und es sei kein ideologischer Hintergrund feststellbar. Diese Einschätzung geht m.E. aus mehreren Gründen fehl: Es ist kein Zufall, dass insbesondere Fremde und Randgruppen der Gesellschaft Opfer der Gewalt werden. Die Jugendlichen haben klare Feindbilder, für die sie keine differenzierte Begründung benötigen. Weiterhin sind diese Gruppen für bestimmte Aktivitäten der organisierten rechten Szene ansprechbar. Zudem ist im rechten Lager eine klare Arbeitsteilung zu erkennen: Die organisierten Kader werden in den seltensten Fällen bei der Begehung von Gewalttaten ermittelt, sondern fallen eher mit Propagandadelikten auf.

Rechtsextremismus darf nicht nur unter dem Aspekt von Gewalttaten thematisiert werden. Der Rechtsextremismus nutzt das fehlende Toleranzbewußtsein in der Gesellschaft und den nicht ausreichend eingelösten Anspruch einer Zivilgesellschaft aus.

Die Vorgehensweisen des heutigen Rechtsextremismus sind deshalb gefährlich, da sie in der Bevölkerung vorhandene Ressentiments, Ängste und Bedürfnisse geschickt aufgreifen. Frühere Erscheinungsformen des Rechtsextremismus in der Bundesrepublik bezogen sich dagegen in erster Linie direkt auf den Nationalsozialismus. „Opas Faschismus“, wie diese Formen spöttisch genannt werden, ist allerdings kaum dazu geeignet, junge Menschen zu erreichen. Rechtsextremistische Gruppen versuchen heute dagegen bspw. durch die zielgruppengerechte Ansprache Jugendlicher durch attraktive Aktivitätenangebote, das Aufgreifen sozialer Probleme und von Angstthemen wie Arbeitslosigkeit, Einführung des Euro, Ausländer in Deutschland und neue „autonome“ Organisationsformen junge Nachwuchs zu rekrutieren. Der modernisierte Rechtsextremismus bemüht sich um „Anschlußfähigkeit“ an zentrale Fragen der Gesellschaft. Dies geschieht beispielsweise im Bereich der jugendkulturellen Einflußnahme, etwa durch Musiktexthe und gemeinschaftliche Erlebnisse wie Konzertbesuche und andere Aktivitäten.

Die rechtsextremistischen Gruppierungen versuchen, Einfluß auf soziale Räume zu gewinnen, eine rechte Kultur durchzusetzen. Der Innenminister des Landes, Alwin Ziel, hat deshalb bei der Vorstellung des Verfassungsschutz-Berichts 1998 von „brauner Alltagskultur“ im Umfeld dieser Gruppen gesprochen.¹ Die Rechtsextremisten haben

¹ Vgl. Berliner Zeitung vom 22. 04.1999.

da besondere Chancen, wo ihnen der nötige Raum überlassen bleibt, wo kein politisches Gegengewicht, keine handlungsfähige „Zivilgesellschaft“, keine attraktive Alternative vorhanden ist. In dem von ländlichen Strukturen geprägten Brandenburg ist vor Ort, in kleinen Städten und Dörfern, schnell die Dominanz einer Gruppe erreicht. Eine „Gegenöffentlichkeit“ existiert selten.

Es fällt auf allen Ebenen politischen Handelns schwer zuzugeben, daß es Probleme mit rechtsorientierten und gewaltbereiten Jugendlichen gibt. Es überwiegt die Angst vor der Stigmatisierung als „rechte“ Stadt und den daraus folgenden Konsequenzen, was die Diskussion und Bearbeitung der Probleme verhindert. Diese Erscheinung ist keine Ausnahme, sondern bezeichnend für Defizite im Bereich der öffentlichen und privaten Kommunikation. Augenfällig ist ein Mißtrauen gegenüber Auseinandersetzungen auf verschiedensten Ebenen, was Konsequenzen für die Konfliktlösungsfähigkeit hat. So stört ein kontroverser politischer Diskurs die Harmoniebedürfnisse, öffentliche Diskussionen werden als Unordnung und Mangel an konsequenter Durchsetzungsfähigkeit begriffen.

Rechtsextremismus ist nicht nur ein Jugendproblem - In Teilen der Bevölkerung gibt es ein Klima der Ablehnung gegenüber Fremden

Anknüpfungspunkte für die Agitation rechter Gruppen bietet auch die Verbreitung bzw. Akzeptanz rechter, rassistischer, fremdenfeindlicher und antisemitischer Stimmungen in der Bevölkerung. Dabei handelt es sich nicht um eine Erscheinung am Rande der Gesellschaft. Sie reicht bis weit in die Mitte der Gesellschaft hinein. Gewalttäter können sich von Denkmustern aus der Mitte der Gesellschaft bestärkt fühlen. Die Gewalttaten weisen damit nur auf einen Teil der Problematik hin. Mindestens genauso bedenklich stimmt das Klima, in dem die rechten Gruppierungen agieren und in dem die Gewalttaten stattfinden. Häufig haben die Täter Grund für die Annahme, ausführendes Organ einer Stimmung in Teilen der Bevölkerung zu sein. Diese Stimmung ist von Vorurteilen und Diskriminierungsbereitschaft gegenüber „Fremden“ gekennzeichnet. Verbale Gewalt und menschenverachtende Äußerungen werden hier nur selten als Problem wahrgenommen. Es handelt sich hier keinesfalls um eine isolierte, kleine Gruppe. Vielmehr bestätigt sich die These, daß der Rechtsextremismus und seine Vorformen in der Mitte der Gesellschaft entstehen. Ein deutlicher Hinweis hierauf findet sich in der repräsentativen Studie „Politische Stimmung im Land Brandenburg im Mai 1998“², die von der Staatskanzlei des Landes am 22.06.1998 veröffentlicht wurde. Die Studie bestätigt einige gängige Annahmen zur Verbreitung rechter Orientierungen, bspw. im Zusammenhang mit der beruflichen Situation oder der Dauer des Verbleibs im Bildungssystem. Aufschlußreich ist die Differenzierung im Hinblick auf die selbst vorgenommene Zuordnung als Anhänger der im Landtag vertretenen Parteien und dem Sympathieumfeld rechter Parteien. Die im Sympathieumfeld der rechten Parteien sehr stark vertretenen ablehnenden Positionen gegenüber Fremden und die Zustimmung zu nationalistischen Positionen ist auch in nennenswerten Teilen der An-

² *forsa* - Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH, 15. Juni 1998.

hängerschaft der demokratischen Parteien bis hin zur PDS vertreten. Zu den Themenbereichen „Ausländerfeindlichkeit im sozialen Umfeld“ und „Einstellungen gegenüber Ausländern“ kommt *forsa* zu folgenden Werten:

Ausländerfeindlichkeit im sozialen Umfeld?			
	Im sozialen Umfeld (Nachbarn, Arbeitskollegen) sind ausländerfeindlich eingestellt		
	fast alle/Mehrheit	etwa die Hälfte	Minderheit/wenige*)
	%	%	%
insgesamt	8	14	71
Unter 30jährige	17	20	62
30- bis 44jährige	5	16	75
45- bis 59jährige	5	11	77
60 Jahre und älter	5	7	75
Arbeiter	16	9	74
Angestellte	6	14	76
Beamte	5	16	74
Selbständige	7	21	65
Weiteres Sympathieumfeld rechter Parteien	20	22	52

Einstellungen gegenüber Ausländern Es stimmen folgenden Aussagen zu*)				
	Ausländer mißbrauchen die Leistungen unseres Sozialsystems"	"Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein"	"Ausländer verschärfen die Arbeitslosigkeit"	"Die meisten Politiker in Brandenburg kümmern sich zu sehr um die Ausländer und zu wenig um die Deutschen"
	%	%	%	%
insgesamt	57	56	48	34
Unter 30jährige	51	46	45	34
-30- bis 44jährige	56	56	46	35
-45- bis 59jährige	63	59	51	33
-60 Jahre und älter	58	61	48	30
Hauptschule	60	64	52	38
Mittlerer Abschluß	65	63	56	41
Abitur, Studium	46	40	33	18
Arbeiter	76	71	64	50
Angestellte	55	52	44	29
Beamte	34	22	26	22
Selbständige	66	53	41	30

Anhänger der	SPD	58	60	45	29
	CDU	61	72	48	34
	PDS	48	39	39	26
Weiteres Umfeld rechter Parteien	Sympathie-	73	67	77	63
*) an 100 Prozent fehlende Angaben = "weiß nicht"					

Die offensichtlichen Erscheinungsformen von Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit stellen eher die Spitze eines Eisbergs dar. Mindestens genauso gravierend wiegen die "darunterliegenden" Probleme, die hier nur angedeutet werden können.

Besondere Belastungen in Brandenburg und den anderen östlichen Bundesländern

Die Folgen des Systemwechsels von der formierten Gesellschaft der DDR in die heutige individualisierende Konkurrenzgesellschaft sind bei einem Teil der Bevölkerung bis heute als wichtige Ursachen rechter Orientierung, von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu benennen:

- Nur ein Teil der Bevölkerung erlebte den Systemwechsel als Befreiung und als Chance. Bei einem anderen Teil der Bevölkerung dominiert die Erfahrung, daß das Leben heute risikobehaftet ist. Man fühlt sich hilflos und ohnmächtig unbekanntem und unbeeinflussbaren Mächten ausgeliefert. Es fehlt der Glaube daran, das eigene Leben positiv gestalten zu können.
- Der Systemwechsel erfolgte nicht schrittweise. Vielmehr ist von einem "Individualisierungsaufprall" auszugehen, der erhebliche sozialpsychologische Probleme nach sich zieht. Man kann von einer "Enttäuschung des Grundvertrauens" sprechen. Ganze Biographien scheinen entwertet zu sein, alte Qualifikationen nichts mehr zu bedeuten.
- Von großer Bedeutung ist die vorhandene soziale Verunsicherung. Es handelt sich dabei nicht nur um tatsächlich vorhandene soziale Benachteiligung, Ausgrenzung und Perspektivlosigkeit (Stichworte: 2/3-Gesellschaft, soziale Benachteiligung, Arbeitslosigkeit), sondern genauso um die Angst vor einem zukünftigen sozialen Abstieg und der Labilisierung der Lebensverhältnisse in der Konkurrenzgesellschaft.
- Gewalt kann die Folge von gesellschaftlichen Konkurrenzverhältnissen sein. Konkurrenz um die knappe Ressource Arbeitsplätze kann Fremdenfeindlichkeit entstehen lassen oder verstärken. Als Beispiel kann auf die relativ hohe Zahl der nichtdeutschen Bauarbeiter unter den Opfern rechter Gewalt verwiesen werden. Die Taten werden zwar nicht von anderen Bauarbeitern begangen, in weiten Teilen der Bevölkerung scheint es jedoch ein Einvernehmen mit dem Tatziel, der Vertreibung der nichtdeutschen Arbeiter, zu geben.
- Der Verlust an sozialer Sicherheit wird als stark belastend empfunden und noch verstärkt durch einen Mangel an solidarischem Handeln. Während früher Solidarität, etwa in Hausgemeinschaft oder im Arbeitskollektiv üblich und gefordert war, prägen heute eher Mißtrauen und Neid den Umgang miteinander. Private Sicherungs-

netzwerke scheinen nicht ausreichend ausgebaut zu sein, oder aber das Vertrauen in ihre Belastbarkeit ist nicht groß.

- Die direkten Folgen des Systemwechsels belasten Eltern mehr als ihre Kinder. Viele Eltern sind mit eigenen Problemen und Sorgen überlastet, so daß sie ihren Kindern nicht immer die erforderliche Unterstützung und Zuwendung geben können.
- Festzustellen ist ein Mißtrauen gegenüber der Demokratie und der verfassungsgemäßen Regelung von Konflikten. Besonderes Mißtrauen wird dem Rechtsstaat entgegengebracht, bspw. in Eigentumsauseinandersetzungen („Wir wollten Gerechtigkeit und bekamen den Rechtsstaat“).

In dieser Situation ist die Suche nach "Sündenböcken", denen die Verantwortlichkeit für die eigenen Probleme zugeschrieben wird, nicht überraschend. Nicht zu akzeptieren ist es allerdings, wenn diese möglichen Ursachen für rechte Orientierungen als quasi-Legitimation für Ausgrenzung, Haß und Gewalt akzeptiert werden. Der Versuch, Handeln zu hinterfragen und damit zu verstehen, darf nicht zu einem heimlichen oder offenen (Ein-)Verständnis führen.

Bearbeitung nur durch Spezialinstanzen?

Der Umgang mit Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit war lange Zeit auf allen Ebenen von zwei Grundlinien geprägt. Einerseits gab es Versuche, das Thema herunterzuspielen. Das geschah bspw. mit dem Verweis auf jugendtypisches Verhalten und die geringe Zahl der organisierten Rechtsextremisten. Auch die Einschätzung, daß es in Westdeutschland bzw. auch im Ausland entsprechende Einstellungen oder Vorkommnisse gebe, wurden in einem relativierenden Sinne angeführt.

Daneben wurden Sonderprogramme "... gegen ..." in verschiedenen Feldern staatlichen Handelns intitiert, so auch in der Jugendarbeit. Diese Sonderprogramme waren auf ihr jeweiliges Handlungsfeld begrenzt. Die Programme, bspw. das vom Bundesjugendministerium 1992 - 1997 realisierte "Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt" (AgAG) kann sicher einige Erfolge aufweisen. Nichts oder wenig ändern konnten die Programme jedoch an dem Umfeld, in dem sie sich bewegten: Das Gemeinwesen wurde nicht erreicht, sondern die Bearbeitung von Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit nur auf die jeweilige Spezialinstanz "deligiert". Angesichts der Einschätzung, daß Rechtsextremismus in der Mitte der Gesellschaft entsteht und nicht nur ein Jugendproblem ist, haben Spezialinstanzen eine begrenzte Aussicht auf Erfolg.

Der Ansatz des Handlungskonzepts "Tolerantes Brandenburg"

Vor der geschilderten negativen Situation, die sich in den vergangenen Jahren eher gefestigt hat, und angesichts der begrenzten Erfolge der bisherigen Anstrengungen wurde im Frühjahr 1998 das Handlungskonzept "Tolerantes Brandenburg" entwickelt. Da das Handlungskonzept (und inzwischen auch der Zwischenbericht über das erste Jahr der

Umsetzung) vorliegt³, will ich mich an dieser Stelle auf die Elemente beziehen, die ich am Handlungskonzept für bemerkenswert halte.

- Mit dem Handlungskonzept bekennt die Landesregierung, dass es in Brandenburg ein massives Problem mit Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit gibt. Hierdurch wird die öffentliche Wahrnehmung sensibilisiert und eine Mobilisierung der Gegenkräfte angeregt. Sehr wichtig ist die klare öffentliche Parteinahme für die Opfer von Gewalt und die praktische und ideelle Unterstützung der Menschen vor Ort, die etwas dagegen unternehmen.
- Mit dem Handlungskonzept wird nicht nur etwas "gegen" Rechtsextremismus getan. Vielmehr soll das Bewußtsein gefördert werden, daß Demokratie, Toleranz und ein zivilisierter Umgang miteinander allgemein akzeptierte Werte sind. Das in der Einleitung des Handlungskonzepts vorgestellte Leitbild ist übrigens der Präambel der Verfassung des Landes fast wörtlich entnommen. Die Verfassung wurde vor Jahren in einer Volksabstimmung mit breiter Mehrheit bestätigt.
- Diese Zielsetzung bedeutet, dass eine langfristige gesellschaftliche Entwicklung begleitet wird. Das Ziel läßt sich als zivilisierte Normalität beschreiben. Für den im Handlungskonzept vorgesehenen ersten Maßnahmenkatalog konnte auf bestehende Aktivitäten zurückgegriffen werden. Zudem wurden ergänzende Schwerpunkte gesetzt. Gerade bei diesem Punkt wird die Bedeutung von freien Trägern, wie der RAA oder der "Aktion Noteingang" deutlich. Unersetzlich ist die in den vergangenen Monaten gestiegene Zahl lokaler Bündnisse.
- Das Handlungskonzept soll in einer konzertierten Aktion möglichst aller Ressorts der Landesregierung realisiert werden und nicht - wie bisher Praxis - nur Bildung, Jugend, Polizei und Justiz. Selbstverständlich setzen diese Ressorts noch spezifische Schwerpunkte. Beispielhaft für diesen neuen Weg ist die Initiative "Weltoffenheit schafft Arbeitsplätze".
- Das Handlungskonzept ist von der Struktur her kein Förderprogramm. Die zur Verfügung stehenden Sondermittel werden für ressortübergreifende Schwerpunktmaßnahmen wie das mobile Beratungsteam, das Weltmusikfestival in Perleberg, für Maßnahmen der Kreise im Rahmen des Handlungskonzepts, für das Aktionsbündnis gegen Gewalt sowie Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt (2,5 Mio DM aus Lottomitteln jährlich ab 1999). Daneben sind die Ressorts der Landesregierung aufgerufen, in der jeweiligen Förderpraxis, d.h. bei den vorhandenen Haushalts- und Lottomitteln, ebenfalls einen Schwerpunkt im Sinne des Handlungskonzepts zu setzen. Diese Mittel sollen und können die in den einzelnen Aufgabenbereichen der Landesregierung notwendigen finanziellen Ressourcen, wie etwa in Schule und Jugendhilfe, selbstverständlich nicht ersetzen.

Die Struktur und die Anlage des Handlungskonzepts entsprechen damit nicht der gewöhnlichen Systemlogik von Politik, Verwaltung und auch Presse. Üblich sind abgegrenzte, befristete Programme, die abrechenbar sind und möglichst schnelle Ergebnisse

³ Die Papiere sind im Internet verfügbar:

Handlungskonzept - <http://www.brandenburg.de/land/mbjs/infothek/toleranz.htm>

Zwischenbericht - <http://www.brandenburg.de/land/mbjs/infothek/beric.htm>

bringen. Dementsprechend wird abgefragt, wieviele Gewalttaten geschehen sind, wieviel Geld die Landesregierung einsetzt.

"Tolerantes Brandenburg" wird seit dem Juni 1998 von einer kritischen Öffentlichkeit begleitet. Eine Richtung der Kritik lautet, es handle sich um eine Alibiveranstaltung, die nur auf ein positives Image des Landes abziele. Weiterhin wird kritisiert, das Handlungskonzept gehe "von oben" an die Problematik heran. Frank Jansen formulierte im Tagesspiegel den Vorwurf, es seien "Sozialtechniker" am Werk.

Gegen diese Kritik läßt sich erwidern, dass das Image des Landes durch Fremdenfeindlichkeit und Gewalt so negativ ist, daß eine reine Werbeampagne als Reaktion auf diese Vorkommnisse beim ersten nächsten schweren Gewaltverbrechen bereits geplatzt wäre. Klar ist, daß das Image sich erst dann bessern wird, wenn sich am Klima im Lande eine signifikante Verbesserung im Richtung Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit nachweisen läßt. Die Landesregierung ruft nicht unverbindlich zu einem runden Tisch auf, sondern tritt mit dem Handlungskonzept und seinen Schwerpunkten in "Vorleistung". Von dieser Basis aus werden weitere gesellschaftliche Gruppen, freie Träger und einzelne Menschen zur Weiterentwicklung und Beteiligung am Programm eingeladen. Die Reaktionen im Land weisen darauf hin, daß das Leitbild "Tolerantes Brandenburg" hohe Akzeptanz findet. Die Einbindung des Handlungskonzepts in die Regionen des Landes ist ein Schwerpunkt des zweiten Jahres der Umsetzung.

Der Vorwurf des Sozialtechnikertums ruft dagegen Ratlosigkeit hervor: Patentrezepte gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit sind bis heute nicht bekannt. Mit dem Handlungskonzept wird wenigstens versucht, sich des Problems ernsthaft anzunehmen. Daß das Land Brandenburg hier nicht alleine steht, weisen bisher zwei ähnliche Ansätze: Seit dem März 1999 gibt es das Handlungskonzept der Landesregierung "Für ein demokratisches und weltoffenes Sachsen-Anhalt". Die Bundesregierung entwickelt ein "Bündnis für Demokratie und Toleranz".

Insgesamt ist aus meiner Sicht im ersten Jahr der Umsetzung des Handlungskonzepts "Tolerantes Brandenburg" ein bemerkenswerter erster Impuls erreicht worden. Opfern von Gewalt wurde Solidarität vermittelt und unterstrichen, daß eine "rechte Alltagskultur" nicht unwidersprochen bleibt. Die genannten kritischen Anmerkungen haben dennoch ihre Berechtigung. Sie können nur im "langen Atem" der Umsetzung des Handlungskonzepts entkräftet werden.

DAS MOBILE BERATUNGSTEAM - TOLERANTES BRANDENBURG

Wolfram Hülsemann

Mobiles Beratungsteam „Tolerantes Brandenburg“

Das MOBILE BERATUNGSTEAM (MBT) ist eine Untergliederung der REGIONALEN ARBEITSTELLE FÜR AUSLÄNDERFRAGEN, JUGENDARBEIT UND SCHULE (RAA) BRANDENBURG e.V. - Zugleich gehört es als „Eckpfeiler“ in das sogenannte Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg“ der Landesregierung Brandenburg. Je nach „taktischen“ Erfordernissen ist der Erwartung zu wehren, die MitarbeiterInnen seien so etwas wie die „Toleranzbeauftragten“ der Landesregierung. Denn unsere Arbeit soll Ausdruck bürger/zivilgesellschaftlichen Engagements eines freien Trägers sein, das sich der Aufgabe stellt, solches Engagement in den Regionen Brandenburgs zu fördern bzw. zu initiieren. Andererseits ist es wichtig, gegenüber Behörden und Kommunalpolitikern zu betonen, daß wir Teil eines parlamentarisch gewollten Programms sind, das die Mobilisierung der demokratischen Kräfte und damit die Abwehr rechtsextremer und rassistischer Entwicklungen nach dem Leitsatz „Hilfe zur Selbsthilfe“ unterstützen will.

Nach einem halben Jahr stehen wir mit diesem Auftrag am Anfang einer Aufgabe, von der alle Beteiligten wissen, daß sie kurzfristig nicht zu lösen sein wird. - Im folgenden sollen kurz Teilaspekte der ersten Phase unseres Bemühens beschrieben werden.

In den „Grundsätzen“ der Arbeit des MBTs heißt es u.a.: „Gemeinden, lokale Initiativen, Einrichtungen, einzelne Bürgerinnen und Bürger sollen - generationsübergreifend - bei der Stärkung der Zivilgesellschaft unterstützt werden.“ Diese gründet im Wesentlichen auf Eigenverantwortung ihrer Bürgerinnen und Bürger, auf Zivilcourage, dem Willen zur Mitverantwortung und Mitgestaltung und auf demokratischem Verhalten in allen Institutionen und im öffentlichen Raum.

Als Grundelemente einer demokratisch verfaßten Bürgerschaft gelten Toleranz, Solidarität und Weltoffenheit. Von diesen Werten läßt sich das Beratungsteam in all seinen Bemühungen leiten. Damit soll gleichzeitig offenem oder verdecktem Rassismus begegnet, Gleichgültigkeit gegenüber zunehmender Gewaltbereitschaft abgebaut und Engagement gegen rechtsextreme Entwicklungen verstärkt werden.“

Bei der Auswahl der MitarbeiterInnen wurde darauf geachtet, daß unterschiedliche Fachkompetenzen in gegenseitiger Beratung einander zur Verfügung stehen. PolitologInnen, EthnologInnen, PädagogInnen und Menschen anderer sozialwissenschaftlicher Berufsfelder; Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungsvorläufen, unterschiedlichen politischen Vorstellungen und Mentalitäten bilden in Wahrnehmung und Akzeptanz der „je anderen“ ein Gesamtteam. Das räumliche Handlungsfeld wurde in fünf Bereiche gegliedert (2-3 Landkreise bzw. kreisfreie Städte). Für jeden Bereich werden zwei MitarbeiterInnen eingesetzt, denen jeweils ein eigenes Büro zur Verfügung steht. Diese MitarbeiterInnen sind sozusagen die unmittelbaren und kontinuierlichen AnsprechpartnerInnen in der jeweiligen Region. Bei internem Beratungsbedarf werden die jeweiligen Fachkompetenzen aus dem Gesamtteam abgerufen. Die Reflexion der

Arbeit (Praxisberatung) geschieht einmal monatlich im Gesamtteam, deren Grundlage vorgelegte Arbeitsberichte sind. Hilfreich erweist sich die zusätzliche Stelle (50%) einer wissenschaftlichen Begleitung.

Die ersten Kontaktbemühungen lassen sich, abgesehen von regionalen Besonderheiten, wie folgt beschreiben: Landräte, Sozialdezernenten einschließlich Mitarbeiter der Jugendhilfe waren die erste Zielgruppe; die Polizeipräsidenten gehören in der Regel dazu. Ziel war es, das Team als Ansprechpartner zu präsentieren und die jeweilige Sicht der Lage aus den administrativen Bereichen in Erfahrung zu bringen.

Da inzwischen Brandenburg sich auch politisch hochsensibler Initiativen, Foren, Runder Tische, Bündnisse u.ä. erfreuen kann - Gruppierungen neben den demokratischen Parteien also, die sich bemühen, zivilgesellschaftliche Verhältnisse im Lande Brandenburg zu fördern und sich rechtsextremen Vorstellungen, fremdenfeindlichen Haltungen und Gewalt entgegenzustellen -, mußten und müssen diese Gruppen wahrgenommen, aufgesucht und in ihrem Bemühen bestärkt werden. Die Vernetzungsaufgabe wird hier meist als besonders notwendig beschrieben.

Da wir der Meinung sind, daß Förderung zivilgesellschaftlicher Verhältnisse auch und besonders mit der Frage nach Bildung und Bildungskonstellation zu tun hat, wollen wir uns auch den kommunikativen Schnittstellen der Gesellschaft zuwenden, die - häufig unzureichend geklärt - einen wesentlichen Faktor im Bereich politischer Bildung darstellen: Vereine, Verbände und Kirchen vermitteln oft - mitunter ungenügend reflektiert - politische, demokratische oder auch nichtdemokratieförderliche Einstellungen. Einer meiner Lieblingssätze zur Stelle heißt dann: Die Freiwilligen Feuerwehren z.B. sollen besser verstehen, daß sie mehr als nur den richtigen Umgang mit Feuer und Wasser vermitteln. Wo unterschiedliche Generationen sich begegnen, sei es bei der Freiwilligen Feuerwehr oder im kirchlichen Posaunenchor, werden Einstellungen vermittelt. Die Sportverbände sind in diesem Zusammenhang nicht am Rande zu erwähnen! Hier suchen wir gegenwärtig nach effektiven und beispielgebenden Zugangsmöglichkeiten.

Die erste Phase unserer Arbeit war bei aller Vorbereitung zugleich bestimmt von der Aufgabe, unmittelbar situations- bzw. krisenbegleitend tätig zu werden, -fast ausschließlich nach Aufforderung in den unterschiedlichen kommunalen Bereichen. Dadurch realisierten sich unterschiedliche Erstkontakte zugleich rasch zu konkreten Kooperationsbeziehungen.

Kritische Vorgänge um Asylbewerberheime bzw. Unterkünfte für Kriegsflüchtlinge bildeten dabei Schwerpunkte. Einheimische Bürgerinnen und Bürger, die kommunalpolitischen Kräfte und die kommunalen und regionalen Behördenbereiche gehören in diesen Beratungsbereich. Die Problemfälle stellten sich je nach Standort unterschiedlich dar. An diesen Konfliktfeldern wird den Teamerinnen deutlich, daß neben moderierenden Aufgaben auch politische Fragen zu klären sind. Die Frage der verantwortbaren Nutzung von Massenunterkünften in kleinen geschlossenen dörflichen Milieus gehört als politische Frage beispielsweise dazu. Daß in der Begegnung mit Menschen vor Ort und in den angesprochenen Problemlagen auch extreme Haltungen erkennbar werden, wird von allen Beteiligten immer wieder erwähnt. Die Teams sehen hier auch ihre Auf-

gabe darin, die Kräfte im kommunalen Umfeld zu ermutigen, die die Förderung von Toleranz, Weltoffenheit und Solidarität mit den Benachteiligten fördern. Gesprächsforen, repräsentative Veranstaltungen und unterschiedlichste Aktionen werden schon in der ersten Phase unserer Arbeit initiiert oder gefördert.

Verstärkt erreicht uns die Frage, wie im Rahmen der Jugendhilfe, in Sonderheit in Jugendfreizeitprojekten, verantwortbar auf rechtsextrem sich zeigende Jugendliche Einfluß genommen wird. Einzelheiten würden hier zu weit führen.

Grundsätzlich bemühen sich unsere MitarbeiterInnen um eine politische und sozialpsychologische Klärung, die folgendes Ziel hat: Jugendeinrichtungen dürfen sich in ihrer „inneren“ Ausrichtung und mit ihren hauptamtlichen Mitarbeitern in einer spannungsgeladenen Jugendszene politisch nicht „neutral“ verhalten. Eine demokratisch bestimmte Jugendarbeit kann rechtsextremes Gedankengut und rassistisches Verhalten nicht tolerieren. Es geht um die demokratische „Grundausrichtung“ und Grundstimmung aller Einrichtungen. Das gewichtige Stichwort der „akzeptierenden Jugendarbeit“ wird nur dann für den Entwicklungsweg Heranwachsender bedeutsam, wenn es klar mit den Axiomen und Essentials des Grundgesetzes als unabweisbarem Ausdruck des gesellschaftlichen Grundkonsenses konfrontiert wird. Akzeptierende Jugendarbeit hat immer auch diese konfrontative Ausrichtung.

Hier beobachten wir viel Unklarheit. Die Unsicherheit bzw. Unklarheit hat mehrere Ursachen. Zwei will ich hier in Kürze nennen, weil sie mir für das politische Handeln grundsätzlich relevant erscheinen. Es ist einmal deutlich zu sagen, daß rechtsextreme Haltungen und rassistische Muster anders als in kommunalen Bereichen vielfach angenommen, nicht auf den Pool der Heranwachsenden begrenzt zu beschreiben sind. In kommunalen Bereichen konstatieren wir vielfältige Vorurteile gegenüber Fremden, Herablassung, Geringschätzung und Abwertung unter den älteren Generationen: „Wir haben kein spezifisches Jugendproblem“, das ist die frühe Erkenntnis des Teams. Die zweite Ursache beobachteter kommunalpolitischer Unsicherheit: Kommunen bedienen sich für die Begleitung kompliziertester Prozesse in diesen Arbeitsfeldern häufig und aus Not MitarbeiterInnen ohne Vorkenntnisse und Berufserfahrung, häufig vom Arbeitsamt vermittelt oder mit sehr befristeten Arbeitsverträgen. Die Überforderungen zur Stelle ließe sich mühelos illustrieren. Hier sind nicht nur jugendhilfepolitische, sondern jugendpolitische Fragen mit „Querschnittsansatz“ in alle Felder kommunal-, regional- und landespolitischen Handelns angesprochen. Dies werden unsere MitarbeiterInnen zunehmend engagiert und zugleich von Empathie für die vorfindliche Situation geleitet in den demokratischen Diskurs einbringen müssen. Überzeugende Analysen mit Hilfe unterschiedlicher Instrumentarien sind die Grundlage der weiteren Arbeit.

Zusammenfassend soll gesagt sein:

- Wir sehen unsere Aufgabe darin, der Erkenntnis Raum zu geben, daß Rechtsextremismus, Gewalt und Rassismus aus der Mitte der Gesellschaft erwächst und zugleich nicht einer schicksalhaften Unabänderlichkeit zuzuordnen ist.
- Wir wollen dazu ermutigen, die mittel- und langfristig sich verhängnisvoll auswirkenden und weit verbreiteten Imageängste abzubauen. Wir bemühen uns, vor Ort deutlich zu machen, daß es „dünnes Eis“ und keine feste Grundlage ist, auf der

Stadtväter den „Ruf“ ihrer jeweiligen Kommunen polieren. Der Einbruch wäre vorprogrammiert.

- Wir sind wohl erst dabei, das Problem zu erfassen, wir versuchen es zu beschreiben. Wir reflektieren und erproben entsprechende Handlungsstrategien. Landesregierung, freie und öffentliche Träger, Aktionsbündnisse und Runde Tische, zunehmend Betriebe, Verbände, Kirchen und Vereine sehen und handeln dabei häufig schon mit vereinten Kräften.

AUSEINANDERSETZUNG MIT RECHTSEXTREMISMUS IM UNTERRICHT

Rainer Spangenberg

Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen (RAA) Brandenburg

Vorstellung des Projekts

Die RAA Brandenburg e.V. (Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule), bei der ich als Projektleiter beschäftigt bin, ist im Land Brandenburg als Verbund organisiert: Es gibt zehn regionale Niederlassungen in Angermünde, Belzig, Forst, Frankfurt (Oder), Lübbenau, Potsdam, Rathenow, Storkow, Strausberg und Wittenberge. Sie führen Projekte gegen Rassismus und Gewalt in Kindergärten, Schulen, Jugendclubs und Kommunen durch bzw. unterstützen solche Projekte. Größere oder übergreifende Projekte werden auch von der Geschäftsstelle in Potsdam initiiert und durchgeführt.

In den letzten Jahren war für die RAA ein wichtiges Thema die immer stärker zunehmende Anfälligkeit Jugendlicher in Brandenburg für rechte bis rechtsextreme Denk- und Verhaltensmuster, die sich vielerorts in der lokalen oder regionalen Hegemonie bzw. Meinungsführerschaft rechter Jugendlicher im öffentlichen Raum, in Jugendfreizeiteinrichtungen und eben auch in Schulen bemerkbar machte. Das war 1997 Anlaß für die Initiierung des Projekts „Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus im Unterricht“ bei der RAA Brandenburg. Es zielt vor allem darauf ab, mit der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Fortbildungen LehrerInnen - und inzwischen auch ausdrücklich PädagogInnen in der außerschulischen Bildungsarbeit - bei der aktiven Auseinandersetzung mit rechten bis rechtsextremen Denk- und Verhaltensmustern Jugendlicher zu unterstützen.

In die Grundgedanken und Ansätze, die ich Ihnen kurz vor- und zur Diskussion stellen möchte, fließen die Überlegungen und Diskussionen im Rahmen der Arbeit der Brandenburger RAA's insgesamt und speziell innerhalb des „Rechtsextremismus“-Projekts ein, in dem LehrerInnen, PädagogInnen aus der außerschulischen Bildung, SozialwissenschaftlerInnen und SozialpädagogInnen, oft kontrovers, aber fast immer fruchtbar zusammenwirken, aber auch Eindrücke und Erfahrungen aus Gesprächen, Projekten und Fortbildungen mit LehrerInnen und SchülerInnen.

Die zentralen, regionalen und schulinternen Fortbildungen, die wir anbieten und durchführen (letztere auf Anfrage), erstere zu wechselnden Themen als Kooperationsveranstaltungen mit dem PLIB in Ludwigsfelde, sollen PädagogInnen

- Hintergrundwissen und -informationen zu Rechtsextremismus und damit eng zusammenhängenden Themen vermitteln,
- Erfahrungsaustausch ermöglichen und zu größerer Verhaltenssicherheit in konkreten Situationen beitragen,

- gerade bei schulinternen Fortbildungen auch einer Situationsanalyse und Auseinandersetzung damit innerhalb des Kollegiums dienen,
- "Argumentationshilfen" bieten - dies allerdings nicht für einen erfolgreiche(re)n verbalen „Schlagabtausch“, sondern eine inhaltliche Auseinandersetzung, die ein klares Position-Beziehen gegenüber rechtsextremen Äußerungen und Handeln einerseits mit dem Ausdrücken von Interesse an den Haltungen der Jugendlichen und der Vermeidung einer Stigmatisierung rechtsorientierter SchülerInnen andererseits verbindet (was oft eine Gratwanderung ist).

Die im Rahmen unseres Projekts entwickelten und noch entstehenden Unterrichtsmaterialien, die wir Bildungsbausteine nennen, decken folgende Themenbereiche ab, die für rechtsextremes Denken bzw. Verhalten eine große Rolle spielen:

- Völkischer Nationalismus - Frage der „deutschen Identität“ (A)
- Gewalt (B)
- Ungleichwertigkeitsideologie - Menschenrechtsgedanke (C, G)
- Migration (D)
- Sozioökonomische Probleme und ihre Ethnisierung (E)
- Autoritarismus und Demokratiefeindlichkeit, zum Ausdruck kommend vor allem in der Verharmlosung, Aufwertung oder Idealisierung des Nationalsozialismus (F)
- Anziehungskraft und Ästhetik rechtsextremer Jugendkultur(G)
- Rassismus und Ausgrenzung in Politik und Gesellschaft (G)

Die einzelnen Bildungsbausteine haben die Form von Zeichenablagemappen, die jeweils methodisch-didaktische Vorschläge, Hintergrundinformationen und ohne große Arbeit einsetzbare Materialien (Fotos, z.T. im A3-Format, Kopiervorlagen für Arbeitsblätter, AV-Medien etc.) enthalten. Sie können als Ganzes für längere, u.U. fächerübergreifende Unterrichtseinheiten oder Projektstage eingesetzt, auszugsweise oder auch nur als „Ideen-Steinbruch“ benutzt werden.

Von unserem Konzept und Anspruch her, sollen sie dazu geeignet sein, Bereitschaft und Interesse der SchülerInnen an der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema zu wecken bzw. zu fördern. Einige Leitgedanken bei ihrer Entwicklung sind ein möglichst starker Bezug zu Lebenswelt und Interessen der Jugendlichen, die Verwendung aktivierender Methoden, was die Ermunterung zur Artikulation der eigenen Meinung und zum verbalen Austragen von Meinungsverschiedenheiten einschließt, die Vermeidung von Falsch-Richtig-Bewertungen und das Vermitteln komplexer Problemzusammenhänge sowie die Anregung zu Perspektivwechseln und Empathie.

Die Bildungsbausteine können zentral bei der RAA Brandenburg und auch dezentral bei RAA-Niederlassungen, PLIB-Außenstellen oder ähnlichen Einrichtungen in den Landkreisen und kreisfreien Städten ausgeliehen werden.

Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus heißt für uns nicht in erster Linie die direkte Auseinandersetzung mit Jugendlichen, die verfestigte rechtsextreme Einstellungen aufweisen und mehr oder weniger fest in die rechtsextreme „Bewegung“ und

„Szene“ eingebunden sind.¹ (Mittelbare) AdressatInnen unseres Projekts sind vielmehr:

- Jugendliche mit Bruchstücken rechtsextremer Ideologie, Offenheit dafür und u.U. losen Kontakten zur rechtsextremen Szene. (Ihnen gegenüber geht es uns vor allem um die Auseinandersetzung mit rechtsextremen Denkmustern, um Werte und Interessen.)
- Politisch „neutrale“ oder noch nicht positionierte Jugendliche, die es zu „immunisieren“ gilt.
- Rechtsextremismus kritisch gegenüberstehende Jugendliche, deren Position durch Informationen, „Argumente“, Ermutigung und Rückhalt zu stärken ist.

Was verstehen wir unter Rechtsextremismus?

Um sich über sinnvolle Ansätze der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus bei Jugendlichen Gedanken zu machen, ist es wichtig, das eigene Verständnis des Phänomens Rechtsextremismus zum einen und der Faktoren, die eine Hinwendung von Menschen zu ihm fördern (wir sprechen eher von „Bedingungsgefüge“ als von „Ursachen“, um nicht Kausalzusammenhänge zu suggerieren), zum anderen zu klären.

Meinen Überlegungen zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus liegt das Verständnis von Rechtsextremismus als Verbindung von Ideologie der Ungleichheit (im Sinne der Ungleichwertigkeit von Menschen) und Gewaltakzeptanz in Einstellungs- und Verhaltensweisen zugrunde.

Diesem Verständnis zufolge sind zentrale Merkmale rechtsextremer Einstellungen, Denkmuster und Werthaltungen:

- ein Weltbild sozialer Ungleichheit, in dem der eigenen Gruppe (definiert vor allem durch ethnische Abstammung, Hautfarbe, aber auch z.B. sexuelle Orientierung) ein höherer Wert als anderen zugesprochen wird, - und damit die Ablehnung des universellen Prinzips der Gleichheit aller Menschen und ihrer Menschenrechte, ausgedrückt in Rassismus, Antisemitismus, Ethnozentrismus, Heterophobie etc.,
- eine verbale oder praktische Gewaltbereitschaft; die mit der „Minderwertigkeit“ bestimmter Menschengruppen begründete Behauptung des Rechts, die eigenen Interessen ihnen gegenüber mit Gewalt durchzusetzen, sowie
- (zumindest im deutschsprachigen Raum) eine Verharmlosung, Rechtfertigung oder Idealisierung des Nationalsozialismus.²

¹ Als grobe Einteilung der verschiedenen Grade und entsprechenden Formen der Einbindung Jugendlicher in rechtsextreme Strukturen erscheint mir folgende, an Bernd Wagner angelehnte Unterscheidung sinnvoll: Organisationen - Bewegung - Szene - „Life“-Style-Zusammenhang“ (rechtsextreme Parteien und Vereinigungen - Kameradschaften, Kadergruppen und Paramilitärische Gruppen - feste Gesellungen Jugendlicher und junger Erwachsener - Gesellungen Jugendlicher mit festen Treffpunkten - Informelle Freizeitgruppen). Nach Bernd Wagner: Rechtsextremismus und kulturelle Subversion in den neuen Ländern. Studie, Schriftenreihe des Zentrums Demokratische Kultur, Berlin 1998.

² Angelehnt an: Menschik-Bendeole, Ottomeyer u.a.: Sozialpsychologie des Rechtsextremismus; Opladen 1998.

Politisch artikulieren sich rechtsextreme Einstellungen in

- völkischem Nationalismus,
- der Behauptung „völkischer Lebensräume“ und damit einer grundsätzlichen Ablehnung von Migration und MigrantInnen,
- der Ethnisierung sozialer, ökonomischer und politischer Probleme (z.B. Arbeitslosigkeit, Kriminalität, Knappheit materieller Ressourcen) und Konflikte, die in Verbindung mit dem Pochen auf Etablierten-Rechte Ausländerfeindlichkeit zugrunde liegt, und
- Intoleranz, Autoritarismus und Demokratiefeindlichkeit.

Die öffentliche Wahrnehmung von Rechtsextremismus als Problem (durch Polizei und Verfassungsschutz, Politik und Massenmedien, „Öffentliche Meinung“ und Teile der Sozialwissenschaften) konzentriert sich vor allem auf drei „Indikatoren“:

1. das Abschneiden rechtsextremer Parteien bei Wahlen,
2. die Entwicklung rechtsextremistischer Straftaten und
3. die Entwicklung der Mitgliederzahlen rechtsextremer Organisationen.

Zum letztgenannten Punkt ist, gerade in Brandenburg, insbesondere ein starker Zulauf zu NPD und Jungen Nationaldemokraten zu verzeichnen, die nach dem Verbot mehrerer rechtsextremistischer Organisationen in den letzten Jahren als „nationales Sammelbecken“ dienen und programmatisch mit ihrer Kapitalismuskritik Anklang finden. Rechtsextremistische Straftaten, nach dem Höhepunkt polizeilich registrierter rechter Gewalt 1992/93 zunächst zurückgegangen, steigen seit 1997 wieder an, und Brandenburg ist in dieser Beziehung gleich nach Mecklenburg-Vorpommern bundesweit „führend“.

Nach den Wahlen Ende September 1998 scheinen viele BeobachterInnen, die der DVU-Erfolg in Sachsen-Anhalt „aufgerüttelt“ hatte, aber bereit zu sein, wieder „Entwarnung“ zu geben.

Die Fokussierung der Aufmerksamkeit für Rechtsextremismus auf o.g. (quantitative) Indikatoren vernebelt aber den Blick auf besorgniserregende qualitative Entwicklungen, vor allem das, was Bernd Wagner als „Stabilisierung des Rechtsextremismus als kultureller Block“ beschreibt. Als Erfolge beim Anstreben kultureller Hegemonie, insbesondere seit Ende der 80er Jahre, nennt Wagner:³

- Das Klima an Universitäten und Hochschulen verschiebt sich merklich nach rechts,
- die Existenz eines vielgestaltigen Netzwerks rechtsextremer und rechtsradikaler Organisationen, die auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens tätig sind,
- eine noch kleine, aber boomende rechtsextreme Kulturindustrie, der der Einbruch in die Massenkultur gelungen ist,
- die Existenz einer jungen rechtsextremen Szene und einer Lifestylekulturströmung (s.u.) als Teil der Massenkultur, die ca. 30% der jungen Generation erfaßt, in regionalen und kommunalen Zusammenhängen,
- die erfolgreiche Initiierung einer sozialen Bewegung von rechts und

³ Bernd Wagner: Rechtsextremismus und kulturelle Subversion in den neuen Ländern. a.a.o., S. 65.

- die völkische Beeinflussung des Massen- und Alltagsbewußtseins der Bevölkerung (s.u.),
- der Einbruch in die etablierte Politik durch Vorgabe von Themen und Lösungen und damit der Beginn eines Extremismus der Mitte.
- Die rechtsradikale Wissenschaftslandschaft und Ideologieproduktion erlangt zunehmende Anerkennung und mediale Aufmerksamkeit.

Dem entsprechend sind wir der Auffassung, daß Rechtsextremismus kein isoliertes Randphänomen unserer Gesellschaft ist, sondern - bei fließenden Übergängen von gefestigten rechtsextremen Einstellungen über rechtsextreme Orientierungen bis hin zur Aufgeschlossenheit für einzelne rechtsextreme Themen und „Lösungen“ - in ihre Mitte, d.h. in Massen- und Alltagsbewußtsein und die etablierte Politik, hineinreicht. Rechtsextremismus ist nicht auf Denken, Handeln und Zulauf (an Mitgliedern und WählerInnen) organisierter RechtsextremistInnen bzw. rechtsextremer Parteien und anderer Organisationen zu reduzieren. Und Rechtsextremismus ist kein „Jugendproblem“. Jugendliche setzen rechtsextreme Orientierungen oder Einstellungen allerdings eher und radikaler - und damit spektakulär - in Handeln um als Erwachsene, sei es im (potentiellen) Wahlverhalten oder als „handfeste“ Gewalt, oft übrigens im Gefühl, damit nur „Vollstrecker“ der Einstellungen und Wünsche der gesellschaftlichen Mehrheit und damit der Erwachsenen zu sein.

Eine Studie, die mittels einer Befragung nach Autoritarismus, Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Pro-Nazismus 1998 das Wählerpotential rechtsextremer Parteien erforscht hat, kam zu dem Ergebnis, das bundesweit 13% (Westen 12%, Osten 17%, Brandenburg 19%) der Wahlberechtigten eine latent oder manifeste rechtsextreme Einstellung aufweisen (die sich natürlich nicht unbedingt oder gar jederzeit in (z.B. Wahl-) Verhalten umsetzt).

Daß Rechtsextremismus keinesfalls auf das Problem einer isolierten Minderheit rechtsextremer Schläger zu reduzieren ist, macht m.E. eine rechtsextremistisch motivierte Gewalttat vom September 1998 in Königs Wusterhausen beispielhaft deutlich: Ein am Bahnhof von Skinheads verprügelter Schwarzer wurde erst von zwei Taxifahrern, die er um Hilfe bat, rüde abgewiesen (was die Skins zu einem nochmaligen Angriff ermunterte), dann von einem Bahnbeamten ignoriert und schließlich von einem Polizisten abfällig behandelt. Wieviel weniger selbstbewußt würden rechtsextreme oder rechtsextrem-orientierte Jugendliche auftreten, wieviel besser wäre die Situation ihrer potentiellen Opfer, wenn schweigende oder gar offene Zustimmung (durch Menschen, die sicher mehrheitlich nicht rechtsextrem im engeren Sinne sind), Zu- und Wegsehen gegenüber rechter Gewalt nicht so verbreitet wäre!?

(Auch deshalb ist unser oben skizzierter Ansatz, die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus nicht in erster Linie oder gar nur mit Rechtsextremisten führen zu wollen! Abgesehen davon läßt sich sowieso nicht ohne näheres Hinsehen erkennen, inwiefern hinter konkreten Äußerungen oder Verhaltensweisen Jugendlicher eine mehr oder weniger gefestigte rechtsextreme Einstellung, die Einbindung in die rechtsextreme „Szene“ oder gar Bewegung, ein in der lokalen Jugendszene einfach „angesagtes“ Lebensgefühl, das Nachplappern oder die Nachahmung oder das Austesten von Grenzen ohne politischen Hintergrund im engeren Sinne steckt. „Rechtsextremisten“ sind die we-

nigsten Jugendlichen, die mit solchen Äußerungen, Denkmustern etc. auffallen - „harmlos“, kein Grund zur Beunruhigung sind diese deshalb noch lange nicht.)

Noch ein paar Sätze, zu Erklärungsansätzen der Herausbildung rechtsextremer Einstellungs- und/oder Verhaltensweisen: Menschick-Bendele, Ottomeyer u.a. (a.a.o.) beschreiben - in einem sozialpsychologischen Forschungs- und Theorieansatz - das Bedingungsgefüge für „die Entstehung des Rechtsextremismus-Syndroms“ als „Zusammenwirken von drei großen Faktorengruppen“, zwischen denen eine vierte „vermittelt“, nämlich:

1. Charakterliche und familiäre Disposition.
2. Labilisierende Situation und gesellschaftliche Lagen (neben auf viele verunsichernd wirkende Faktoren wie der sozioökonomische Wandel, Globalisierung etc. und der aktuellen politischen und sozioökonomischen Situation ist hier auch der unsere Gesellschaft prägende Rassismus zu nennen).
3. Demagogische Einflüsse (nicht nur Propaganda und Hetze rechtsextremer Parteien und Organisationen, sondern auch tendenziell ausländerfeindliche Diskurse in der gesellschaftlichen Mitte, „selbstverständliche“ Stereotype und Denkmuster im sozialen Umfeld u.ä.).
4. Die Dynamik in Gruppen (vom Freundeskreis über Cliques bis hin zur Schulklasse, im weiteren Sinne aber auch in Familie, Schule etc. als sozialen (und sozialisierenden) Systemen: Werden hier Gewalt und Ausgrenzung als selbstverständlich erlebt, praktiziert und gutgeheißen oder andere Formen der Konfliktaustragung vermittelt und erlernt? Wird eigenständiges Denken oder Konformismus gefördert? Werden Unterschiede akzeptiert, oder herrscht ein Uniformitätsdruck?).

Keine(r) dieser Faktoren(gruppen) führt „zwangsläufig“ zum Rechtsextremismus, und die Suche nach „Schuldigen“ für die Anfälligkeit Jugendlicher dafür oder gar die gegenseitige Schuldzuweisung zwischen Elternhaus, Schule, Politik und Medien ist unangemessen und fruchtlos. Sinnvoll dagegen ist die Frage, welche - notgedrungen begrenzte - Möglichkeit die einzelnen Instanzen haben, Rechtsextremismus entgegenzutreten oder, besser noch, vorzubeugen.

Die Schule ist sicher keine omnipotente Einrichtung, die die Persönlichkeitsbildung und Einstellungen der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen entscheidend prägt. Deshalb ist ihr auch nicht die Hauptverantwortung für die „Lösung“ des Problems jugendlichen Rechtsextremismus zuzuweisen, aber neben Familie, Massenmedien und (der bei Jugendlichen mit zunehmendem Alter wichtiger werdenden) *peer-group* ist sie doch eine bedeutsame Sozialisationsinstanz, die nicht nur Inhalte und Werte, sondern auch soziale Verhaltensweisen vermittelt - ob die dort tätigen PädagogInnen das wollen oder nicht!⁴

⁴ s. Menschick-Bendele, Ottomeyer u.a., a.a.O., S.297ff.

Zusammenfassung der Diskussion

Betreuungsunterbrechung

Zunächst wurde die Frage nach den finanziellen Ressourcen und dem Problem der Betreuungsunterbrechung gestellt. Wolfram Hülsemann antwortete darauf, daß er eine Betreuungsunterbrechung, beispielsweise einer von rechtsextremistisch eingestellten Jugendlichen besuchten Einrichtung, dann befürwortet, wenn es keine Interventionsmöglichkeiten mehr gibt. Dann solle das Symbol (Jugendclub) lieber für einige Zeit geschlossen werden, um dem Leiter dieser Einrichtung eine Fortbildung z.B. im Bereich Straßensozialarbeit zuzugestehen. Mit Betreuungsunterbrechung sei also die Konsequenz gemeint, lieber die Kapazitäten zeitweise umzuleiten, als auf Dauer die falschen Projekte zu unterstützen.

Eine Teilnehmerin unterstützte die Forderung, das Betreuungsangebot zu unterbrechen, bevor man zum Instrument der rechtsextrem eingestellten Jugendlichen werde. Damit könne ein Signal gesetzt werden, das dann auch in der Öffentlichkeit wahrgenommen werde.

Darüber hinaus hielt sie es in diesem Zusammenhang für wichtig zu fragen: „Wie politisch muß Sozialarbeit eigentlich sein?“ Sie halte die Passivität mancher Sozialarbeiter für bedauerlich, dadurch werde eine Diskussion mit den Jugendlichen verhindert. Sie spüre nämlich bei den Jugendlichen ein Bedürfnis, sich über solche Themen auseinanderzusetzen und diese offen ansprechen zu können.

Dieter Becker bestätigte aus seinen Erfahrungen das Interesse der „Täter“ an diesen Themen. Für ihn ist es besonders wichtig, die Werte der Leute ernstzunehmen. Dabei seien die Verhältnisse in Ost und West seiner Meinung nach gleich zu bewerten.

Des weiteren tauchten Fragen nach dem konkreten Vorgehen auf. Wie habe man sich beispielsweise die angesprochene Vermittlung von Verfassungstreue vorzustellen, was heiße beim Mobilen Beratungsteam eigentlich Krisenintervention und wie sehe die konkrete Arbeit beispielsweise bei Standortfragen von Asylbewerberheimen aus. Müsse man sich das wie bei einer Mediation vorstellen, wo es oftmals nur um Akzeptanzschaffung gehe, oder seien solche Gespräche wirklich ergebnisoffen?

Wolfram Hülsemann bemerkte dazu, daß er eine der Hauptaufgaben darin sehe „Demokratie zu zeigen“, z.B. anderen, unterschiedlichen Meinungen überhaupt Gehör zu verschaffen, um den demokratischen Meinungsbildungsprozeß zu unterstützen. Das seien keine großen Heldentaten, sondern oftmals Veränderungen im kleinen, wenn z.B. die Meinung einer Bürgermeisterin gegenüber einer fremdenfeindlich eingestellten Gemeindeöffentlichkeit durch das Mobile Beratungsteam unterstützt wird. Im Kern gehe es bei der Arbeit also darum, die Umweltbedingungen wahrzunehmen, zu kommunizieren und ein Verständnis von demokratischer Meinungsbildung zu vermitteln. Er ergänzte die große Verantwortung der Eltern bei der Wertevermittlung und betonte, daß es weiterhin Ziel sein müsse, die Eltern stärker einzubinden.

Finanzierung

Thorsten Baensch erklärte zur Frage der Finanzierung, das Projekt „Tolerantes Brandenburg“ werde mit Lottomitteln finanziert, die ressortübergreifend eingesetzt würden. Zusätzlich stelle die Landesregierung Mittel aus dem Landesjugendhilfeplan zur Verfügung, mit dem beispielsweise das sogenannte „610-Stellen-Programm“ finanziert worden sei. Ziel dabei sei es gewesen, Kontinuität in die Jugendarbeit zu bringen und feste Stellen auf Dauer zu finanzieren, schließlich habe die Erfahrung der ersten Hälfte der 90er Jahre gezeigt, daß es schlicht katastrophal sei, wenn Jugendarbeit ausschließlich über ABM-Kräfte finanziert werde. Daneben gebe es aber immer noch eine ganze Reihe von Projekten, die über ABM- bzw. SAM-Maßnahmen finanziert werden - also im Prinzip über sämtliche arbeitsmarktpolitischen Instrumente. Hierbei gebe es jedoch große motivationale Probleme sich aufgrund der Vertragsbefristungen eine Perspektive aufzubauen, d.h. auch sich weiter zu qualifizieren.

„Dem Projekt 'Tolerantes Brandenburg' geht es nicht unbedingt darum, große neue Projekte zu initiieren, sondern zu gucken, wie können wir uns vernetzen, welche Verbindungen können wir knüpfen und wie arbeiten die unterschiedlichen Systeme (Ministerien, Schule, Öffentlichkeit) miteinander. Dabei stellt sich uns nicht nur die Frage, welche Mittel stecken wir da hinein, sondern auch und vor allem, wie wir mit den vorhandenen Ressourcen umgehen.“

Bedingungen der Fortbildung

Eine Teilnehmerin fragte nach der Möglichkeit, innerhalb der Schule neben den Angeboten zur inhaltlichen Auseinandersetzung (Argumentationshilfen), auch soziales Lernen zu fördern. „Wie wird das Verhältnis von inhaltlicher Arbeit zu Sozialarbeit eingeschätzt?“

Daran schloß sich die Frage an, welches Qualifikationsprofil eigentlich vorhanden sein müsse, um soziales Lernen zu initiieren bzw. zu fördern.

Reiner Spangenberg antwortete auf die Frage nach der Qualifikation, seiner Meinung nach zähle vor allem, ein Gespür für die Situation zu entwickeln, beispielsweise dafür, welche Emotionen an ihn heran getragen würden. Ferner sollte man bereits Erfahrung in der Jugendarbeit haben, und zum prinzipiellen pädagogischen sowie fachlichen Interesse ergänzte er noch die Fähigkeit, Gruppen moderieren zu können.

Die Frage nach dem sozialen Lernen sei insofern schwierig, weil die Rahmenbedingungen oft ungenügend seien. Die zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien seien jedoch so angelegt, daß man über Projektlernen oder Rollenspiele bestimmte Sozialformen einüben könne. Am sinnvollsten sei ein Einsatz der angebotenen, eher unkonventionellen Unterrichtsmaterialien in Projekten außerhalb des eigentlichen Unterrichts.

Das eigentliche Anliegen bleibe aber, ganz praktisch umsetzbare Lösungen anzubieten; Impulse in das Kollegium zu geben, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Eine Teilnehmerin fragte nach Reiner Spangenbergs Erfahrung im Umgang mit Lehrern, die nicht freiwillig an den Fortbildungen teilnehmen, sondern diese nur als Pflichtveranstaltung sähen. Seiner Meinung nach würden eher die Rahmenbedingun-

gen beklagt. Die prinzipielle Bereitschaft zur Weiterbildung sei fast immer vorhanden. Großes Interesse finde beispielsweise immer wieder die Frage, welche rechtsextremistischen Kennzeichen überhaupt strafrechtlich relevant seien. Diese Frage halte er persönlich zwar für nebensächlich, aber wirklich spannend sei die Sensibilisierung der Teilnehmenden und das Wecken von Interessen.

Darüber hinaus sei es für das Konzept „Tolerantes Brandenburg“ natürlich wichtig, eine Netzwerkstruktur zu haben. RAA-Stellen anzubieten, an die sich Betroffene wenden können, um damit auch vor Ort Unterstützung zu bekommen und vor allem das Gefühl zu erhalten (und zu vermitteln), daß man mit dem Problem nicht alleine bleibt.

Reimer Knaack ergänzte aus seiner Arbeit in Schleswig-Holstein, daß die Notwendigkeit einer Unterstützung durch das Lehrerkollegium besonders in solchen Fällen von entscheidender Bedeutung sei, wenn es sich um längerfristige Entwicklungsprojekte handelt. Im Bereich der Lehrerfortbildung werde dieses Kriterium nicht so stark angewendet. Er warf allerdings die prinzipielle Frage nach der Freiwilligkeit von Lehrerfortbildung auf und fragte, warum es ausgerechnet in den pädagogischen Berufen (Schleswig-Holsteins) immer noch keine Pflicht sei, sich regelmäßig weiterzubilden.

Evaluation

Thorsten Baensch ergänzte zur Frage der Effizienzkontrolle, daß es im Rahmen des Projekts keine sogenannten Leuchturmeffekte gebe, sondern die Ergebnisse vielmehr im Kleinen zu suchen seien. Die verschiedenen Modellprojekte in Brandenburg mit Angeboten im Bereich Verhaltenstraining, Konfliktschlichtung etc. zeigten den Jugendlichen, daß es auch mal anders gehen kann, daß Anregungen gegeben werden, darüber nachzudenken und daß hervorgerufene „Irritationen in den gewohnten Denkmustern“ Möglichkeiten sind, kleine, aber nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Eine weitere Wirkung des Programms lasse sich auch daran ablesen, daß es noch 1996 kaum Nachfrage nach den schulischen Fortbildungsprogrammen in diesem Bereich gegeben, jedoch 1998 die Nachfrage das Angebot weit überstiegen habe. Allerdings sei es oft so, daß gerade diejenigen Lehrer sich für die Seminare zum Thema Rechtsextremismus und Gewalt interessierten, bei denen das Problem nicht so virulent sei: „Unser Ziel muß bleiben, die Systemlogik aufzubrechen und die Lehrer zu erreichen, die sich in ihrer 'Wagenburg' eingerichtet haben. Diesen Kreislauf wollen wir mit den dezentralen 'niederschweligen' Angeboten durchbrechen, indem wir die Berater nicht von außerhalb holen, sondern Leute verpflichten, die vor Ort bereits bekannt sind.“

Eine Evaluierung des gesamten Projekts „Tolerantes Brandenburg“ hält Thorsten Baensch aufgrund der vielen verschiedenen Teilprojekte - bis hin zur VHS - kaum für möglich. Man werde jedoch bei bestimmten konkreten Einzelprojekten, z.B. beim „Mobilen Beratungsteam“ eine Evaluierung durchführen.

Erfolgsparemeter zur Frage der Veränderung im Lande müssen noch definiert werden, beispielsweise im Rahmen der polizeilichen Kriminalstatistik.

ANHANG

Pressemitteilung 109/99 Potsdam, 21.07.1999¹

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

**Erfolg liegt in der Hand der Menschen, nicht der Institutionen
Ermutigende Anzeichen für "Tolerantes Brandenburg"
Zwischenbericht 1 Jahr Handlungskonzept vorgelegt**

Eine „positive Grundbewertung“ hat der Staatssekretär im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Frank Szymanski, für das erste Jahr des Handlungskonzeptes „Tolerantes Brandenburg“ vorgenommen. „Die Zeiten, in denen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit allenthalben dementiert, verschleiert, verdrängt und verharmlost wurden, sind definitiv vorbei. Das Leitbild des 'Toleranten Brandenburg' findet eine zunehmend große Zahl von Menschen, die eigeninitiativ aktiv werden, Verbände, Vereine und die Wirtschaft machen deutlich, daß sich an dieser Stelle die Zukunft Brandenburgs entscheidet,“ äußerte der Staatssekretär heute bei der Vorlage des Zwischenberichts zum Handlungskonzept, das im Juni 1998 von der Landesregierung beschlossen worden war.

Nach Auffassung Szymanskis gibt es im Land „deutliche Anzeichen für die Erkenntnis, dass es in der Hand jedes einzelnen liegt, sich gegen Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus und daß diese Aufgabe nicht auf Instanzen, Institutionen, Behörden, Ämter oder Ministerien abgewälzt werden kann.“

Der Staatssekretär wörtlich: „Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit müssen dort angegangen werden, wo sie sich zutragen, vor Ort, in den Kommunen. Über Erfolg oder Misserfolg des Handlungskonzeptes entscheidet auch in Zukunft, in wieweit es gelingt, noch mehr Menschen zu sensibilisieren und für ein tolerantes Brandenburg zu mobilisieren. Die Landesregierung gewährt hier Unterstützung und Beratung, um lokale demokratische Strukturen aufzubauen.“

Szymanski unterstrich allerdings auch, daß der „Weg zum 'Toleranten Brandenburg' lang, verschlungen, steinig, voller Hindernisse und von Rückschlägen begleitet ist.“ Positive Aktivitäten vor Ort, bspw. in Form von Aktionsbündnissen, dürften „nicht darüber hinwegtäuschen, daß die schweigende Mehrheit längst nicht gewonnen ist. Die deutliche Tendenz, Probleme beim Namen zu nennen, sie nicht unter den Tisch zu kehren oder zu tabuisieren, konkurriert noch immer sehr stark mit Verdrängung, Verschleierung, Verharmlosung von Problemen und Konflikten, mit dem Bemühen, sich in blütenreiner Weste präsentieren zu können.“

Zugleich konstatierte Szymanski „noch unausgeschöpfte Entwicklungspotentiale“. Reserven sieht er namentlich bei der Wissensvermittlung und der Werteerziehung in Schule und Elternhaus. Dafür bedürfe es „keiner ausgeklügelten Sofortprogramme,

¹ Für Nachfragen rufen Sie bitte unter 0331/866-0 an oder senden Sie ein Fax unter 0331/866 3595 oder eine e-mail an poststelle@mbjs.brandenburg.de
Internet: Handlungskonzept - <http://www.brandenburg.de/land/mbjs/infothek/toleranz.htm>
Zwischenbericht - <http://www.brandenburg.de/land/mbjs/infothek/beric.htm>

sondern geduldiger Überzeugungsarbeit, dafür braucht es Wissen, Kenntnisse, die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich auf andere vorbehaltlos und vorurteilsfrei einlassen zu können; dafür bedarf es der Bereitschaft zum Dialog, zur Kooperation, der Fähigkeit, Konflikte aushalten, austragen und friedlich lösen zu können. Dies in den Köpfen und Herzen der Menschen zu verankern, kann gar nicht früh genug geschehen. Und wir sind heute noch an einem Punkt, wo wir sagen können: noch ist es dafür nicht zu spät“.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Vorname	Name	Ort
Boris	Aschemann	Berlin
Thorsten	Baensch	Potsdam
Dieter	Becker	Kronshagen
Viola	Benninger	Berlin
Frau	Bouha	Berlin
Cornelia	Brinkmann	Berlin
Roland	Büchner	Berlin
Ortrud	Hagedorn	Berlin
Helmut	Heitmann	Berlin
Wolfram	Hülsemann	Potsdam
Elke	Klein	Potsdam
Reimer	Knaack	Ratzeburg
Kerstin	Lück	Berlin
Rita	Marx	Berlin
Klaus	Matußeck	Berlin
Brigitte	Moritz	Leipzig
Gisela	Pampurch	Berlin
Dr. Rolf	Peuke	Hannover
Michael	Preuß	Potsdam
Herr	Reimann	Stuttgart
Wolfgang	Rudloff	Schwerin
Katrin	Schuh	Hannover
Rainer	Spangenberg	Berlin
Renate	Steinhöfel	Berlin
Margarete	Strube	Magdeburg
Walter	Taglieber	Berlin
Katrin	Temblowski	Schwedt
Karen	Tock	Stuttgart
Wolfgang	Wildfeuer	Meißen
Frank	Winter	Bremen

Die Reihe Bildungspolitische Fachgespräche: „Zukunftsbilder- Zukunftsbildung, Herausforderungen an Bildung, Anforderungen an Bildungsreformen“

Einer lebhaften öffentlichen Diskussion über bildungspolitische Themen, dem allgemein anerkannten Reformbedarf und einigen interessanten Reformprojekten stehen beachtliche Beharrungskräfte gegenüber. Diese Diskrepanz rührt unter anderem daher, daß es keinen Konsens darüber gibt, was mit Bildung gemeint ist. Der Begriff wird höchst unterschiedlich besetzt. Viele Aspekte bleiben ungeklärt: Auf welche zukünftigen Lebensrealitäten und Herausforderungen müssen Menschen vorbereitet werden? Wie ist das Verhältnis von Allgemeinbildung und Prozessen des lebensbegleitenden Lernens zu gestalten? Welche Aufgaben leiten sich daraus für Bildungseinrichtungen ab? Welche bildungspolitischen Instrumente müssen genutzt und bzw. oder weiterentwickelt werden? Was führt uns bildungspolitisch ins 21. Jahrhundert?

Ein Konsens über die Inhalte für einen Katalog von „Allgemeinbildung“ liegt nicht vor, und damit fehlt eine Vorstellung über das Wissen, das an die nachfolgende Generation weitergegeben werden soll.

In den Bildungspolitischen Fachgesprächen sollen Anknüpfungspunkte für Antworten zu den zentralen bildungspolitischen Herausforderungen gefunden werden.

Zukunftsbilder- Zukunftsbildung

1. Bildungspolitisches Fachgespräch am 8. Mai 1998

In der Auftaktveranstaltung wurden entlang des UNESCO-Berichtes zur Bildung für das 21. Jahrhundert, der Denkschrift der Bildungscommission NRW „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ und der Delphi-Bildungsstudie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie die Anforderungen an Bildung ausgelotet. Aus dem Verbund Selbstwirksamer Schulen konnten Reform-Erfahrungen anhand konkreter Praxisbeispiele vorgestellt und diskutiert werden.

Mit Beiträgen von Claudia Neusüß, Wolfgang Mitter, Heinz Westkamp, Eva Rühmkorf, Erika Risse, Hans-Gerhard Husung und Sibylle Volkholz

Standortfaktor Qualifikation, Veränderung des Arbeitsmarktes, bildungs- und sozialpolitische Herausforderungen

2. Bildungspolitisches Fachgespräch am 12.6.98 (es war gleichzeitig das 3. Sozialpolitische Fachgespräch)

Vor dem Hintergrund der Herausforderungen an die Bildungs- und Sozialsysteme diskutierte dieses Fachgespräch die Ablösung der Arbeitsmarktentwicklung vom formalen Bildungssystem und die Entwertung von Bildungsprozessen. Die Veranstaltung benannte drei Praxisfelder, die diese aktuellen Entwicklungen berücksichtigen: Die Entwicklung von Erfahrungswissen bereits in der beruflichen Erstausbildung (im Rahmen eines Modellprojektes des Bundesinstitutes für berufliche Bildung), die Entwicklung der Kompetenzentwicklung bezogen auf den Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen und die Integration von Lernprozessen bei Auftragsschwächen mit Beibehaltung eines Arbeitsplatzes.

Mit Beiträgen von Claudia Neusüß, Werner Dostal, Ursula Rabe-Kleberg, Dagmar Lenartz, Thomas Hartmann und Reinhard Boltin

Interkulturelle Bildung zwischen Alltagsstrategien und Lösungskonzepten

3. Bildungspolitisches Fachgespräch am 18. September 1998

Diese Veranstaltung ging der Frage nach, welche Möglichkeiten zur sozialen, kulturellen, politischen und individuellen Integration von MigrantInnen (unter Berücksichtigung und Beachtung kultureller Differenz) die Schule leisten soll und kann. Der Entwicklung des Spracherwerbes wird hierbei eine zentrale Rolle beigemessen. Genannt wurden Anhaltspunkte für eine Mehrsprachigkeit in der Schule, die das Ziel verfolgen sollte, die Handlungsfähigkeit aller, auch deutscher Kinder, in mehrsprachigen Situationen zu fördern. Das gesellschaftliche Interesse an einer zweisprachigen Bildung sei groß, z.B. würden für deutsch-türkische Europaschulen Wartelisten geführt. Eine weitere Diskussion lotete den Spielraum von staatlichem und elterlichem Erziehungsrecht aus.

Mit Beiträgen von Claudia Neusüß, Czarina Wilpert, Ursula Neumann, Monika Nehr, Petra Wagner und Safer Cinar

Umgang mit Gewalt in Bildungseinrichtungen

4. Bildungspolitisches Fachgespräch am 30. Oktober 1998

Dieses Fachgespräch analysierte die strukturellen Gestaltungs- und pädagogischen Handlungsoptionen von Schule und beruflicher Bildung zum Umgang mit Gewalt. Der Focus war auf die ostdeutsche Situation gerichtet. Ein theoretischer Beitrag über das Ausmaß von Gewalt an Schulen zeigte zentrale Ansätze für eine gewaltpräventive Arbeit. Diese Ansätze wurden anhand unterschiedlicher Praxisfelder vertieft: Beiträge zur Gewaltprävention durch die Polizei, die Schulverwaltung, in der Lehrer-Ausbildung. Des Weiteren werden vorgestellt: ein Modellprojekt aus der beruflichen Bildung in Weimar, die Präventionspraxis einer Mittelschule in Dresden und ein Projekt der Schulsozialarbeit.

Mit Beiträgen von Wilfried Schubarth, Ulla Dussa, Ute Intveen-Treppmann, Richard Spätling, Jamie Walker, Roswitha Malarski, Thomas Schneider und Pater Franz-Ulrich Otto.

Die **Protokolle** der ersten drei Bildungspolitischen Fachgespräche mit den Themen „Zukunftsbilder - Zukunftsbildung“, „Standortfaktor Qualifikation“ und „Interkulturelle Bildung zwischen Alltagsstrategien und Lösungskonzepten“ sowie eine Dokumentation des 4. Fachgesprächs sind gegen Einsendung eines ausreichend frankierten und adressierten DIN-A4-Rückumschlages bei der Heinrich-Böll-Stiftung, Versand, Rosenthaler Str. 40/41, 10178 Berlin, erhältlich.

Weitere Publikationen der Heinrich-Böll-Stiftung (eine Auswahl)

Brücken in die Zukunft

Gedanken zur künftigen Bildung. Mit Beiträgen von Sybille Volkholz, Gerold Becker, Ulf Preuss-Lausitz, Helmut Wiesenthal, Warnfried Dettling u.a.

Berlin 1999, ca. 220 Seiten, DM 12,-

ISBN 3-927760-34-X

Die Wiederherstellung der Hochschule

Plädoyer für eine Rückkehr der Hochschulen in die Politik und die Gesellschaft.

Von Michael Daxner

Köln 1993, 288 Seiten, DM 12,-

ISBN 3-927760-20-X

Schöne Fassaden - schwache Fundamente

Zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung.

Hrsg. vom Deutschen Institut der Erwachsenenbildung und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Böll-Stiftung

Frankfurt a.M. 1998, 172 Seiten, DM 18,-

ISBN 3-933222-00-1

Den Frieden sichern

Wie zivile Alternativen zur Konfliktprävention entwickelt werden. Von Lisa Schirch

Köln 1996, 144 Seiten

China - Punkmädchen in Ostberlin

Die Geschichte einer Jugend in der DDR. Fotos, Erinnerungen, Dokumente.

CD, Dia-Serie und Dokumentation für den Unterricht.

Berlin 1998 (ab April 1999 erhältlich), DM 25,-

Das Studienwerk der Heinrich-Böll-Stiftung

Handbuch der ehemaligen Stipendiatinnen und Stipendiaten.

Von Sabine Dittrich, Sofia Manti und Dietmar Sedlaczek

Berlin 1998, 272 Seiten, DM 10,-

ISBN 3-927760-30-7

diskus

Zeitschrift der StipendiatInnen der Heinrich-Böll-Stiftung

Erscheint unregelmäßig, Doppel-Heft 4/5 mit den Themen: „Diplom Diss Dann“ sowie „Natur und Umwelt“; Fotos und Abbildungen

Alle Preise zzgl. Versandkosten.