

Einführung ins Thema

Dokumentarfilm „Respect“
Pädagogische DVD: Verwendung
Inhaltsverzeichnis
Materialsammlung



Autoren:

Beat Manz, Schulpsychologe
Walter Züst, Oberstufenlehrer

Fachliche Begleitung:

Kuno Bont, Filmmacher, Verein Gewaltprävention SG/FL
Regina Hiller, Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen
Werner Stuber, Verein Gewaltprävention SG/FL
Norbert Würth, ZEPRA St. Gallen

Bezugsquelle für die beiden DVD:

<http://www.filmfabrik.li/Default.aspx?tabindex=5&tabid=7>

1. Einführung ins Thema

[ZURÜCK ZU Titelseite](#)
[WEITER ZU Der Film Respect](#)

1.1 Entstehung der beiden DVD

Der Film „Respect“ und die Pädagogische DVD dazu entstanden aus privater Initiative, aber mit staatlicher Unterstützung; aus einer Arbeitsgruppe heraus wurde 2004 der Verein Gewaltprävention SG/FL gegründet.

Der 50-minütige Film „Respect“ von Kuno Bont will primär informieren; im Mittelpunkt steht eine Intensivwoche mit zwölf Jugendlichen in den Fideriser Heubergen, unter der Leitung von Allan Guggenbühl. Der Film hatte im August 2005 Premiere.

Für die **Pädagogische DVD „Respect“** wurde aus dem Rohmaterial des Films eine grosse Zahl von meist kurzen Sequenzen zusammengestellt. Die Pädagogische DVD ist für den Einsatz im Unterricht bestimmt.

1.2 Was ist Gewalt?

Der Begriff Gewalt hat viele Facetten: Das Anwenden physischer Gewalt ist in unserer Gesellschaft verpönt, ausser im Krieg oder bei institutionell legalisierter Gewalt (z. B. Polizeieinsatz). Psychische Gewalt wird im täglichen Zusammenleben häufig in einer Grauzone ausgeübt und ist entsprechend schwerer zu erkennen; es gibt auch geistige Gewalt, welche die Autonomie der Persönlichkeit beeinträchtigt (Indoktrination, „Gehirnwäsche“; z. B. bei totalitären Regimes oder vereinnahmenden Sekten).

Gewaltanwendung macht uns fügsam, hilflos, rebellisch, aggressiv; als Opfer stehen wir ihr aber nie gleichgültig gegenüber.

In dieser Unterrichtshilfe wird Gewalt aus der Optik der Person definiert, die Gewalt erleidet: Wenn ein Mensch sich bedroht, angegriffen, beleidigt, verletzt, erniedrigt oder ausgestossen fühlt und eine äussere Ursache erkennbar ist, dann hat er Gewalt erlitten. Diese Sichtweise ist auch bei Vorfällen im Schulalltag sehr hilfreich, weil Täter zum Bagatellisieren neigen („I ha jo nu echli luut gschwätzt mit em.“).

1.3 Gewalt überall und immer

Gewalt ist ein sehr komplexes Thema:

Gewalt begegnet uns von der Zeugung bis zum Tode (eine Abtreibung ist eine Gewalttat, viele Menschen erleiden einen gewaltsamen Tod). Gewalt hat vielerlei Gestalt. Gewalt üben wir aus und erleiden wir im Alltag. In den Medien begegnet uns Gewalt täglich. Gewaltanwendung gibt es nicht nur gegenüber Menschen, sondern auch gegenüber Tieren, Sachen, Institutionen.

Mit Gewalt sind wir als Täter, als Opfer oder als Zeugen konfrontiert. Wenn wir uns selber Gewalt antun, sind wir Täter und Opfer zugleich; sonst ist es ein Entweder-Oder. Wenn wir Zeugen von Gewaltanwendung werden, stellt sich die Frage, ob wir intervenieren sollen. Gewaltprävention bedeutet somit: Menschen helfen, damit sie sich vor Gewalt schützen können und damit sie möglichst selber nicht gewalttätig werden; auch können Menschen in kritischen Situationen deeskalierend einwirken.

Der Umgang mit Gewalt ist eine der grossen Herausforderungen in der Kindererziehung; die Schule kann einen wichtigen Beitrag leisten.

1.4 Sexuelle Gewalt

Weder im Dokumentarfilm, noch in der Pädagogischen DVD wird das Thema „sexuelle Gewalt“ ausdrücklich aufgegriffen. Trotzdem ist es möglich, auch dieses Thema, z. B. ausge-

hend von einer Szene im Film (Darstellung der Gewaltformen, „Happy Slapping“) oder in der Pädagogischen DVD (siehe die Mobbingszene) anzusprechen.

Sexuelle Gewalt ist ein eigener, sensibler Bereich. Eine altersgemässe Sexualpädagogik, die sich nicht auf das Vermitteln biologischer Informationen beschränkt, sondern auch die positiven Aspekte von Liebe und Freundschaft beinhaltet, bildet eine wichtige Grundlage. Sexuelle Gewalt und Schutz vor sexuellen Übergriffen sollen jedoch separat als eine Form von Gewalt über alle Stufen der Volksschule hinweg thematisiert werden.

Weiteres zum Thema:

- Ordner „sicher! *gsund!*“ (siehe 1.5); Kapitel 2 „Kindesmisshandlung“
- Kinderschutzzentrum St. Gallen: <http://www.kispisg.ch/?menu=ksz&sub=invia>

1.5 „sicher! *gsund!*“

Der Ordner „sicher! *gsund!*“ (Bezugsquelle: Lehrmittelverlag des Kantons St. Gallen, <http://www.lehrmittelverlag.ch/shop/>) enthält im 1. Kapitel „Schule und Gewalt“ viel gutes und hilfreiches Material, auch zum Thema der Gewaltprävention in der Schule. Das ganze Kapitel kann elektronisch abgerufen werden: <http://www.lehrmittelverlag.ch/downloads/>. Im Folgenden werden darum nur stichwortartig einige Wege zum Vermindern von Gewalt in der Schule aufgeführt.

1.6 Persönliche „Schutzfaktoren“ vor Gewalt¹

- Verinnerlichte Werte, wie Respekt vor dem andern, Friedfertigkeit, Mitgefühl
- Erkennen und Einhalten von Regeln und Grenzen
- Soziales Verantwortungsgefühl
- Ich-Stärke, gesundes Selbstwertgefühl, Autonomie (sehr viel Gewaltanwendung geschieht aus innerer Schwäche, die Stärke in einer Gruppe kompensiert häufig die eigene Identitätsschwäche)
- Stabile, verlässliche Beziehungen zu Erwachsenen in Familie, Schule, Freizeit
- Vorgelebte Gewaltlosigkeit in Familie, Schule, Freizeit
- Hohe Frustrationstoleranz (wer sie nicht hat, reagiert impulsiv)
- Wissen über Konflikte, über Eskalation und Deeskalation

1.7 Gewaltprävention in der Schule

Die Schule ist ein System; Systeme haben Regelmechanismen auf verschiedenen Ebenen: Organisation, Interaktion, gesellschaftliche Gegebenheiten. Es wäre darum falsch, bei Gewalttaten den Blick nur auf den Täter, die Täterin zu richten. Extreme Haltungen („Nulltoleranz“ oder Wegschauen) sind kaum hilfreich und stehen einem angemessenen Vorgehen im Wege. „Wie man in den Wald ruft, tönt es heraus“: Lehrpersonen, Schulleiter/innen und Behördenmitglieder haben Vorbildcharakter: Wenn sie beim Thema Gewalt eine differenzierte, lösungsorientierte Haltung einnehmen, prägt das mittelfristig das Klima in der Schule.

Offene Gewalt ist relativ leicht zu erkennen und zu benennen, wenn sie an den Tag kommt; viele Opfer schweigen aber aus Scham, Schuldgefühlen oder Angst vor Rache.

Verdeckte Gewalt (Mobbing, Schutzgelderpressung, ganz allgemein psychische Gewalt) ist heimtückisch, da sie lange nicht wahrgenommen wird; häufig vermag selbst das Opfer die

¹ Diese Aufzählung kann auch verwendet werden, um das Gefährdungspotenzial einzelner Jugendlicher abzuschätzen und ihnen präventiv entsprechende Betreuung und Unterstützung zu geben.

verdeckte Gewalt nicht als solche zu erkennen und reagiert mit psychosomatischen Beschwerden oder Vermeidung (z. B. unerklärliche Schulverweigerung).

Hinschauen bei verdeckter und bei offener Gewalt bedeutet: genau beobachten, wahrnehmen, feststellen, was geschehen ist, bzw. geschieht, und dieses Geschehen im konkreten situativen Kontext (Klasse, Schule, Gemeinde, Medien) und im Kontext der beteiligten Personen und ihres Umfeldes sehen. Gemäss Allan Guggenbühl gibt es lokale Besonderheiten, die von Gemeinde zu Gemeinde verschieden sind und die vor einer Intervention zu erkennen sind (z. B. hohe Arbeitslosigkeit, Gegenwart einer Unterkunft für Asylsuchende). Bei massiven Vorfällen empfiehlt er, die Situation genau zu analysieren, möglichst mit dem Blickwinkel einer aussenstehenden Fachkraft, bevor gehandelt wird.

Wassilis Kassis hat in einer Untersuchung deutliche Indizien dafür gefunden, dass bei Gewalt in der Schule sowohl inner- als auch ausserschulische Faktoren eine Rolle spielen (Genaueres dazu [hier](#)). Das bedeutet, dass auch Massnahmen in beiden Bereichen zu treffen sind.

Gewaltprävention ist ein schwieriges Unterfangen, da sie nicht punktuell, sondern im Sinne der Primärprävention vielseitig und dauernd stattfinden muss, um eine nachhaltige Wirkung zu entfalten. - Erschwerend ist, dass Erfolge dieser Prävention kaum messbar sind, schon gar nicht kurzfristig. Erfolgreiche, nachhaltige Gewaltprävention entsteht vor allem im täglichen Umgang miteinander (und wirkt sich im täglichen Umgang auch wieder aus, sowie im allgemeinen Klima einer Schule).

Es gibt spezifische Faktoren, die klar gewaltmindernd wirken:

- Werthaltungen und Grundeinstellungen im System Schule (auf allen Ebenen von Behörde bis Schüler/in!)
- Achtung, Wertschätzung dem Mitmenschen gegenüber
- Klare, nachvollziehbare Regeln, die auch durchgesetzt werden (Jugendliche brauchen „Leitplanken“, fordern ihre Errichtung geradezu heraus)
- Sensibilisiert sein, achten auf Gewaltvorkommnisse (offene und verdeckte Gewalt)
- Angemessener, lösungs- und zukunftsorientierter Umgang mit Konflikten
- Faire, transparente Entscheide
- Konstruktive Zusammenarbeit über die Hierarchiestufen
- Mitbestimmung auf allen Ebenen
- Vorbild der Lehrpersonen, der Schulleitung
- Menschlichkeit, Empathie

[ZURÜCK ZU Titelseite](#)
[WEITER ZU Der Film „Respect“](#)
[WEITER Zu Die Pädagogische DVD](#)

2. Der Film „Respect“

[ZURÜCK ZU Titelseite](#)

[WEITER ZU Die Pädagogische DVD](#)

2.1 Ziele

„Respect“ ist ein Film zum Thema Jugendgewalt, er informiert, er dokumentiert, er gibt psychologische und soziologische Erklärungsansätze.

2.2 Zielpublikum

Erwachsene: Eltern, Lehrpersonen, Fachpersonen
Jugendliche (Details siehe 2.4)

2.3 Einsatzmöglichkeiten in der Schule

Elternarbeit, Weiterbildung, Unterricht

2.4 Praktisches Verwenden

Der Film dauert 52 Minuten. Er eignet sich, eventuell in Ausschnitten, für Elternabende² ebenso wie für Lehrer/innenweiterbildung. Der Film selber gibt Informationen und spricht auch emotional an. Wichtig ist, dass er nicht einfach isoliert gezeigt wird, sondern dass im Anschluss eine Auseinandersetzung mit dem Thema Jugendgewalt erfolgt (geleitete Diskussion, Podiumsdiskussion, Workshops, usw.; Folgerungen für die eigene Schule, Frage einer wirkungsvollen Prävention).

Für die Arbeit in der Oberstufe der Volksschule gibt die Pädagogische DVD im Einzelnen viel mehr her; den Film als Ganzes anzuschauen macht allenfalls Sinn als Teil einer intensiven, längeren Auseinandersetzung mit dem Thema.

Mit älteren Jugendlichen kann das gemeinsame Betrachten des ganzen Films durchaus angebracht sein, z. B. um zu klären, welche Einzelthemen genauer bearbeitet werden sollen.

² Der Film handelt von Gewalt Jugendlicher; der Einsatz macht darum vor allem ab Volksschuloberstufe Sinn; ein Einsatz in der Elternarbeit am Ende der Mittelstufe kann präventiv auch sinnvoll sein.

3. Die Pädagogische DVD

[ZURÜCK ZU Titelseite](#)
[WEITER ZU Inhaltsverzeichnis](#)

3.1 Ziele

Die Pädagogische DVD besteht aus vielen Einzelsequenzen, die unabhängig voneinander in der Arbeit mit Jugendlichen und in der Elternarbeit eingesetzt werden können. Die Arbeit mit den einzelnen Sequenzen gibt Anregungen für die Auseinandersetzung mit spezifischen Themen, soll Veränderungsprozesse in Gang bringen.

Zentral sind emotionales Lernen, das Achten des Mitmenschen, das Erwerben von Werten und von Handlungsmöglichkeiten.

3.2 Zielpublikum

Jugendliche: Der Einsatz der Pädagogischen DVD macht Sinn ab Beginn der Volksschuloberstufe.

Eltern: Einzelne Filmsequenzen eignen sich, da sie kurz sind, für den Einstieg in eine Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema.

3.3 Einsatzmöglichkeiten der Pädagogischen DVD im Unterricht

Die einzelnen Sequenzen können vielfältig eingesetzt werden:

- Gewaltprävention als Daueraufgabe (viele Einzelschritte in jedem Schuljahr)
- Konzentrierte Arbeit am Thema (z. B. in einer Intensivwoche)
- Konkreter Vorfall oder Spannungen, Schwierigkeiten in der Klasse

3.4 Verwenden des Begleitmaterials im Unterricht

Einige kurze Hinweise:

- Für die Konfliktlösung und die Gewaltprävention gibt es keine Rezepte.
- Die Lehrperson kennt ihre Klasse; der Einsatz des Materials muss gezielt auf die Situation der Klasse und den Entwicklungsstand der Jugendlichen erfolgen.
- Darum: Die folgende Materialsammlung liefert keine „pfannenfertigen“ Lektionen, sondern Fragen, Ideen, Anregungen. Die Lehrperson wählt aus, fügt Eigenes dazu, bestimmt den Ablauf, strukturiert den Unterricht, wählt die für die Klasse angemessenen Arbeitsformen.
- Bei einzelnen Filmsequenzen wird für bestimmte Arbeiten konkrete Anleitung gegeben.

3.5 Verwenden in der Jugendarbeit

Da die Materialsammlung keine fertigen Lektionsreihen für ein bestimmtes Alter enthält, kann sie mit entsprechender Anpassung auch in nichtschulischem Umfeld (Jugendarbeit, kirchliche Gruppen, usw.) in der Konfliktverarbeitung und Gewaltprävention hilfreich sein.

3.6 Hinweise zur praktischen Benutzung

- Es ist am einfachsten, die Unterrichtshilfe auf dem eigenen Computer zu speichern, damit jederzeit darauf zurückgegriffen werden kann.
- Die beiden einschlägigen Kapitel aus dem Ordner „sicher! *gsund!*“ (1. Kapitel „Schule und Gewalt“; 9. Kapitel „Mobbing“) können zusätzlich elektronisch abgerufen werden:
<http://www.lehrmittelverlag.ch/downloads/>
- Mit den Hyperlinks kann vom Inhaltsverzeichnis direkt zu den Angaben der einzelnen Filmsequenzen und von da zum entsprechenden Zusatzmaterial und zurück gesprungen wer-

den. Es empfiehlt sich deshalb, das Material zunächst am Bildschirm zu sichten und nur Teile auszudrucken, die man für ein konkretes Vorhaben benötigt.

- Das Zusatzmaterial, z. B. ein Arbeitsblatt, kann verändert werden, indem man die gewünschten Teile in ein Word-Dokument kopiert und es selber ergänzt.
- Die Angaben zu jeder Filmsequenz folgen demselben Raster:

Filmsequenz	<i>ORT DER SEQUENZ AUF DVD : TITEL DER SEQUENZ</i>
Dauer	<i>DAUER DER FILMSEQUENZ</i>
Inhalt	<i>KURZE INHALTSANGABE DER SEQUENZ</i>
Ziel(e)	<i>HAUPTSÄCHLICHE SCHULISCHE ZIELE</i>
Ideen	<i>ANREGUNGEN FÜR DEN UNTERRICHT; SIE SIND OHNE INNEREN ZUSAMMENHANG EINZELN AUFGEFÜHRT; DIE LEHRPERSON GESTALTET DEN UNTERRICHT GEMÄSS DEM STAND UND DEN BEDÜRFNISSEN DER KLASSE.</i>
Zusatzmaterial	<i>KONKRETE ANLEITUNGEN, ARBEITSBLÄTTER, INFORMATIONEN, EXKURSE</i>

[ZURÜCK ZU Titelseite](#)
[WEITER ZU Inhaltsverzeichnis](#)

4. Inhaltsverzeichnis Pädagogische DVD

[ZURÜCK ZU Titelseite](#)

Versal: Einzeltitel auf der DVD
Kursiv: Kurze Erläuterungen zum Inhalt

Der Begriff „Respekt“

Keine Filmsequenz: Annäherung an den Begriff Respekt

4.1 Informationen

In diesem Teil befinden sich viele, meist kurze Einzelsequenzen, die im Unterricht ganz unterschiedlich eingesetzt werden können, da sie primär informieren, bzw. in ein Thema einführen wollen.

Reaktionen auf Jugendgewalt:

[Konfliktlotsen](#)

[Time-out Schule](#)

[Besondere Unterrichts- und Betreuungsstätte Platanenhof](#)

Projekt Fideriser Heuberge

Einführung in die Sonderwoche, die dem Film zugrunde liegt

Mythodrama

Einführung ins Mythodrama, einer von Allan Guggenbühl entwickelten Methode zur Konfliktlösung

Straffällig geworden:

[Interviews Strafgefangene](#)

Interviews mit 4 Strafgefangenen über ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

[Interview Jugendanwältin](#)

Arbeit der Jugendanwaltschaft, Entwicklung der Jugendgewalt, Freizeitangebot, Familie, Ausländer

Lebensgeschichten Jugendlicher

6 Jugendliche erzählen.

Formen von Jugendgewalt:

[Beispiel Mobbing](#)

[Beispiel Erpressung](#)

[Beispiel Provokation](#)

Reaktionen Jugendlicher bei der Vorführung eines Gewaltfilmes

Ausschliesslich Gesichtsausdruck von Jugendlichen, nur Filmtön hörbar

4.2 Übungen

In diesem Teil befinden sich Beispiele, wie einzelne Themenbereiche direkt im Unterricht handlungsorientiert angesprochen werden können. Diese Filmsequenzen dienen primär der Lehrperson als Anregung. Wenn sie direkt im Unterricht angeschaut werden, können Fantasie und Kreativität der Schüler/innen eingeschränkt werden.

Rollenspiel

Ein Konflikt und seine Lösung: eine Anleitung über Situation, Herausforderung, Lösung

Thesen debattieren

3 Lösungsvorschläge:

[Schlichter](#)

[Schuluniformen](#)

[Boxsack](#)

Videospiele Ja/Nein

Diskussion um Videogames

[ZURÜCK ZU Titelseite](#)

5. Materialsammlung zur Pädagogischen DVD

[ZURÜCK ZU Titelseite](#)

[ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis](#)

5.1 Grundinformationen zu den einzelnen Filmsequenzen

[Ab nächster Seite, je Filmsequenz eine Seite](#)

Filmsequenz **Der Begriff *Respekt***

[ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis](#)

Dauer -

Inhalt -

- Ziel(e)**
- Das Wort „Respekt“ definieren
 - Bedeutung von „Respekt“ für sich selber festlegen

- Ideen Unterricht**
- Arbeit gemäss Anleitung (s. Zusatzmaterial)

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

Zusatzmaterial [ANLEITUNG und ARBEITSBLÄTTER: Der Begriff „Respekt“](#)

↓
Kurzinfo dazu:

Die Jugendlichen werden für den Begriff „Respekt“ sensibilisiert und klären für sich selber, von wem sie Respekt erwarten und wem sie Respekt entgegenbringen.

Filmsequenz	Informationen : Reaktionen auf Jugendgewalt : Konfliktlotsen ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis
Dauer	02m50s
Inhalt	Ausschnitte einer Schulmediation durch einen Schüler als Konfliktlotsen; Infos des Begründers und Ausbildners Otmar Schneider und einer Lehrerin, die als Mediatorin arbeitet.
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Konkreten Einblick ins Konfliktlotsensystem erhalten
Ideen Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Mediation in unserer Schule als feste Institution? • Unterschied zu „Schlichter“ (siehe Filmsequenz Schlichter)
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.</p> </div>	
Zusatzmaterial	<p>INFORMATION: Mediation in der Schule</p> <p>INFORMATION: Reden ist Gold (Mediation im Strafrecht)</p> <p>▼ Kurzinfo dazu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediation mit dem Ziel einer Win-Win-Situation - Bericht über konkrete Erfahrungen mit Konfliktlotsen

Filmsequenz	Informationen : Reaktionen auf Jugendgewalt : Time-out-Schule ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis
Dauer	03m48s
Inhalt	Bilder aus dem Alltag einer Time-out-Schule; Informationen über Sinn und Ablauf eines Time-outs; kurze Aussagen von Schülern
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Einblick ins Thema Time-out gewinnen • Time-out als Chance in schwierigen Situationen verstehen
Ideen Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Fantasieren und Aufschreiben des gesamten Ablaufs eines Time-out von auffälligen Ereignissen bis zur Reintegration; diskutieren in Klasse • Welche Gründe führt ein Jugendlicher an, warum es ihm in der Time-out-Schule besser gefalle (DVD ab 2m30s)? • Gründe, warum es in der Time-out-Schule zu wenigen Gewaltvorfällen kommt. • Was braucht es wohl von Seiten des Schülers, der Schülerin, damit das Time-out zur erfolgreichen Reintegration führt?
Zusatzmaterial	INFORMATION: Time-out-Klassen im Kanton St. Gallen

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

Filmsequenz	Informationen : Reaktionen auf Jugendgewalt : Besondere Unterrichts und Betreuungsstätte Platanenhof (BUB) ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis
Dauer	03m44s
Inhalt	Informationen über die BUB, die für Schüler, die von der Volksschule ausgeschlossen wurden, geschaffen wurde, sowie Lebensgeschichte eines Jugendlichen
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen, was im Kanton St. Gallen mit Schülern nach einem Ausschluss vom Volksschulunterricht als Ultima Ratio geschieht • Ablauf der Massnahme BUB kennen lernen
Ideen Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Was lief wohl vor dem Schulausschluss schief (auf Seiten des Schülers, der Eltern, der Schule, des weiteren Umfelds)? • Das hätte im Beispiel des Schülers im Film die lange Kette verhängnisvoller Entwicklung brechen können. • BUB: Chance oder Jugendknast?
Zusatzmaterial	<p>INFORMATION: Genaueres über BUB: http://platanenhof.sg.ch/home/wohngruppen/schulgruppe_bub.html</p>

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

Filmsequenz	Informationen : Projekt Fideriser Heuberge ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis
Dauer	05m02s
Inhalt	Einführung in Inhalt und Resultate einer Themenwoche über Aggression und Gewalt in den Fideriser Heubergen (GR), mit dem Jugendpsychologen Allan Guggenbühl und zwölf Jugendlichen.
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Einblick in das Projekt erhalten, die Statements von Allan Guggenbühl verstehen • Die 16 Lösungsthesen verstehen
Ideen Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Für Lehrperson: Lesen des Berichts als Einführung (siehe Zusatzmaterial) • Sequenz in Portionen anschauen, übersetzen/erklären der Erläuterungen von Allan Guggenbühl in die Sprache der Jugendlichen • Diskutieren der 16Thesen der Jugendlichen (s. Zusatzmaterial) • Eigene Thesen über Jugendgewalt?
Zusatzmaterial	BERICHT: Das Gruppenexperiment in den Fideriser Heubergen

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

[INFORMATION: Die 16 Lösungsthesen](#)

▼ **Kurzinfo dazu:**

Die 16 Thesen entstanden in der Themenwoche in den Fideriser Heubergen als Quintessenz. Sie wurden mit den Jugendlichen erarbeitet und von Allan Guggenbühl, Jugendpsychologe, und Beat Manz, Schulpsychologe, ausformuliert. Sie dienen der Lehrperson als Zusatzinformation und Anregung, in der vorliegenden Form sind sie für Volksschüler/innen zu „akademisch“ formuliert.

Filmsequenz Informationen : **Mythodrama**

[ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis](#)

Dauer 07m27s

Inhalt Einführung ins Mythodrama, einer von Allan Guggenbühl entwickelten Methode der Konfliktverarbeitung und -lösung, die zuerst auf symbolischer Ebene arbeitet und dann erst auf die konkrete Situation Bezug nimmt.

Ziel(e)

- Für Lehrpersonen: Informationen zur Arbeit mit dem Mythodrama erhalten

Ideen Unterricht

- Die Sequenz und die Anleitung (s. Zusatzmaterial) sind für die Lehrperson bestimmt

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

Zusatzmaterial [ANLEITUNG: Mythodrama](#)



Kurzinfo dazu:

Beim Mythodrama handelt es sich darum, dass die einzelnen Schüler/innen eine angefangene dramatische Geschichte, die vorgegeben ist, fertig imaginieren. Die Enden der Geschichte (die Lösung des Problems) werden gezeichnet, erläutert und im Rollenspiel den andern vorgeführt.

Erst dann erfolgt der Transfer auf die konkreten Probleme in der Klasse oder Gruppe: Welche Erkenntnisse aus der Lösung des Problems in der Geschichte können für die Lösung des konkreten Problems hilfreich sein?

Die Anleitung ermöglicht der Lehrperson, den genauen Ablauf eines Mythodramas kennen zu lernen. Die Anwendung im Unterricht empfiehlt sich nur für Lehrpersonen mit entsprechender Erfahrung.

Raum, Material:

Genügend freier Platz für Rollenspiel

Zeichenpapier, mind. A3; Farb-, Filzstifte oder Ähnliches

Zeitbedarf:

Der ganze Ablauf benötigt etwa drei Stunden, er kann auch auf zwei Tage verteilt werden.

Filmsequenz Informationen : Straffällig geworden : **Interviews Strafgefangene**
[ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis](#)

Dauer 08m37s

Inhalt Vier Strafgefangene sprechen über ihre Lebensgeschichte, ihr deliktisches Verhalten, ihre Einstellung zur Gefangenschaft, ihre Einstellung zu Aggression und Gewalt, ihre Zukunft.

Ziel(e)

- Einsicht in die Einstellungen von Gewalttätern erhalten
- Die Normen im Strafgesetzbuch verstehen

Ideen Unterricht

- Diskutieren der Statements der Strafgefangenen
- Was lösen die Aussagen bei mir emotional aus?
- Die Strafgefangenen sprechen nicht darüber, was sie ihren Opfern und deren Familien angetan haben.
- Lesen und erläutern der Strafbestimmungen (s. Zusatzmaterial)

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

Zusatzmaterial [INFORMATION: Auszug aus dem Schweizerischen Strafgesetzbuch](#)

INFORMATION: Das ganze Schweizerische Strafgesetzbuch kann hier abgerufen werden:

http://www.admin.ch/ch/d/sr/c311_0.html

[INFORMATION: Auszug aus dem Strafgesetzbuch des Fürstentums Liechtenstein](#)

▼▼ **Kurzinfo dazu:**

Aufgeführt sind einschlägige Bestimmungen aus dem allgemeinen Teil (verschiedene Arten von Strafen, Jugendstrafrecht), sowie die wichtigsten Bestimmungen über Gewaltdelikte aus den besonderen Bestimmungen (einzelne Straftatbestände).

Es macht den Jugendlichen Eindruck, wenn, ohne Drohfinger, die Bestimmungen gelesen und erläutert werden; ihnen ist meist nicht bewusst, wie die Gesellschaft das, was sie häufig als nicht schwer wiegend betrachten, beurteilt.

Filmsequenz	Informationen : Straffällig geworden : Interview Jugendanwältin ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis															
Dauer	14m23s															
Inhalt	<p>Eine Jugendanwältin äussert sich zu verschiedenen Themen:</p> <table border="0"> <tr> <td>00:08</td> <td>Kapitel 1</td> <td>Die Arbeit der Jugendanwaltschaft</td> </tr> <tr> <td>03:00</td> <td>Kapitel 2</td> <td>Entwicklung der Jugendgewalt</td> </tr> <tr> <td>04:42</td> <td>Kapitel 3</td> <td>Jugend und Freizeitangebot</td> </tr> <tr> <td>08:15</td> <td>Kapitel 4</td> <td>Die Familie</td> </tr> <tr> <td>11:14</td> <td>Kapitel 5</td> <td>Im Zeichen der Ausländerproblematik</td> </tr> </table>	00:08	Kapitel 1	Die Arbeit der Jugendanwaltschaft	03:00	Kapitel 2	Entwicklung der Jugendgewalt	04:42	Kapitel 3	Jugend und Freizeitangebot	08:15	Kapitel 4	Die Familie	11:14	Kapitel 5	Im Zeichen der Ausländerproblematik
00:08	Kapitel 1	Die Arbeit der Jugendanwaltschaft														
03:00	Kapitel 2	Entwicklung der Jugendgewalt														
04:42	Kapitel 3	Jugend und Freizeitangebot														
08:15	Kapitel 4	Die Familie														
11:14	Kapitel 5	Im Zeichen der Ausländerproblematik														
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Einblick in Aufgaben der Jugendanwaltschaft bekommen 															
Ideen Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Die Teilkapitel einzeln anschauen und diskutieren • Ausländerproblematik thematisieren (s. Zusatzmaterial) • Statistiken lesen und verstehen (s. Zusatzmaterial) 															
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.</p> </div>																
Zusatzmaterial	<p>INFORMATION: Näheres über Jugendstrafverfahren und Jugendanwaltschaft im Kanton St. Gallen: http://www.staatsanwaltschaft.sg.ch/home/das_jugendstrafverfahren.html</p> <p>ARBEITSBLATT: Ausländerproblematik</p> <p>STATISTIKEN: Jugendstrafverfahren: Kanton St. Gallen: http://www.staatsanwaltschaft.sg.ch/home/das_jugendstrafverfahren/zahlen_fakten.html</p> <p>Ganze Schweiz: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/rechtspflege/kriminalitaet_strafvollzug/verurteilungen_jugendliche/medienmitteilungen.html</p> <p>▼ Kurzinfo dazu: Ausgehend von (teils provokativen) Aussagen setzen sich die einzelnen Schüler/innen und die Klasse als Ganzes mit dem Thema auseinander; dabei geht es nicht um ein Richtig oder Falsch, sondern um eine differenzierte Betrachtungsweise.</p>															

Filmsequenz	Informationen : Lebensgeschichten Jugendlicher ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis
Dauer	03m05s
Inhalt	Dramatische Kurzausschnitte aus der Lebensgeschichte Jugendlicher, die sie anhand einer Collage erzählen.
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen, dass einzelne Ereignisse uns stark prägen
Ideen Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Welche in der Sequenz erzählten Ereignisse sprechen mich besonders an, machen mich betroffen? Warum gerade diese? • Arbeit an der eigenen Lebensgeschichte
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.</p> </div>	
Zusatzmaterial	<p>EXKURS: Mein Leben als Geschichte</p> <p>↓ Kurzinfo dazu:</p> <p>Von Fachpersonen werden Jugendliche in einem strukturierten Ablauf angeleitet, ihre eigene Lebensgeschichte zu reflektieren, es soll ihnen bewusst werden, welches prägende Ereignisse waren.</p> <p>Die Fachperson führt schrittweise durch den Prozess (Erstellen einer Collage, Erzählen in der Gruppe).</p> <p>Achtung: Da intensive Emotionen aufbrechen können, sollte dieser Prozess nur von Personen mit entsprechendem fachlichem Hintergrund geleitet werden. Das Verfahren eignet sich kaum für Schulklassen (die Einzelnen sind nicht freiwillig in der Klasse, die Schule hat in diesem Sinne keinen therapeutischen Auftrag, es besteht die Gefahr, dass sehr persönliche Informationen aus einzelnen Familien öffentlich werden).</p>

Filmsequenz	Informationen : Formen von Jugendgewalt : Mobbing ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis
Dauer	01m18s
Inhalt	Mobbingszene: verbal, mimisch; Statement von Allan Guggenbühl
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Für alltägliche Mobbingsituationen sensibilisieren • Reaktionsmöglichkeiten für Betroffene und Zuschauer/innen diskutieren und sich aneignen
Ideen Unterricht	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;"> <p>Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Sich einfühlen in das Opfer in der Filmszene • Eigene Erfahrungen erzählen, reflektieren (als Täter/in oder Opfer) • Rolle der Zuschauenden für Täter/in? • Verhaltensmöglichkeiten für Betroffene und Zuschauende (siehe Zusatzmaterial) • Mobbingsituation im Rollenspiel durchbrechen (s. Zusatzmaterial)
Zusatzmaterial	<p>ANLEITUNG: Stopp Mobbing</p> <p>ANLEITUNG: Mobbingsituation im Rollenspiel durchbrechen</p> <p>INFORMATION: „sicher!gesund!": Kapitel 9 Mobbing; Das ganze Kapitel 9 Mobbing kann elektronisch abgeholt werden: http://www.lehrmittelverlag.ch/downloads/</p> <p>▼ Kurzinfo dazu: Diskutieren, erlernen von Handlungsmöglichkeiten für Unbeteiligte Zeitbedarf: Ca. 1 Lektion</p> <p>▼ Kurzinfo dazu: Die Klasse wird angeleitet, im Rollenspiel einer vorgegebenen Mobbingsituation (das Drehbuch liegt bei) eine andere Wendung zu geben. Zeitbedarf: ca. 2 Lektionen Material: Kopie des Drehbuchs für alle Teilnehmenden Papier, Schreibzeug</p>

Filmsequenz	Informationen : Formen von Jugendgewalt : Erpressung <u>ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis</u>
Dauer	00m46s
Inhalt	Eine Gruppe erpresst von einem Einzelnen „Strassenzoll“; Statement zur Dynamik in der Gruppe
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Auswirkungen für die erpresste Person erkennen (Empathie) • Die Macht des Stärkeren (in diesem Fall der Gruppe) wahrnehmen • Die Dynamik in einer Gruppe erkennen
Ideen Unterricht	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-bottom: 10px;"> <p>Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Genauen Ablauf beobachten und festhalten (mehrmaliges Anschauen) • Begriffsklärungen: Erpressung, Eigendynamik der Gruppe, Ausländerproblematik • Hätte sich der Erpresste anders verhalten können? Wie? • Arbeit gemäss Anleitung (s. Zusatzmaterial) • Ist das Opfer zufällig oder gezielt erpresst worden? • Wie geht es wohl dem Erpressten unmittelbar nachher, wie einige Tage später? • Was kann er nach dem Vorfall tun? Mit welchen möglichen Folgen?
Zusatzmaterial	<p><u>ANLEITUNG: Sensibilisieren für Erpressungssituationen</u></p> <p><u>EXKURS: Täter-Opfer-Problematik</u></p> <p>VERWEIS: Zur Ausländerproblematik siehe auch die Filmsequenz <u>Straffällig geworden: Interview Jugendanwältin</u>; mit <u>Arbeitsblatt</u></p> <p>▼ Kurzinfo dazu: Mit der „Kugellagermethode“ werden Thesen/Fragen zum Thema intensiv diskutiert (Sensibilität, Empathie, alternative Reaktionen). Zeitbedarf: ca. eine Lektion</p>

Filmsequenz	Informationen : Formen von Jugendgewalt : Provokation <u>ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis</u>
Dauer	01m20s
Inhalt	Eine verbale Provokation im Damen-WC führt zur Eskalation und zu Tätlichkeiten.
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Provokationen als solche erkennen • Auf Provokationen angemessen zu reagieren lernen
Ideen Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Genaues Aufschlüsseln des Ablaufs (mehrmaliges Anschauen) • Gibt es vor der verbalen Provokation schon Hinweise auf Spannung? • Warum bleibt die Intervention der Jugendlichen mit Brille erfolglos? • Viele Menschen reagieren als Zeugen nicht bei Provokationen. Warum? • Verschiedene Interventionsformen im Rollenspiel ausprobieren
Zusatzmaterial	-

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

Filmsequenz	Informationen : Reaktionen Jugendlicher auf Gewaltfilm ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis
Dauer	02m08s
Inhalt	Gesichtsausdruck von Jugendlichen beim Ansehen eines Films mit Gewaltszenen (vom Film nur Ton hörbar)
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen, dass Gewaltszenen in uns Spuren hinterlassen • Eigene Reaktionen auf Gewaltfilm erkennen
Ideen Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Erfahrungen mit Gewaltszenen erzählen lassen (wirklich geschehene oder solche in Filmen): Wie ging ich damit um? • Sich gedanklich abgrenzen: Das mute ich mir zu, das nicht
Zusatzmaterial	INFORMATION: Der Einfluss des Fernsehens auf die Jugendlichen

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

Filmsequenz Übungen : **Rollenspiel (zu einem Gewaltkonflikt)**
[ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis](#)

Dauer 02m22s

Inhalt Ablauf eines Rollenspiels zur Lösung eines Konfliktes auf sozialer, politischer oder persönlicher Ebene

Ziel(e) • Im Rollenspiel Konflikte erfahren und lösen

Ideen Unterricht • Filmsequenz gibt ersten Einblick ins Thema
• Vorgehen gemäss Anleitung (s. Zusatzmaterial)

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

Zusatzmaterial [ANLEITUNG: Rollenspiel zu einem Gewaltkonflikt](#)

↓
Kurzinfo dazu:

Das Anschauen von Spielfilm-, bzw. Dokumentarszenen zu geschichtlichen Ereignissen zeigt die Zusammenhänge von persönlichem Schicksal und historischen, sozialen, politischen Gegebenheiten auf. (Dieser Teil kann auch durch ein Mind-Map ersetzt werden.)

In einem angeleiteten, strukturierten Rollenspiel werden Probleme Einzelner auf dem gesellschaftlichen Hintergrund dargestellt und einer Lösung zugeführt.

Zeitbedarf:

Evtl. ca. 2 Lektionen für Anschauen, Diskutieren Filmszenen

Ca. 3 Lektionen für Rollenspiel

Raum, Material:

Genügend Raum für Rollenspiel, Weitere Zimmer, um gruppenweise zu üben

Evtl. DVD oder Videokassetten, Abspieleinrichtung

Filmsequenz Übungen : **Thesen debattieren**

[ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis](#)

Dauer 02m38s

Inhalt Jugendliche debattieren über zwei Thesen: 1. Wenn man respektiert werden will, muss man auch Gewalt einsetzen können.
2. Jeder kann zum Mörder werden.

Ziel(e) • Zu provokativen Thesen Stellung beziehen und eigene Überzeugung vertreten oder überdenken
• Konfliktlösung mit Worten, statt mit Gewalt erstreiten

Ideen Unterricht • Vorgehen gemäss Anleitung (s. Zusatzmaterial)
• Eine Debatte ist eine verbale Auseinandersetzung mit vorgegebenen Regeln; debattieren macht in vielen Zusammenhängen Sinn

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

Zusatzmaterial [ANLEITUNG und ARBEITSBLATT: Thesen debattieren](#)

↓ **Kurzinfo dazu:**

In einem strukturierten Ablauf werden die Teilnehmenden angeleitet, vorgegebene Thesen kontradiktorisch zu diskutieren.

Zeitbedarf:

Pro These 10 bis 20 Minuten

Raum, Material:

genügend freier Raum entsprechend Gruppengrösse

Vorbereitete Blätter mit je einer These

Mikrofon und Aufnahmegerät (oder Filzschreiber als „Mikrofon“)

evtl. Arbeitsblätter, Schreibzeug

Filmsequenz	Übungen : 3 Lösungsvorschläge : Schlichter ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis
Dauer	01m52s
Inhalt	Jugendliche diskutieren, ob ein „Schlichter“ Konflikte zu lösen vermag.
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Dafür sensibilisieren, dass die Wahl der schlichtenden Person und ihre Rolle (Beziehung zu Konfliktparteien, Schlichter/Moderator/Mediator) entscheidend sind
Ideen Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschied zu Konfliktlotsen (siehe Sequenz Konfliktlotsen) • Wann macht „Schlichten“ Sinn? Wann ist es fragwürdig? • Schlichter als Institution? • Spontanes Schlichten in Konfliktsituation?
Zusatzmaterial	-

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

Filmsequenz Übungen : 3 Lösungsvorschläge : **Schuluniformen / Dress-Code**
[ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis](#)

Dauer 03m31s

Inhalt Jugendliche diskutieren Vor- und Nachteile von Schuluniformen und Dress-Code

Ziel(e)

- Sensibilisieren dafür, was Kleidung bewirkt
- Den eigenen Bekleidungsstil kritisch betrachten

Ideen Unterricht

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

- Warum tragen wir überhaupt Kleider?
- Was ist eine Schuluniform, was ein Dress-Code (möglichst klare Begriffe schaffen)
- Liste von Bekleidungsstilen erstellen, nach sozialen Situationen geordnet (möglichst reichhaltig vom Hip-Hopper bis zum Bankangestellten, vom Am-Sonntag-im-Pyjama-bleiben bis zum Staatsempfang, vom Fussballer bis zum Sonntagsausflügler)
- Sinn von Uniformen (Polizei, Firma, Schiffskapitän, Soldat, ...)
- „Kleider machen Leute.“ Diskutieren; evtl. Kellers Novelle (vor)lesen (man kann sich auch auf die ersten Seiten beschränken, bis das Unheil im Gasthaus seinen Lauf nimmt)
- Was bewirkt eine bestimmte Kleidung bei Gleichaltrigen, bei Eltern, bei Lehrpersonen, bei Erwachsenen allgemein; in verschiedenen sozialen Situationen?
- Klassenexperiment: Die Klasse einigt sich auf einen Dress-Code für die Schule (Konsens finden) und hält sich eine Schulwoche lang daran.
- Was hat das Thema mit Macht und Gewalt zu tun?

Zusatzmaterial

[INFORMATION: Was Schuluniformen alles bewirken](#)

[INFORMATION: Die Uniform, die keine sein will](#)

▼ **Kurzinfo dazu:**

Zeitungsbericht über Erfahrungen mit Schuluniformen in Grossbritannien, Japan und Südafrika

▼ **Kurzinfo dazu:**

Bericht aus BILDUNG SCHWEIZ über den Versuch mit Schuluniformen in Basel (Beginn im Herbst 2006)

Filmsequenz	Übungen : 3 Lösungsvorschläge : Boxsack ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis
Dauer	02m25s
Inhalt	Jugendliche diskutieren über den Boxsack
Ziel(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten zum „Dampf ablassen“ erkennen
Ideen Unterricht <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt. </div>	<ul style="list-style-type: none"> • Was geschieht genau, wenn ich auf den Boxsack einhaue? Wie fühle ich mich dabei? Wie nahher? (evtl. eine Woche lang ausprobieren lassen; geht auch mit Matratze, grossem Kissen) • Andere Möglichkeiten als Boxsack? • Austausch über den individuellen Umgang mit starken Aggressionen • Wie kann man lernen, mit starken Aggressionen auf sozial erlaubte Weise umzugehen?
Zusatzmaterial	-

Filmsequenz Übungen : **Videospiele Ja/Nein**

[ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis](#)

Dauer 02m05s

Inhalt Jugendliche diskutieren über Videogames

Ziel(e)

- Gefahren von Videogames erkennen
- Suchtpotenzial erkennen

Ideen Unterricht

- Videogames/Computerspiele in die Schule bringen, ausprobieren, diskutieren (nicht moralisieren)
- Machen Videogames süchtig?
- Wo beginnt die Sucht?

Hier sind einzelne Anregungen ohne inneren Zusammenhang aufgeführt.

Zusatzmaterial [ANLEITUNG und ARBEITSBLÄTTER: Computerspiele](#)

[INFORMATION: Jeder 10. Computerspieler ist süchtig](#)

▼ **Kurzinfo dazu:**

In zwei Schritten werden Computerspiele kennen gelernt und beurteilt.

Zeitbedarf:

4-5 Lektionen

Material:

Für jeden Teilnehmenden Arbeitsblätter 1-4, Schreibzeug

5.2 Zusatzmaterial zu einzelnen Themen

[ZURÜCK ZU Übersicht](#)
[ZURÜCK ZU Inhaltsverzeichnis](#)

ANLEITUNG und ARBEITSBLÄTTER: Der Begriff „Respekt“

Geeignet als Einstieg ins Thema „Gewalt“ [ZURÜCK](#)

Ziele

- Das Wort „Respekt“ definieren
- Praktische Bedeutung von „Respekt“ für sich selber festlegen

Zeitbedarf:

Erster Teil: etwa 30 Minuten

Zweiter Teil: etwa eine Lektion

Material:

Stifte, Papier, Flipchart oder Tafel; für b) Definition des Begriffes, oder Lexikon; Wörterbuch

Umsetzung

Erster Teil

1. Jede/r Jugendliche soll auf einen Zettel schreiben, was er unter „Respekt“ versteht.
2. Danach sucht sich jede/r Jugendliche eine Person in der Gruppe, mit der sie sich über das jeweilige Verständnis des Wortes austauscht. Beide sollen sich nun auf eine gemeinsame Definition einigen, die nicht länger als drei Sätze sein soll. *(Etwa fünf Minuten)*
3. Jedes Paar sucht sich nun ein anderes Paar; zusammen vergleichen sie die beiden Definitionen und einigen sich auf eine neue gemeinsame. *(Etwa fünf Minuten)*
4. Dann tragen die Vierergruppen ihre Definitionen vor.
5. Auf der Tafel oder dem Flipchart unter dem Titel „Respekt“ alle wichtigen Elemente der Definitionen auflisten
6. Diskussion dieser Sammlung hinsichtlich der Fragen: Welche Elemente sind ähnlich, welche Definitionen passen zusammen? Lassen sich die verschiedenen Definitionen in verschiedene Arten einteilen? (Z. B. Respekt, den ich anderen abverlange, Respekt, den ich anderen entgegenbringe, Respekt als Verhalten, wie jemanden freundlich grüssen, Respekt als Haltung, wie jemanden achten.) Das Resultat an der Tafel, an dem Flipchart darstellen.

Zweiter Teil

7. Die Jugendlichen lesen eine Definition aus einem Lexikon oder aus einem Fachartikel. Kommen neue Elemente hinzu? *(siehe Arbeitsblatt 1 mit einer Definition aus Wikipedia).*
8. „Respect“ ist die englische Schreibweise. Wie heisst dieses Wort auf Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Serbokroatisch, Türkisch usw.? Mit welchen Wörtern dieser Sprachen ist es verwandt?
9. Die Jugendlichen füllen den Fragebogen zu „Respekt“ aus *(siehe Arbeitsblatt 2)*. Wann ist ihnen besonders wichtig, dass man ihnen Respekt entgegen bringt? Wem bringen sie am meisten Respekt entgegen? *(Anschliessend Gespräch in der Klasse)*
10. Die Jugendlichen bilden Zweiergruppen. Sie üben einen kurzen Sketch ein, in welchem sie zeigen, wie sich zwei Menschen begegnen und einander Respekt entgegenbringen. *(Variante: Pantomimisch, das heisst, ohne Worte, nur mit Gesten)*

Ausweitung:

Die in den Punkten 1. bis 6. vorgestellte Methode eignet sich für viele Arbeiten.

Andere Begriffe aus dem Thema Gewalt, die auf diese Weise geklärt werden können: Mobbing, Gewalt, Aggression, Erpressung, Provokation, Konflikt, Macht, usw.

Literaturhinweise:

Deutsches Institut für Menschenrechte: Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Berlin, 2005

www.wikipedia.de (Stichwort „Respekt“)

[ZURÜCK](#)

Arbeitsblatt 1 zum Begriff „Respekt“

AUS Wikipedia.de:

Respekt (lateinisch *respectus* ‚Zurückschauen, Rücksicht, Berücksichtigung‘ bzw. *respecto* ‚zurücksehen, berücksichtigen‘) bezeichnet eine Form der *Achtung* und Ehrerbietung gegenüber einer anderen Person (*Respektsperson*). Die Respekterweisung erfolgt

- aufgrund der Autorität der anderen Person (*Ich habe Respekt vor dieser Person.*)
- aus Achtung oder Höflichkeit der anderen Person gegenüber (*Ich behandle diese Person mit Respekt.*)
- aus Toleranz gegenüber der anderen Person oder ihrer Handlungen (*Ich respektiere diese Person bzw. ihre Handlungen.*)

Der Ausdruck wird normalerweise auf zwischenmenschliche Beziehungen angewandt, kann jedoch auf Tiere, Gruppen, Institutionen oder Länder bezogen werden. Respekt impliziert nicht notwendigerweise Achtung, aber eine respektvolle Haltung schliesst bedenkenloses egoistisches Verhalten aus. Die Respektvorstellung ist etwas Vorausgehendes und leitet sich nicht aus einer Rechtsvorstellung ab.

Respekt wird zuweilen als Synonym für Höflichkeit oder Manieren verwendet, obwohl diese Ausdrücke äussere Verhaltensweisen bezeichnen, während mit Respekt eigentlich eine inner Haltung gemeint ist.

Kulturell bedingte Verschiedenheiten im Verhalten, Selbst- und Aussenwahrnehmung können unbeabsichtigt den Anschein von Respektlosigkeit oder gar Tabuverletzung erwecken.

Viele Bewegungen haben zu unterschiedlichen Zeiten Respekt als Kernelement beansprucht, wie der Starkult, die Religion oder das Militär.

Arbeitsblatt 2 zum Begriff „Respekt“ - Fragebogen/Definition/Begriffsklärung

Ich habe Respekt vor ...

gar nicht 1 2 3 4 5 sehr

Leuten, die gross und stark sind	<input type="checkbox"/>
Leuten, die ständig fluchen und Schimpfwörter verwenden	<input type="checkbox"/>
Leuten, die älter sind als ich	<input type="checkbox"/>
Leuten, die eine kluge Antwort wissen	<input type="checkbox"/>
Leuten, die als Schläger bekannt sind	<input type="checkbox"/>
Leuten, die andere quälen	<input type="checkbox"/>
Leuten, die sich für Schwächere einsetzen	<input type="checkbox"/>
Leuten, die im Schutz einer Gruppe stehen	<input type="checkbox"/>
Leuten, die sich entschuldigen	<input type="checkbox"/>
Leuten, die mutig sind	<input type="checkbox"/>
Leuten, die cool bleiben und sich nicht provozieren lassen	<input type="checkbox"/>
Leuten, die eine Waffe tragen	<input type="checkbox"/>
Leuten, die ehrlich sind	<input type="checkbox"/>
Leuten, die extrem cool gekleidet sind	<input type="checkbox"/>
Leuten, die eine besondere Leistung vollbringen	<input type="checkbox"/>
gleichaltrigen Mädchen	<input type="checkbox"/>
gleichaltrigen Jungs	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>

Ich erwarte Respekt von ...

meinen Freunden	<input type="checkbox"/>
Leuten, die jünger sind als ich	<input type="checkbox"/>
Leuten, die mich zum ersten Mal treffen	<input type="checkbox"/>
den anderen, wenn ich eine gute Leistung bringe	<input type="checkbox"/>
den anderen, wenn ich jemandem weh tue	<input type="checkbox"/>
den anderen, wenn ich jemanden verspote	<input type="checkbox"/>
den anderen, wenn ich einen peinlichen Fehler mache	<input type="checkbox"/>
den anderen, wenn ich mich entschuldige	<input type="checkbox"/>
den anderen, wenn ich mich entscheide, nicht zuzuschlagen	<input type="checkbox"/>
den anderen, wenn ich Mitglied einer starken Gruppe bin	<input type="checkbox"/>
den anderen, wenn sie über meine Familie sprechen	<input type="checkbox"/>
den anderen, wenn sie über mich sprechen	<input type="checkbox"/>
den anderen, wenn ich meinen Mut beweise	<input type="checkbox"/>
Leuten, die schwächer sind als ich	<input type="checkbox"/>
meinen Lehrern und Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>
gleichaltrigen Mädchen	<input type="checkbox"/>
gleichaltrigen Jungs	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>

Respekt bedeutet für mich:

.....

.....

.....

(Dieser Fragebogen wurde von Michael Büchel, Jugendtreff Kontrast, Triesen, entworfen.)

INFORMATION: Mediation in der Schule

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Was ist Mediation?

Das Wort „Mediation“ bedeutet „Vermittlung“. Mediation ist heute zu einem allgemein bekannten Verfahren mit verschiedenen Anwendungsgebieten geworden. Die Mediation als Vermittlungsverfahren hat ihre Wirksamkeit nicht nur in der Gewaltprävention erwiesen. Sie hat ihre Wurzeln in der Diplomatie. In der Diplomatie hat sich das sog. „Harvard-Modell“ der Mediation durchgesetzt. Es geht um ein Hin- und Herpendeln der Vermittler zwischen den Konfliktparteien bei politischen Konflikten, wobei ein Resolutionspapier solange abgeändert wird, bis es für beide Parteien annehmbar ist. Mediation wird heute auch bei Scheidungs- oder Nachbarschaftskonflikten und sogar im Strafrecht (siehe [Miteinander reden ist Gold](#)) angewendet.

Standardablauf eines Mediationsgesprächs

- 1 Ausgangssituation
- 2 Klarlegen der einzelnen Standpunkte, Zuhören, Verstehen
- 3 Konflikterhellung / Konfliktklärung
- 4 Lösungsentwicklung / Konsenssuche
- 5 Vereinbarung und Probephase

Konzepte für Schulmediation

Es gibt verschiedene Methoden zur Mediation in der Schule. Gemeinsames Ziel der verschiedenen Ansätze ist es, Konflikte so zu lösen, dass es nachher nicht Gewinner und Verlierer gibt (Win-Win-Situation schaffen). Allen Systemen gemeinsam ist auch, dass Mediation institutionalisiert wird (im Gegensatz zum „Schlichter“, der in einer anderen Filmsequenz thematisiert wird ([Schlichter](#))).

Das in der Filmsequenz gezeigte System mit zwei Konfliktlotsen pro Klasse ist das am meisten verbreitete in der Ostschweiz (siehe <http://www.mediation-sg.ch/>). Es gibt aber auch Ansätze, bei denen alle Schüler/innen einer Klasse zur Mediation angeleitet werden, und solche, bei denen eine erwachsene Person (Lehrperson, Schulsozialarbeiter/in) als Mediator/in fungiert. Literatur über Peer-Mediation findet sich hier: <http://www.lernvisionen.ch/systemschule/buchtipps/peermediation/index.html>.

Erfahrungen mit der Mediation an der Oberstufe Gässeli, Widnau SG

von Susanne Hartl

- *KonfliktlotsInnen konnten in Konflikten aktiv werden. Wir wissen von konkreten Fällen, wo KonfliktlotsInnen alleine oder zu zweit mit zwei Streitparteien eine Mediation durchführen oder auch mediativ handeln konnten.*
- *Meine Kollegin und ich konnten in schwierigen Situationen unsere Kenntnisse der Mediation in Gesprächen anwenden. Wir wurden von unseren LehrerkollegInnen auch schon mehrmals gefragt, mit SchülerInnen eine Mediation durchzuführen. Das haben wir gemacht.*
- *Wir hatten mehrere Situationen von Konflikten, wo wir den Streitenden bereits ein Gespräch mit einem Konfliktlotsen anboten, diese Konflikte lösten sich aber in Luft auf. Die SchülerInnen wollten lieber wieder miteinander auskommen als zu einem Konfliktlotsen gehen. Hier hat die Mediation präventiv gewirkt. Die Konfliktparteien haben ihren Streit selber geschlichtet. Dass unsere KonfliktlotsInnen fast keine Arbeit haben, bedeutet aber nicht, dass wir an unserer Schule keine Konflikte haben. Die*

SchülerInnen müssen lernen, dass Mediation etwas „Normales“ ist. Dazu braucht es Zeit. Es gibt auch Konflikte, die sich nicht mehr durch Mediation lösen lassen.

- *Ich stelle fest, dass die Gesprächsbereitschaft in unserem Team positiv ist. Wo Menschen zusammenleben, gibt es verschiedene Ansichten, die aufeinander treffen. In solchen Situationen reden wir miteinander und gehen den Dingen auf den Grund. Das finde ich eine gute Voraussetzung für unsere Zusammenarbeit.*
- *Die KonfliktlotsInnen haben durch ihre Ausbildung für diese Aufgabe persönlich viel profitiert. Sie engagieren sich für ihre Aufgabe und hätten gerne ein paar „Fälle“ zum Üben. So oder so haben sie von der Ausbildung etwas auf ihren Lebensweg mitbekommen: miteinander reden ist sehr wichtig.*
- *Wir, meine Kollegin und ich, sind überzeugt, dass die Mediation an der OGW uns langfristig etwas bringen wird. Nach einem oder zwei Jahren schon konkrete Resultate zu sehen ist nicht so einfach, weil diese nicht „greifbar“ sind. Nur schon, dass jede Klasse einmal von Mediation gehört hat und KonfliktlotsInnen darin sind, bringt die einzelnen SchülerInnen weiter. Mediation ist eine Möglichkeit von Konfliktbewältigung. Es gibt auch andere Formen.*
- *Für mich persönlich ist Mediation ein Teil des Schulalltags geworden. Mit Gesprächsbereitschaft und Kommunikation lassen sich Konflikte entschärfen, bevor sie wachsen. Das versuche ich auch meinen SchülerInnen beizubringen und vorzuleben. Manchmal muss ich auch andere Wege einschlagen.*

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Mediation: Miteinander reden ist Gold

Text: Jürg Keim

Wenn sich Täter in einer Strafmediation persönlich mit ihren Opfern auseinandersetzen müssen, bringt das mehr als die üblichen Strafen.

Es ist der 31. Oktober 2005, 13.30 Uhr. Ein dunkler Golf hält beim Schulhausplatz eines Aussenquartiers von Zürich. Timo und Theo, beide 18 Jahre alt, betreten das Areal. Sie steuern auf Oliver und Olaf zu (die Namen aller Betroffenen wurden geändert) und schlagen scheinbar grundlos auf die beiden 15-jährigen Schüler ein. Oliver erleidet einen Trommelfellriss, Olaf eine Harnröhrenverletzung.

Die Eltern der Opfer stellen Strafantrag. Der Fall landet beim Jugendanwalt, der entscheidet, ihn an die Fachstelle «Konsens» weiterzuleiten: Die Strafmediation nimmt ihren Anfang. «Konsens» wurde 2002 unter der operativen Leitung von Sylvie Berchtold-Remund im Rahmen eines dreijährigen Pilotprojekts des Kantons Zürich gebildet. Es soll praktische Erfahrungen mit dem in der Schweiz noch wenig bekannten Modell der Strafmediation sammeln. Der Grundgedanke: Versöhnung statt Vergeltung (siehe «Was es braucht und bringt» am Ende des Artikels).

Anfang April 2006, fünf Monate nach der Prügelei: Sylvie Berchtold bittet zum Einzelgespräch. Oliver, eines der Opfer, ist zuerst dran. Er erweckt einen fast ängstlichen Eindruck - ganz im Gegensatz zu seiner Mutter. Schnell macht sie klar, dass sie sich mit der Idee, durch das Gespräch unter den Beteiligten den Streit zu schlichten, gar nicht anfreunden kann. «Nein, die Täter sollen bestraft werden, wie es sich gehört!» Für Mediatorin Berchtold sind solche Abwehrhaltungen nichts Aussergewöhnliches. Sie verdeutlicht, dass Oliver im Verfahren die Möglichkeit hat, selbst zu bestimmen, wie eine mögliche Lösung aussehen könnte. «Ausserdem können durch die nochmalige Auseinandersetzung mit der Tat bisher verborgene oder unverstandene Elemente des Konflikts geklärt und gelöst werden», argumentiert Berchtold. Olivers Mutter scheint langsam einzulenken, jedenfalls nickt sie stumm. Die Mediatorin bezieht Oliver ins Gespräch ein. Er erzählt, wie sich aus seiner Sicht alles zugetragen hat.

Eine Geschichte mit vielen Versionen

In der Folge finden Einzelgespräche mit allen Beteiligten statt, auch mit Theo, einem Angeschuldigten. Der 18-Jährige trägt Gelassenheit zur Schau und lächelt fast ein wenig zufröhlich. Er versucht den Spiess umzudrehen. Er und Timo hätten mit den Opfern nur reden wollen. Diese hätten sie aber beschimpft. «Alles ging dann sehr schnell, und plötzlich kam die erste Ohrfeige», so Theo. Ja, er habe als Erster zugeschlagen, es sei aber nur eine Reaktion gewesen. Seine Nervosität nimmt zu, er wippt ständig mit den Beinen. Schliesslich gibt er kleinlaut zu: «Ich habe aber einen Fehler gemacht, unsere Tat war sinnlos.»

Nachdem in Vorverfahren die Positionen dargelegt wurden, geht es in der Hauptverhandlung um gegenseitige Annäherung. 15. Mai 2006: Diesmal erscheinen die Opfer und die Angeschuldigten ohne ihre Erziehungsberechtigten. Vorgeladen sind auch Hakan und Cedric (Namen geändert), beide 13-jährig und, wie sich in den Einzelgesprächen herausgestellt hat, die eigentlichen Urheber der Schlägerei. Gegen sie läuft zwar kein Strafverfahren, da sie selber nicht direkt beteiligt waren, aber für die Lösung des Konflikts spielen sie eine entscheidende Rolle.

Es herrscht eine angespannte Stimmung. Opfer und Täter sehen sich nicht an; alle Blicke sind gesenkt, auch die Wasserflaschen bleiben trotz drückender Hitze verschlossen. Jeder schildert noch einmal den Sachverhalt aus seiner Sicht. Plötzlich bringt Hakan Klärung in die Geschichte. «Ich habe mich von Oliver und Olaf bedroht gefühlt. Sie haben mich bei jeder Gelegenheit angepöbelt», sagt er. Mediatorin Berchtold konfrontiert die Prügelopfer damit, die auf einmal nicht mehr gänzlich unschuldig erscheinen. «Das stimmt schon», murmelt Olaf. Er rutscht auf dem Stuhl hin und her, offensichtlich ist ihm unwohl. Zu sei-

ner Rechtfertigung führt er an, Hakan habe sich ständig mit Cedric, seinem Freund, gestritten. Sie hätten ihm nur klar gemacht, er solle sich von Cedric fern halten.

Berchtold wendet sich wieder an die Beschuldigten Theo und Timo, fragt, weshalb sie sich als Volljährige in die Differenzen von Jüngeren einmischen würden. Timo weicht aus, gibt sich aber einsichtig. «Wir hätten zuerst nach den Hintergründen fragen und nicht einfach zuschlagen sollen», sagt er. Hätten sie gewusst, dass auch die Opfer sich nur für einen Freund engagierten, hätten sie nicht eingegriffen. «Wir haben uns falsch verhalten.»

Die beiden Geschädigten schauen einander für den Bruchteil einer Sekunde unsicher in die Augen. Oliver schüttelt leicht seinen Kopf. Offenbar traut er den Worten des Aggressors nicht. Sylvie Berchtold bemerkt es und fragt, ob Oliver den Tätern glaube. Der Jugendliche nuschelt, er wisse es nicht, aber jedes Mal, wenn er einen dunklen Golf sehe, befürchte er einen neuen Angriff. «Ja», sagt er nach kurzer Pause, «ich habe noch immer Angst.»

Mediation ist kostengünstiger

Genau in solchen Punkten liegt der Vorteil einer Strafmediation gegenüber einem Strafverfahren: Durch die Konfrontation wird einerseits die Aufarbeitung des Geschehenen vorangetrieben, andererseits den psychischen Narben des Opfers Rechnung getragen. Mithin ein Grund, auch hierzulande der Strafmediation eine gesetzliche Grundlage zu geben, so wie das in 23 europäischen Staaten bereits der Fall ist. Mit dem Inkrafttreten des revidierten Jugendstrafrechts - voraussichtlich am 1. Januar 2007 - wird die Methode gesamtschweizerisch institutionalisiert. Im Erwachsenenstrafrecht harzt die Einführung dagegen. Obwohl der Zürcher Regierungsrat die gesetzliche Verankerung vorschlug, sprach sich der Kantonsrat im Mai 2006 dagegen aus. Damit ist das Thema noch nicht ganz vom Tisch; die zuständige Kommission hat kürzlich beantragt, die Strafmediation in die Strafprozessordnung aufzunehmen.

Dabei sprechen die Zahlen des Pilotprojekts, die unter der Leitung des Strafrechtsprofessors Christian Schwarzenegger von der Universität Zürich erhoben wurden, für sich: Zwischen Oktober 2002 und Juni 2006 wurden 154 Fälle im Mediationsverfahren erledigt. 146 endeten erfolgreich mit einer Vereinbarung, nur achtmal konnte keine Einigung erzielt werden. Im Vergleich zum Strafverfahren liegen die durchschnittlichen Lohnkosten bei «Konsens» nach eigenen Angaben bei 618 Franken pro Fall; bei der Staatsanwaltschaft sind es 722 Franken.

Die Geschichte von Oliver und Olaf, Timo und Theo reiht sich in die Erfolgsbilanz ein. Denn langsam kommen sich die Parteien näher. Die Jugendlichen schauen sich beim Reden in die Augen und kommunizieren nicht mehr nur über die Mediatorin. Einmal lachen sogar alle über einen Spruch von Theo.

Daraufhin fallen die den Konflikt schlichtenden Worte; sie kommen aus Timos Mund: «Es tut mir aufrichtig leid», beteuert er, «und ich entschuldige mich bei euch.» Olaf und Oliver hätten künftig keine Angriffe mehr zu befürchten. Und er, Timo, übernehme zusammen mit Theo die Verantwortung für ihr Verhalten, indem sie für die Arztkosten aufkommen würden.

Nach drei Stunden kommt es schliesslich zwischen den Jugendlichen zum Händedruck. Die beiden Opfer haben ihre Unsicherheit abgeschüttelt. Im Folgenden wird dann eine Vereinbarung über die wichtigsten Punkte aufgesetzt und von allen unterschrieben. Damit stellt die Jugendstaatsanwaltschaft den Fall ein, und die verzeigten Jugendlichen bleiben straffrei.

Was es braucht und bringt

Die Idee

Der Grundgedanke des gängigen Schweizer Sanktionssystems ist die Bestrafung und Umerziehung des Täters. Als Alternative dazu stehen im Strafmediationsverfahren nicht Tat und Täter im Vordergrund, sondern Opfer und Täter, also Konfliktschlichtung und Wiedergutmachung.

Die Strafmediation dient nicht dazu, über Schuld und Unschuld zu urteilen, sondern hat zum Ziel, nachhaltige Lösungen für die Betroffenen zu schaffen. Es wird auf die Anliegen des Opfers eingegangen und durch die Konfrontation mit dem Konflikt der Verarbeitungsprozess vorangetrieben. Auf der anderen Seite muss der Täter bereit sein, sich mit den Ursachen seiner Tat auseinander zu setzen, dafür die Verantwortung zu übernehmen und den Schaden wiedergutzumachen. Verlangt wird, dass sich der Täter beim Opfer ehrlich entschuldigt.

Die Voraussetzungen

Die Hauptvoraussetzungen für ein Strafmediationsverfahren sind die Bereitschaft aller Beteiligten sowie das Geständnis des Angeschuldigten. Im Erwachsenenstrafrecht können in der Regel nur Antragsdelikte - also solche, die nicht von Amts wegen verfolgt werden - durch Mediation aufgearbeitet werden. Im Jugendstrafrecht sind dagegen theoretisch alle Fälle denkbar.

Zugeschnitten ist die Strafmediation auf leichte bis höchstens mittelschwere Vergehen: Beim Zürcher Pilotprojekt ging es vor allem um einfache beziehungsweise fahrlässige Körperverletzung (54 Prozent der Verfahren), Drohung und Nötigung (18 Prozent), Sachbeschädigung (acht Prozent), Tötlichkeiten (sechs Prozent) sowie Ehrverletzung (fünf Prozent).

© 2006 Der Schweizerische Beobachter - Alle Rechte vorbehalten
(Copyright für diese Unterrichtshilfe erhalten)

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

INFORMATION: Kleinklasse „Time-out“ in Stichworten

(Anhang zum kantonalen Konzept *Kleinklasse „Time-out“* des Kantons St. Gallen)

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Angebot

In der Kleinklasse „Time-out“ werden Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz während einer zeitlich beschränkten Dauer von mehreren Monaten (in der Regel bis 6 Monate) unterrichtet und in der persönlichen Entwicklung unterstützt. Die Kleinklasse „Time-out“ umfasst ein angepasstes schulisches Angebot mit dem Schwerpunkt im handlungsorientierten Bereich und bietet darüber hinaus eine Tagesstruktur an. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit das eigene Verhalten und die persönliche und schulische Situation ausserhalb des Regelklassenunterrichts aus Distanz zu reflektieren und daraus eine neue Haltung zu entwickeln. Durch die Distanz zum gewohnten Umfeld können auch die weiteren beteiligten Personen (Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrpersonen, Eltern usw.) entlastet werden.

Ziel

Das hauptsächliche Ziel ist die Rückkehr in die reguläre Schule, entweder in die Herkunftsklasse oder in eine andere Klasse. Wenn in Einzelfällen die Rückkehr nicht möglich ist, so besteht das Ziel darin, eine geeignete Anschlusslösung (z.B. Ausschulung und Berufseinstieg, Sonderschulung) zu finden.

Zuweisung

Die Zuweisung in die Kleinklasse „Time-out“ ist eine sonderpädagogische Fördermassnahme. Das Verfahren erfolgt gemäss Art. 36 VSG (Kleinklassenzuweisung). Im Unterschied zu anderen Kleinklassenzuweisungen ist die Verfügung der Schulbehörde jedoch befristet. In der Regel wird der Schulpsychologische Dienst beigezogen. Unter Berücksichtigung der gesetzlichen Grundlagen ist in besonderen Situationen, im Sinne einer Krisenintervention, eine rasche und direkte Zuweisung möglich.

Die Zuweisung kann im präventiven Sinn zur Verhinderung von weiterführenden Disziplinarmaßnahmen (Schulabschluss, Zuweisung Besondere Unterrichts- und Betreuungsstätte) verfügt werden.

Variable/begrenzte Aufenthaltsdauer

Die Kleinklasse „Time-out“ stellt ein zeitlich befristetes Angebot dar. Es sind sowohl kurzfristige Aufenthalte im Sinne einer Krisenintervention als auch Aufenthalte bis zu mehreren Monaten möglich.

Aufenthaltsphasen

Der Aufenthalt der Schülerinnen und Schüler in der Kleinklasse „Time-out“ ist in verschiedene, klar strukturierte Phasen aufgeteilt. Jede dieser Phasen zeichnet sich durch unterschiedliche Zielsetzungen aus und wird jeweils durch eine Standortbestimmung in Form eines Gesprächs mit den Beteiligten eingeleitet oder abgeschlossen.

Schulisches Angebot

Der Unterricht in der Kleinklasse „Time-out“ orientiert sich am allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag und daraus abgeleitet am Lehrplan der Volksschule.

Die unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erfordern ein flexibles schulisches Angebot. Der Schwerpunkt liegt im handlungsorientierten Bereich, dadurch soll der Nutzen schulischen Lernens erlebbar gemacht, Interesse geweckt und neue Lernerfahrungen vermittelt werden.

Berufspraktisches Angebot

Berufspraktische Angebote bilden einen wesentlichen Bestandteil der Kleinklasse „Time-out“. Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Mitarbeitenden der Kleinklasse „Time-out“ und die zuständigen Personen in den Betrieben begleitet und unterstützt.

Sozialpädagogische Begleitung/Tagesstruktur

Zusätzlich zur individuellen Förderung im Bereich Schule/Unterricht bietet die Kleinklasse „Time-out“ eine Tagesstruktur mit sozialpädagogischer Begleitung und Mittagsbetreuung.

Nachbetreuung/Unterstützung zur Wiedereingliederung

Gemeinsam mit der zukünftigen Lehrkraft und den Erziehungsberechtigten wird die Rückschulung sorgfältig vorbereitet. Eine entsprechende Nachbetreuung unterstützt die Jugendlichen und das soziale Umfeld. Ist eine Rückschulung nicht möglich, wird nach geeigneten längerfristigen Lösungen gesucht.

Beratung und Information

Die Fachpersonen der Kleinklasse „Time-out“ arbeiten in Absprache mit anderen Stellen vor Ort mit den Lehrkräften der Regelklassen der Schulgemeinde/Region zusammen und unterstützen und beraten sie im Umgang mit verhaltensauffälligen und disziplinarisch schwierigen Schülerinnen und Schülern (z.B. Mitarbeit bei der Planung und Durchführung von schulhausinternen Projekten zur Gewaltprävention, Beratung in methodisch/didaktischen Fragen, Elternarbeit usw.).

Klassengrösse

Bedingt durch die unterschiedliche Aufenthaltsdauer der Schülerinnen und Schüler gibt es keine konstante Klassengrösse. Es ist von einer Belegung von bis zu 8 Schülerinnen und Schülern auszugehen.

Interdisziplinäres Team

Die vielfältigen Aufgaben erfordern die Zusammenarbeit verschiedener Fachpersonen. Nebst einer Lehrperson (Schulischer Heilpädagoge/Schulische Heilpädagogin oder Regelklassenlehrkraft) ist auch eine Person aus dem sozialpädagogischen Bereich in der Kleinklasse „Time-out“ tätig.

Pensum

Das Pensum liegt bei durchschnittlicher Belegung von 6 bis 8 Schülerinnen und Schülern bei maximal 150 Stellenprozent. Es wird gemäss lokalem Konzept auf die Lehrperson und die Fachperson für Sozialpädagogik aufgeteilt. Bei längerfristigen Veränderungen in der Belegung werden die Pensen entsprechend angepasst.

Standort

Die Kleinklasse „Time-out“ wird ausserhalb der bestehenden Schulstandorte geführt. Die Räumlichkeiten sind den besonderen Gegebenheiten angepasst und verfügen über die notwendige Infrastruktur.

Trägerschaft

Die Trägerschaft der Kleinklasse „Time-out“ besteht entweder aus einer einzelnen Schulgemeinde oder aus mehreren Schulgemeinden einer Region. Dabei wird eine Schulgemeinde aufgrund einer Vereinbarung als hauptverantwortlicher Träger bestimmt. Die Vereinbarung regelt wesentliche Punkte, wie Finanzierung, Führung, Standort, Anstellung usw. Die Vereinbarung wird durch das Amt für Schulgemeinden geprüft und genehmigt.

Konzept/ Bewilligung

Aufgrund des kantonalen Konzepts „Kleinklasse Time-out“ erstellen die beteiligten Schulgemeinden ein eigenes Konzept. Da es sich dabei generell um eine unterdotierte Kleinklasse handelt, ist die Bewilligung der zuständigen Stelle des Staates notwendig. Das Konzept ist dem Amt für Volksschule zur Prüfung und Genehmigung einzureichen.

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

BERICHT: Das Gruppenexperiment in den Fideriser Heubergen

Von Beat Manz

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Das Konzept zum Film „Respect“ sah vor, dass einige Jugendliche in einem Lagerhaus über Gewalt reden sollten. Die Absicht war, ihr Verhalten untereinander mit dem zu vergleichen, was sie über erlebte Gewalt berichteten. Möglichst gewaltlos zu sein ist schnell behauptet – was geschieht, wenn sich die Konflikte zuspitzen? Lässt sich ein Unterschied von meinen, sagen und handeln feststellen? Was lässt sich über Jugendgewalt erfahren, nicht nur, wenn Jugendliche darüber sprechen, sondern auch, wenn Gewalt losbricht? Wir wollten keine Gewalt provozieren – soweit gingen unsere Absichten nicht. Aus Erfahrung wussten wir aber, dass immer dort, wo Menschen über längere Zeit zusammen sind und sich einer gemeinsamen, auch unangenehme Gefühle auslösenden Arbeit widmen sollen, Konflikte entstehen. Wie lösen Jugendliche solche Konflikte untereinander und wie mit Erwachsenen? Und lösen sie sie unter den Bedingungen der Lagerwoche so, wie sie sie auch an anderen Orten, an denen sie Konflikte erleben, lösen?

In einem Auswahlverfahren, das mit Inseraten und Anfragen von Jugendtreffleitern und einer Jugendanwältin begann und in einem letzten Casting in der „Filmfabrik“ in Sennwald endete, wurden 12 Jugendliche, je sechs männliche und weibliche im Alter von 14 bis 19 Jahren, aus der Schweiz und aus Liechtenstein ausgesucht. Sie sollten Erfahrungen mit Gewalt gemacht haben – sei es als Täter, Mitmacher, Betroffene, Beobachter – und bereit sein, sie in Rollenspielen nachzuspielen, über sie vor laufender Kamera zu reden.

Das Berghaus Arflina in den Fideriser Heubergen im Prättigau, Kanton Graubünden, erwies sich als idealer Durchführungsort. In 2000 Metern Höhe gelegen, fanden wir die Umgebung mit Schnee bedeckt vor, obwohl der eigentliche Winter noch nicht begonnen hatte. Somit war der Weg in das nächste Dorf zwar nicht abgeschnitten, aber nur unter erschwerten Bedingungen befahrbar. Der Saal des Gasthauses war vom Filmteam für die Aufnahmen vorbereitet, ein anderes Zimmer als Regieraum eingerichtet worden. Das Aufnahmeteam bestand aus einem Aufnahmeleiter, zwei Kameramännern, einem Tonmeister und einem Beleuchter. Die Wirtsleute des Berghauses sorgten für unser leibliches Wohl. Die Jugendlichen waren in Zweierzimmern untergebracht, die weiblichen Jugendlichen im ersten, die männlichen im zweiten Stock.

Das Team

Allan Guggenbühl leitete mit Lori Hughes die Gruppeninterventionen. Das war das „psychologische Team“. Hélène Allenspach und Peter Frick übernahmen als „sozialpädagogisches Team“ die Aufgabe der Betreuung und Animation vor und nach der psychologischen Themenbearbeitung. Der Berichterstatter nahm an beiden Aktivitäten teil: als Zuschauer bei den psychologischen Interventionen, als Begleiter bei der Vormittagswanderung und als Mitorganisator bei den Geschicklichkeitsspielen am Nachmittag. Somit hatte ich Einblick in den ganzen Tagesablauf. Die Jugendlichen wurden jeweils von einem Team zum anderen geleitet.

Tagesablauf

Ein Arbeitstag gliederte sich wie folgt: Aufstehen um 7.30 Uhr, Frühstück um 8 Uhr. 8.45 Besammlung zu einer Vormittagswanderung auf eine nahe gelegene Anhöhe, wo eine Einstimmungsrunde abgehalten wurde. Von 10.00 bis 12.00 fanden die Rollenspiele und die Gespräche zum Thema Gewalt unter der Leitung von Allan und Lori statt. Nach dem Mittagessen waren Gruppenspiele zur Auflockerung angesagt, dann folgte nochmals, von 14.30 bis 18.00 Uhr, die Vertiefung ins Wochenthema. Noch vor dem Abendessen, von 18.15 bis 19.00 Uhr, baten Peter und Hélène die Jugendlichen um eine Rückmeldung zum Tage. Anschliessend an das Abendessen konnten die Jugendlichen Computerspiele ausprobieren oder sich einen Film, dessen Held einen Archetypus verkörperte, in einer Kleingruppe ansehen. Um 22 Uhr war Arbeitsende, um 23 Uhr Nachtruhe.

Die Themen der einzelnen Tage

Die Lagerwoche fand vom Dienstagnachmittag, dem 16.11.04, bis zum Sonntagmittag, dem 21.11.04, statt.

Allan und Lori begannen die Arbeit am Mittwoch, dem 17.11., mit Aufgaben, die zum Ziel hatten, die Jugendlichen untereinander näher zu bringen. Zu zweit befragten diese sich gegenseitig hinsichtlich ihrer örtlichen und familiären Herkunft, ihrer schulischen oder beruflichen Ausbildung, ihrer Freizeitinteressen und Ausbildungsziele. Anschliessend mussten immer zwei Jugendliche einander vor der Gruppe einführen. Eine nächste Aufgabe bestand darin, einen persönlichen Gegenstand auszusuchen, ihn vorzuzeigen und zu begründen, warum gerade er eine besondere symbolische Bedeutung im eigenen Leben habe.

Am Nachmittag beauftragten Allan und Lori die Jugendlichen mit der Herstellung einer Collage zum Thema ihres bisherigen Lebens, das Auskunft geben solle über prägenden Erlebnisse in Familie, Schule, Freundeskreis und Freizeit, über Vorbilder, Förderer und Lebensziele. Während der Herstellung und Gestaltung dieser Collage besprachen die beiden Psychologen mit den Jugendlichen in Kleingruppen einen Persönlichkeitsfragebogen, den sie sie bereits beim Casting hatten ausfüllen lassen und dessen Ergebnisse nun vorlagen. Der Test gab Hinweise auf den dominanten „Archetypus“ der Jugendlichen, zeigte also auf, welches persönlichkeitsstypische Verhaltensmuster in bestimmten Situationen bei ihnen zum Tragen kommt.

Am Donnerstag fand der eigentliche Einstieg in das Thema Gewalt über das Anschauen von Gewaltszenen aus Spielfilmen zu historischen Konflikten (z.B. „Jeanne d’Arc“, „der Gladiator“, „Brave Heart“) statt. Die Jugendlichen bekamen ihren ersten Auftrag zur szenischen Darstellung: Sie sollten einen typischen Konflikt von gesellschaftlicher Bedeutung – also keinen intimen, persönlich erlebten - darstellen. Die Jugendlichen sollten – nach den erschütternden Erlebnisberichten des Vortages - in fremde Rollen schlüpfen können. Diese Darstellungen aus drei Kleingruppen – im Film sieht man Ausschnitte einer Szene über Fremdenfeindlichkeit – trugen die Jugendlichen voreinander vor und besprachen sie.

Die Arbeit am Freitagvormittag begann mit der Übung, sich zu Pro und Kontra einer zugespitzten These zu äussern (z. B.: „Ich bin für ein friedliches Zusammenleben und muss dafür Gewalt einsetzen“).

Darauf führten Allan und Lori in die Archetypenlehre ein. Sie beschrieben vier im Leben des Menschen wichtige Charaktertypen mit ihren guten und verhängnisvollen Eigenschaften und Handlungsneigungen. Die Jugendlichen sollten nun sich selber, dann andere der Gruppe diesen Verhaltensmustern zuordnen.

Ausgehend von einer geschilderten schwierigen Situation – vier Jugendliche sind gemeinsam in eine Bar gefahren, der Fahrer hat zu viel getrunken – sollten die Jugendlichen vier verschiedene Szenen spielen, in denen sie zeigten, wie es ihnen gelang, den Kollegen vom Fahren abzuhalten. Sie sollten sich dabei an den vier archetypischen Verhaltensweisen orientieren. Die vier Lösungen sahen so aus: Die drei Kollegen überzeugen den angetrunkenen mit vernünftigen Argumenten, nicht zu fahren, und bestellen ein Taxi. Die schlaue Kollegin entwendet ihm mit List den Autoschlüssel. Die sexy wirkende Kollegin betört ihn mit verführerischen Lockungen, bis er ihr das Steuer abtritt. Der bestimmt auftretende Kollege ringt ihm im Rivalitätskampf die Vorherrschaft über das Fahrzeug ab. Diese vier Varianten widerspiegeln die archetypische Art eines Apollos, eines Tricksters, einer Primadonna oder eines Rebellen.

Am Samstag schickte Allan die Jugendlichen auf eine mythodramatische Fantasiereise: Wie würden sie sich verhalten, wenn sie auf hoher See in einen brüllenden Sturm gerieten, wenn ein Seetier das unsichere Schiff erschütterte, die Fracht zu explodieren drohte? Sie sollten das Ende der Geschichte ausdenken, zeichnen und mit untereinander verteilten Rollen spielen. Anschliessend wurden diejenigen Faktoren der Problemlösung herausgesucht, die sich auch in anderen Notsituationen als brauchbar erweisen würden, z. B. wenn jemand unvermittelt in eine Gruppe von Skinheads geriete, die einen zu provozieren versuchten.

Der Samstagvormittag war dazu da, die persönlichen Erfahrungen mit Gewaltkonflikten zu überdenken und sie im Licht der in dieser Woche gewonnenen Einsichten neuen Lösungen zuzuführen.

Verlauf des Rahmenprogramms

Die Arbeit des „sozialpädagogischen Teams“ bezweckte, einen Ausgleich zu den Rollenspielen und den Gesprächen zu schaffen. An jedem Vormittag stand zuerst eine kurze Wanderung auf einen nahe gelegenen Hügel auf dem Programm. Diese Wanderung machte den meisten Jugendlichen, da sie körperlich offenbar nicht besonders trainiert waren, zu schaffen. Wir beschlossen, aus Gründen des Ausgleichs trotzdem an ihr festzuhalten. Auf der Anhöhe angekommen, reichten wir den Jugendlichen Tee. In einer kurzen Befindlichkeitsrunde hörten wir, wie die Jugendlichen gestimmt waren und wie sie in den Tag starteten. Das Nachmittagsprogramm enthielt Geschicklichkeits- oder Sportspiele. Bei einigen unter ihnen massen sich die männlichen Jugendlichen mit den weiblichen, wobei die Punktzahlen dieser Wettbewerbe notiert und über die Woche hinweg zusammengezählt wurden. Die anderen dieser Tätigkeiten sollten einfach Spass machen. Am Mittwoch fand eine Art Stafette auf einem Brett statt: Die Jugendlichen mussten nebeneinander auf einem Brett stehen und so weit übereinander steigen, ohne vom Brett zu fallen, bis sie in umgekehrter Reihenfolge standen. Am Donnerstag rutschten wir auf Plastiksäcken einen nahen Hang hinunter und zielten mit Kugeln auf Kegel einer Kegelbahn. Am Freitag fand eine Geschicklichkeitsstafette statt, am Samstag fuhren wir auf Schlitten die Schlittenbahn nach Fideris hinunter.

Zur Aufgabe von Peter und Hélène gehörte es auch, die Rückmeldungen der Jugendlichen zum Arbeits- und Animationsprogramm am Abend eines jeden Tages einzuholen.

Emotionale Erfahrungen

Wie stimmten die in der Lagerwoche ausgetragenen Konflikte mit den vorgeschlagenen Lösungen zu früher erlebten Gewaltsituationen überein?

Zuerst fiel uns auf, dass die meisten Jugendlichen in ihrem Leben schon grosse Belastungen zu tragen gehabt hatten. In den Vorstellungen der Collagen zu ihrem Werdegang erfuhren wir von Ausgrenzung in der Schule, von Scheidungskrisen der Eltern mit schlimmen Folgen für die Kinder, von Krankheiten Angehöriger mit zum Teil tödlichem Ausgang, von Alkoholmissbrauch oder anderen Unglücksfällen. Diese Schilderungen lösten bei den Zuhörern grosse Betroffenheit aus, welche die erst kürzlich gebildete Gruppe nicht genügend auffangen konnte. Die Stimmung war schon am zweiten Abend an einem Tiefpunkt angelangt. Teils zeigte sich die mangelhafte Verarbeitung der erzählten seelischen Verletzungen in Erältungssymptomen, teils griffen die traurigen Gefühle die jungen Frauen so sehr an, dass sie die Tränen nicht zurückhalten konnten. Wir versuchten zuzuhören, zu trösten, Mut zuzusprechen, wo es nötig war. Durch die Rollenspiele am Donnerstag hellte sich die Stimmung merklich auf – doch am Tag danach machte sich Unmut über die Strapazen der Wanderung „auf den Berg“ breit. Am Freitagnachmittag kam es zum Ausbruch des Ärgers bei der Durchführung der Stafette: einige Jugendliche beschimpften Peter und Hélène, warfen ihnen vor, parteiisch zu sein. Am Abend wurde auf diese Verstimmungen in der Rückmeldungs-Runde eingegangen. Die Jugendlichen nutzen die Möglichkeit der Klärung mit dem sozialpädagogischen Team.

Was die Äusserungen über erfahrene Gewalt betrifft, so fiel uns auf, dass nicht alle mit dieser gleich häufig in Berührung gekommen waren. Einige der männlichen Jugendlichen berichteten, sie erlebten fast jeden Tag hasserfüllte Auseinandersetzungen mit Leuten, die sie provozieren wollten. Das führe dann zu Handgreiflichkeiten. Hier wurde also nichts beschönigt. Die weiblichen Jugendlichen hingegen erzählten von besonders hinterhältigen Intrigenspielen unter ihresgleichen.

Erkenntnisse aus der Woche

Zur Verhinderung von Eskalationen schlugen die weiblichen Jugendlichen vor, die Prävention müsse früh, schon im Kindergarten, beginnen. Die meisten männlichen Jugendlichen hingegen sagten, in ihrem Umfeld könne man auf eine Provokation oft gar nicht anders als mit Gewalt reagieren, sonst verliere man das Gesicht. Man müsse Respekt nötigenfalls mit Gewalt einfordern, selbst auf die Gefahr hin, übel hergerichtet zu werden. Nur einer sagte, er ziehe es vor, solchen Herausforderungen auszuweichen. Alle waren sich darin einig, dass bei Mobbing in der Schule Psychologen als neutrale Vermittler helfen könnten Streitereien beizulegen.

Die wichtigsten Erkenntnisse der Sonderwoche wurden in der „Erklärung der Fideriser Heuberge“ festgehalten, die dieser Schrift beiliegt.

Beat Manz, Schulpsychologe, Schulpsychologischer Dienst, Triesen, Fürstentum Liechtenstein

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

INFORMATION: Die 16 Lösungsthesen

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Die 16 Thesen wurden mit den Jugendlichen erarbeitet und von Allan Guggenbühl und Beat Manz ausformuliert.

Frieden muss nicht langweilig sein

Es gibt ein natürliches Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen nach aussergewöhnlichen Erlebnissen, nach dramatischen Handlungen, nach „Action“. Die menschliche Psyche ist polar angeordnet, will Ruhe und Aufregung, Frieden und Streit. Aggression ist nicht nur ein äusserliches Problem, etwas, das den Jugendlichen in ihrem Lebensraum begegnet. Sie ist auch eine im Inneren drängende Kraft, um Ziele verwirklichen zu können. Mit interaktiven Spielen, mit Ansehen von Filmen kann ein Teil dieser Bedürfnisse gestaltet und befriedigt, ein Teil der Spannung abgeführt werden.

Belehrungen durch Erwachsene werden oft als Provokation empfunden

Das Gesprächsverhalten von Erwachsenen ist oft so, dass sie den Jugendlichen nicht recht zuhören, ihnen mit Vorurteilen begegnen, sie zu belehren versuchen, indem sie sich auf ihre Erfahrungen berufen. Das führt bei den Jugendlichen zu einer abwehrenden Haltung, denn sie sollen ihre eigenen Erfahrungen in einer sich ständig verändernden Welt machen dürfen. Trotzdem suchen und brauchen Jugendliche die Auseinandersetzung mit Erwachsenen. Sie wollen von Erwachsenen nicht belehrt, sondern von ihnen angehört und auf ihrem Weg begleitet werden.

Wir sind alle unschuldig – wir alle tragen Verantwortung für einander

Wenn es zu einer Gewalttat gekommen ist, werden die Täter oft zum Opfer einer sie vernachlässigenden Umgebung erklärt. Das kann dazu führen, dass sich niemand so richtig verantwortlich fühlt für das, was geschehen ist. Das wiederum verhindert eine Aufarbeitung des Geschehenen, verschleiert die Verantwortungsfähigkeit des Täters, die Verantwortung der Eltern, der Politiker. Es ist wichtig, den Heranwachsenden Auswege aus der Gewalt zu zeigen und ihre Eingliederung in die Schule und Berufswelt zu fördern.

Naivität ist verantwortungslos

Oft wird versucht, auf schwierige Probleme mit allzu einfachen Lösungen zu antworten – bei zunehmender Gewalt zum Beispiel mit einem einfachen Slogan wie „Nulltoleranz“ so zu tun, als könne man mit mehr Polizeieinsatz die Probleme an der Wurzel packen. Wir sollten erkennen, dass Aggression als Potential und Ressource betrachtet werden muss. Die Kultur ist das Mittel gegen Gewalt, also geht es darum, der Jugend Räume zuzuweisen (zum Beispiel Skaterparks), in denen sie ihre eigene Kultur leben können.

Immer diese ärgerlichen Debatten – für eine neue Streitkultur

Kinder, Jugendliche und Erwachsene verstehen sich immer nur teilweise – Unterschiede der Meinungen sollten respektiert werden. Es braucht neue, attraktive Formen, wie man miteinander streiten und Auseinandersetzungen führen kann, ohne dass Leute wegen ihrer Meinungen ausgegrenzt, verspottet oder unterdrückt werden. Das Jugendparlament oder Schüler/innen-Räte in den Schulen sind solche neuen Formen und Foren der Streitkultur.

Besonderheiten normalisieren, Eigenständigkeit behaupten

Auch unter Jugendlichen gibt es Aussenseiter und Einzelgänger. Diese sollten einen Platz in einer Gemeinschaft (Schulklasse, Jugendgruppe) finden, ohne dass sie sich den in ihr geltenden Werten (Kleidung, Musik) bedingungslos unterwerfen müssen. Die Frage, wie ich meine Besonderheit aufrechterhalten kann, wenn ich mich einer Gruppe anschliesse, geht eigentlich alle an. Häufig stellt sich die Frage erst dann, wenn ich aus einer Gruppe wieder aussteigen will, die mir nicht mehr passt: Wie kann ich die Mitgliedschaft, eine Freundschaft mit anderen kündigen, ohne dass mir daraus eine Feindschaft erwächst, ohne dass ich isoliert werde?

Verantwortlichkeiten klären

Der öffentliche Raum, wie z. B. Bahnhöfe, Parks, Pausenplätze an Schulen sollte für alle zugänglich sein und nicht Orte werden, die einseitig von Punks oder anderen Gruppen besetzt oder von Vandalen verunstaltet werden. Die Verantwortlichen für diese Räume sollen durch Aufsichtspersonen oder Polizei die Sicherheit für alle gewährleisten.

Es braucht klare Regeln und Codes

Kinder und Jugendliche verfügen noch nicht über genügend Reife und Selbstkontrolle, um in Situationen der Verführung (Diebstahl, Alkohol, Zigaretten rauchen, Drogen, usw.) Angebote abzulehnen oder Provokationen, die zu Gewaltausbrüchen führen können, auszuweichen. Es ist eine Illusion zu glauben, die Jugendlichen könnten sich die Grenzen selber setzen. Es braucht Regeln, Gebote, Verbote, Codes, die sagen, was erlaubt ist und was nicht.

Erwachsene als Gegenspieler

An der Schule vertreten die Lehrpersonen die Codes, Werte und Normen der Gesellschaft. Kinder und Jugendliche können nur bei Konflikten untereinander als Schlichter eingesetzt werden, bedürfen darin aber der Unterstützung der Lehrpersonen. In Konflikten zwischen Lehrpersonen, Schüler/innen und Eltern sind mit Vorteil Schulpsychologen oder Schulsozialarbeiter oder andere, externe Vermittler beizuziehen. Die Erwachsenen werden oft zu Gegenspielern der Jugendlichen in Interessenskonflikten und sollten ihre Position als Garanten der geltenden Norm auch klar vertreten. Sie sollen sich nicht aus der Verantwortung stehlen, indem sie die Schlichtung allein den Schüler/innen überlassen, sondern selber schichtend oder nötigenfalls mit Verboten eingreifen.

Kindern und Jugendlichen zu Lösungen verhelfen

Kinder und Jugendliche haben gute, kreative Ideen, wie man in der Schule und in der Freizeit Gewalt verhindern und Aggression positiv leben kann. Sie brauchen jedoch Gesprächsmöglichkeiten unter der Leitung von kompetenten Erwachsenen, damit sie ihre Lösungen entwickeln können (z.B. Klassenrat, Schülerrat).

Täter und Opfer - so einfach ist es nicht

Niemand ist nur Täter oder nur Opfer; der vermeintliche Täter stellt sich bei genauerem Hinsehen oft auch als Opfer heraus. Gewalt ist selten eindimensional zu erklären; sie entsteht im Zusammenspielen verschiedenster Faktoren (gesellschaftliche, persönliche, gruppendynamische Faktoren). Beim Aufarbeiten von Gewalt kann ein klares Stoppsignal wichtig sein; eine nachhaltige Veränderung bedingt aber eine differenzierte Sicht- und Vorgehensweise.

Die Familie, die Schule müssen Antworten geben

Wie soll man bei uns aggressiv sein können, ohne Normen zu brechen, ohne andere zu verletzen? Jugendliche benötigen Hilfe, um gesellschaftlich akzeptable Formen der Aggressivität zu entwickeln – wie zum Beispiel das Einstehen für eigene Wünsche, das Aushandeln von Leistung und Gegenleistung, von Rechten und Pflichten, das Einklagen von Benachteiligungen, das Erstreiten eines Zieles über Vorbereitung, Bewerbung, Ausbildung, Weiterbildung, usw.

Den Konflikt diagnostizieren und nicht die Kinder

Hinter Gewalt unter Kindern, die in der Schule auftritt, steht meistens ein Gruppenproblem und nicht das Problem einzelner. Daher sollten Lösungen mit der Gruppe ausgehandelt und nicht einzelne als die Schuldigen ausgegrenzt werden.

Geschlechtliche Unterschiede der Aggression - kämpfen ist gesund

Schüler wollen sich kräftemässig mit anderen messen und suchen deshalb oft den körperlichen Kampf mit anderen Schülern. Das ist meistens als Spiel zu verstehen und sollte daher nicht grundsätzlich unterbunden werden.

Mädchen verstecken ihre aggressiven Neigungen oft hinter scheinbar prosozialem Verhalten oder sie zetteln Intrigen an. Wichtig ist, dass sie lernen, die eigenen negativen Stimmungen an sich selber besser zu ertragen, anstatt sie anderen anzuhängen.

Konkrete Antworten

Jugendliche wollen konkrete Antworten auf sie bedrängende Fragen und verlässliche Hilfe beim Verfolgen ihrer Entwicklungsziele. Nur schöne Worte, leere Versprechungen oder auf Harmonie bedachte Projektwochen sind ihnen zu wenig und bringen ihnen nichts.

Tiefendimension berücksichtigen

Gewalt und Aggression haben eine archetypische Qualität – das heisst, sie gehören zur Natur des Menschen und sind wichtige Mittel der Selbsterhaltung, gerade in Zeiten der Bedrohung.

Die Kinder und Jugendlichen müssen deshalb an die wirklichen Fragen nach ihrer Aufgabe in der Welt herangeführt werden. Imagination ist dabei eine wichtige Ressource, die ihnen hilft, die eigenen Stärken und Schwächen erkennen zu lernen und kreative Lösungen für die sie bedrängenden Probleme zu finden. Die Reaktionsmuster in gefährlichen Situationen sind je nach charakterlicher Prägung verschieden. Diese kennen zu lernen und nach Möglichkeit zu verändern ist ein wichtiger Entwicklungsschritt.

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

ANLEITUNG: Das Mythodrama

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Daher machen wir das Mythodrama: Damit wir Ideen generieren, wie wir Probleme lösen können.
Allan Guggenbühl

Übersicht:

Ablauf des Mythodramas

1. Einleitung
2. Die Geschichte wird erzählt.
3. Die Teilnehmer/innen phantasieren ein Ende dazu, jeder für sich.
4. Dieses Ende wird in einer Zeichnung dargestellt.
5. Die Zeichnungen werden den andern vorgestellt.
6. Es werden Gruppen zu etwa 6 Leuten gebildet. Jede Gruppe einigt sich auf ein gemeinsames Ende. Dieses wird als Rollenspiel eingeübt und vor den anderen aufgeführt.
7. Die dramatische Lösung wird gemeinsam besprochen.

Transfer auf das aktuelle Problem

Ablauf des Mythodramas

1. Vorbereitung und Einleitung

Es ist sinnvoll, wenn die Klasse oder Gruppe, die in das Mythodrama eingeführt wird, von einer Konflikterfahrung ausgeht. Bevor ins Mythodrama eingestiegen wird, sollte mit der Klasse besprochen werden, welche Probleme sie zurzeit beschäftigen, für welches sie eine Lösung sucht.

Beispiel: In einer Klasse gibt es einen Schüler A., der sehr bestimmend ist. Wenn er einmal Streit mit einem Mitschüler hat, z.B. mit B., schliessen sich immer gleich drei oder vier andere an, die den Gegner des dominanten Schülers ebenfalls ablehnen. So wird der Streit bald unlösbar, der Schüler B. fühlt sich ausgeschlossen.

Ein solches oder andere Probleme können als Ausgangssituation für ein Mythodrama dienen. Die Besprechung über dieses Problem sollte dem Mythodrama vorausgehen, muss aber nicht an demselben Tag stattfinden wie das Mythodrama.

Raum, Material:

Für die Durchführung des Mythodramas braucht man ein grosses, eventuell mit Stühlen bestücktes, sonst möglichst leeres Zimmer (man kann sich auch im Kreis auf den Boden oder auf Matten setzen). Zudem braucht man Zeichenpapier (A3-Format oder grösser), verschiedene Malstifte (Holzfarben, Filzstifte, Malkreiden). Gebraucht wird zudem ein Flip-Chart oder eine Tafel, um die Zeichnungen vorzuzeigen und Lösungsideen aufzunotieren.

Einleitung zum Mythodrama:

Jetzt machen wir ein Mythodrama. Setzt euch möglichst bequem hin. Ihr dürft euch auch hinlegen. Ich werde euch nun eine Geschichte erzählen, und die werdet ihr dann dramatisieren.

Ich erzähle euch die Geschichte bis zu einem gewissen Punkt, dann überlegt ihr euch, wie die Geschichte weitergeht. Ich gebe euch etwa drei bis fünf Minuten Zeit, in denen ihr probiert, die Geschichte in der Phantasie weiterzudenken. Ihr müsst nicht denken: „Oh, jetzt muss ich das richtige Ende herausfinden!“ – Denkt euch irgendein Ende aus. Es kann auch ganz phantastisch zu Ende gehen. Alles ist möglich. Es muss nicht ein „braves Ende“ sein, ihr könnt alles phantasieren, was ihr wollt. Wenn ihr die Geschichte zu Ende phantasiert habt, zeichnet ihr es auf einem Blatt auf. Macht eine Zeichnung eurer zu Ende fantasierten Geschichte.

Also: Zuerst zuhören, dann sich vorstellen, wie die Geschichte weitergehen könnte, einen Schluss der Geschichte fantasieren, dann dieses Ende zeichnen. Zuletzt bilden wir Gruppen zu etwa sechs Leuten. Jede der Gruppen stellt ihre gemeinsame Lösung dramatisch dar. Ich werde jeden dieser Schritte später genau erklären.

Ihr könnt die Augen schliessen, während ich erzähle, wenn ihr wollt. Wenn ihr euch genügend sicher fühlt, keine Angst habt, angegriffen zu werden von den anderen, dann schliesst die Augen, und sonst lasst ihr sie offen. Ihr müsst das für euch entscheiden.

Also: Probiert euch zu entspannen und hört der Geschichte zu, die ich euch erzählen werde. Hört sie euch still an, ohne sie laut oder leise zu kommentieren.

Wenn ihr euch an eurem Platz etwas bewegen wollt, könnt ihr das tun. Es ist wichtig, dass ihr möglichst bequem dasitzt, dass ihr eine für euch möglichst angenehme Haltung findet.

2. Die Geschichte

Die Geschichte sollte nicht vorgelesen, sondern auswendig vorgetragen werden.

Ihr müsst euch vorstellen: Ein Dorf an der irischen Küste. Ein kleines Dorf, ein Fischerdorf. In diesem Fischerdorf hat es einen Hafen. Es hat Berge in der Nähe, im Hinterland, Berge ohne Schnee. Auf einem dieser Berge in der Nähe der Küste steht ein Haus. In der Mitte des Hauses sieht man eine Tür. Ihr wohnt in diesem Haus. Das ist euer Haus. Es hat verschiedene Zimmer. Ihr sitzt in einem der Zimmer. Wie sieht dieses Zimmer aus? Wie habt ihr es eingerichtet? Stereoanlage, Fernseher, Bett - überlegt euch kurz, wie es aussieht. Pause, ca. 40“

Jetzt klopft es plötzlich an der Tür. Ihr geht zur Tür, öffnet sie, das steht der Briefträger. Er erkundigt sich nach eurem Namen. Ihr sagt euren Namen. Der Briefträger sagt: „Ja, das ist für Sie.“ Er überreicht einen Brief. Ihr nehmt den Brief entgegen, grüsst den Briefträger, geht ins Haus zurück und schaut den Absender an – ihr kennt ihn nicht. Ihr öffnet den Umschlag, beginnt den Brief zu lesen. Da steht drin: „Sehr geehrte Frau oder Herr(euer Name). Sie sind ausgewählt worden für eine spezielle Expedition. Nur wenige dürfen daran teilnehmen. Diese Expedition wird an einen Ort gehen, der allen unbekannt ist, wo allerlei Eigenartiges geschehen kann. Für Kleidung, Hygiene, persönliche Utensilien, Unterkunft, Essen ist gesorgt. Jeder Teilnehmer darf nur drei persönliche Gegenstände mitnehmen. Treffpunkt: Morgen um 9 Uhr am Pier.“ Ihr denkt zuerst: „Was soll das, eine Expedition? Da gehe ich nicht mit, ich bin doch nicht verrückt. Man muss doch wissen, wer die durchführt, wohin sie geht – ich mach’ da nicht mit. Warum wurde gerade ich ausgewählt?“ Ihr geht im Zimmer herum, beginnt nachzudenken und plötzlich denkt ihr: „Doch, ich könnte da schon mitmachen. Warum eigentlich nicht? Mal was wagen! Ich werde da mal hingehen, an den Pier und schauen gehen.“ Am nächsten Morgen denkt ihr: „Ja, ich geh! Ich probiers mal.“ Ihr nehmt einen kleinen Koffer – man darf nur einen kleinen Koffer mitnehmen – und legt drei Dinge hinein, drei Dinge, die euch gehören, für euch wichtig sind. Keine Kleider, keine Nahrungsmittel, keine

Gegenstände der persönlichen Hygiene. Drei Dinge – denkt euch aus, was das sein könnte, was ihr mitnehmen könntet auf eine solche Expedition. Pause, ca. 40“

Diese drei Dinge legt ihr in den Koffer, nehmt den Koffer, verlasst euer Haus und geht den Weg zum Hafen hinunter. Es ist ein Weg mit kleinen Steinchen am Boden. Der Kies knirscht unter euren Schuhen. Ihr nähert euch dem Dorf am Hafen, geht an verschiedenen Häusern vorbei. Etwas weiter vorn seht ihr eine kleine Bank. Auf dieser Bank sitzt eine alte Frau. Ihr geht weiter, kommt näher zur alten Frau. Ihr seht, dass die Frau ein Stirnband trägt, ein rotes Stirnband. Ihr denkt: „Das ist seltsam – ein Frau mit einem roten Stirnband.“ Ihr seht, wie die rechte Hand seltsam zuckt, seltsame Zuckungen macht, eine Bewegung nach hinten. Ihr nähert euch ihr noch mehr und ihr seht, wie die Frau euch skeptisch anschaut. Ihr seht den rechten Arm, der zuckt und ihr erblickt, auf den Oberarm eingraviert, eine rote Rose. Die Frau hat ein Rosen-Tattoo. Ihr geht an dieser Frau vorbei, seht ihr verschmitztes Lächeln. „Guten Morgen“, spricht sie euch an. „Gehen Sie auch auf die Expedition?“ Ihr seht den rechten Arm, der so zuckt. Ihr nickt, geht weiter, betretet den Hafen, und seht, wie andere Leute aus anderen Richtungen herbeikommen, alle mit einem Kofferchen oder mit einer Tasche in der Hand: alte Leute, junge Leute, Männer, Frauen, vornehm und einfach gekleidete, dicke, dünne, ganz verschiedene Leute. Alle gehen langsam zum Hafen, ans Meer, dem Pier entlang und ihr seht vorne ein Schiff. Es ist ein alter Dampfer. Ihr seht diesen alten Dampfer, eine Treppe führt zum Eingang des Schiffes. Unten an der Treppe steht ein Mann, der die Leute erwartet und empfängt. Es bildet sich eine Schlange vor diesem Mann. Alle wollen auf dieses Schiff, sie halten beim Mann an der Treppe kurz inne und zeigen offenbar ihren Brief. Ihr steht an. Endlich seid ihr dran. Der Mann fragt euch: „Haben Sie den Brief?“ Ihr zeigt ihm euren Brief. Der Mann sagt: „Gut, Sie können auch mitmachen bei dieser Expedition. Jetzt ist es aber so: Sobald Sie auf dem Schiff sind, sind Sie nicht mehr der, der Sie waren. Auf dem Schiff hat jeder eine andere Rolle. Auf dem Schiff sind Sie jemand ganz anderer. Sie müssen sich also zuerst überlegen, wer Sie sind. Das Kofferchen können Sie mitnehmen.“ Ihr geht die Treppe hoch und überlegt euch, wer ihr sein könntet. Welche Aufgabe, welche Rolle habt ihr auf dem Schiff? Wie seht ihr aus, wie seid ihr gekleidet? Wie sieht euer Gesicht aus? Jeder von euch kann sich ausdenken, wer ihr sein wollt, ein Matrose, der Kapitän, eine Sängerin, eine Tänzerin, ein Koch, alles ist möglich. Ihr könnt frei wählen. Pause, ca. 40“

Ihr seid also auf dem Schiff, wartet, bis es bereit ist auszufahren.

Ihr seht den Mann, der euch empfangen hat, herumgehen. Ihr seht, dass einzelne Leute eine rote Rose auf den Oberarm eintätowiert haben. Plötzlich wird mit einem Kran eine grosse Kiste mitten auf das Schiff gehievt. Es ist eine grosse Kiste, die auf das Deck hinuntergelassen wird. Alle müssen etwas zurückweichen. Die Seile werden gelöst, fahren in die Höhe, der Kran dreht ab. Ihr seht eine Aufschrift auf der Kiste: „Fragile, zerbrechlich, Glas. Handle with care.“ Es steht aber nicht drauf, was in der Kiste drin ist.

Die Taue werden losgemacht, einzelne Leute winken den am Lande Gebliebenen zu. Das Schiff hupt drei Mal, beginnt sich zu bewegen, tuckert langsam aus dem Hafen hinaus, am Leuchtturm vorbei. Zuerst fährt es ein Stück der Küste entlang, dann ins offene Meer hinaus. Die Farbe des Meeres hat sich verändert, es ist tiefgrün geworden. Das Schiff klatscht gegen das Wasser, die Wellen haben kleine Schaumkronen. Es wird kühler. Die Leute beginnen miteinander zu reden, erzählen sich dies und das. Plötzlich hört ihr einen dumpfen Knall, so „plum!“. Das ganze Schiff erzittert. Man weiss nicht, was geschehen ist. Ihr blickt ins Wasser hinab und seht dunkle grosse Körper, die unter dem Schiff durch schnellen. Wieder nähert sich ein solcher Körper dem Schiff und wieder gibt es ein dumpfes Geräusch: „Plum!“. Das Schiff ist von etwas getroffen worden, es erzittert. Es fährt unbeirrt weiter, schlägt gegen die Wellen. Und noch einmal stösst etwas mit dumpfem Geräusch gegen den Schiffsrumpf. Das Wetter hat sich in der Zwischenzeit verändert. Wolken sind aufgezogen, ein Wind erhebt sich. Nach einer Weile wird es stürmisch, der Himmel verdunkelt sich, die Wellen werden grösser, das Schiff klatscht noch heftiger gegen die Wellen, setzt seinen Kurs unbeirrt fort. Die Leute werden unruhig, aufgeregt. Am Horizont zerreisst ein Blitz den Himmel. Ihr spürt ein paar Regentropfen im Gesicht, Windböen zerzausen euer Haar. Plötzlich fährt ein Blitz vom Himmel und schlägt mit Getöse in die Kiste. Rauch steigt auf, aus der Kiste beginnt eine schwarze Flüssigkeit zu fließen. Ihr hört ein eigenartiges Gemurmel und Geschrei. Die Flüs-

sigkeit rinnt heraus, verbreitet sich am Boden und es stinkt ungeheuerlich. Es ertönt ein Knall, ein Aufschrei, etwas Schwarzes erscheint und ihr spürt eine Hand auf eurer Schulter.

3. Das Ende fantasieren

Jetzt bleibt ein jeder noch für sich, hält die Augen geschlossen. Überlegt euch, ein jeder für sich, wie die Geschichte zu Ende gehen könnte. Ihr habt etwa vier Minuten Zeit dazu.

4. Das Ende der Geschichte zeichnen

Wenn ihr denkt, ihr habt euer Ende gefunden, öffnet die Augen, zeichnet es auf ein Zeichenblatt – mit Farbstiften, Filzstiften, wie ihr mögt. 10 Minuten Zeit lassen, eventuell auch mehr

5. Vorstellen der Zeichnungen, des Geschichtenenendes

Wir schauen uns die Bilder eines nach dem anderen an.

Ein Bild wird vorgezeigt, an der Tafel oder am Flip-Chart befestigt.

Wir beobachten, versuchen zu erkennen, fantasieren. Was seht ihr? Was könnt ihr erkennen? Was kommt euch zu dieser Zeichnung in den Sinn? - Der Zeichner hält sich zurück, lässt die anderen reden, hört zu, sagt vorläufig nichts dazu. Worum geht es in dieser Zeichnung?

Die Zeichnung wird beschrieben, Vermutungen über das Geschichtenenende werden geäußert, auch Eindrücke, Einfälle mitgeteilt.

Anschliessend erzählt der Zeichner, was er dargestellt hat und welches Ende er sich ausgedacht hat.

Es werden folgende Fragen an den Zeichner gestellt, falls er es nicht selber erwähnt: „Welche drei Gegenstände hast du auf das Schiff mitgenommen? Wer bist du auf dem Schiff geworden?“

Darauf werden die anderen Zeichnungen auf ähnliche Weise besprochen.

Der Spielleiter kann die Geschichte jeweils zusammenfassen und auch auf gewisse Charakteristika der Lösung hinweisen (Beispiel: *In B.s Geschichte sehen wir, dass sich ein jeder selber zu retten versucht. Das heisst: Wenn wir in eine Notlage geraten, ist es wichtig, dass wir uns selber zu helfen wissen. Wir vertrauen auf unsere Kraft und helfen uns selbst. In L.s Geschichte hingegen tun sich die Leute zusammen und helfen einander aus der Not. Er scheint der Meinung zu sein: „Zusammen sind wir stärker“, usw.).*

Hinweis:

Damit diese Phase nicht zu lang wird, ist es auch möglich, nur zwei oder drei Zeichnungen gemeinsam zu besprechen und dann die Dramagruppen zu bilden. In diesen stellen die Gruppenmitglieder sich gegenseitig die noch nicht vorgezeigten Zeichnungen in der eben dargestellten Weise vor.

6. Dramatisieren des Geschichtenenendes

Es werden Gruppen zu etwa 6 Leuten gebildet.

Ihr müsst in den nun gebildeten Untergruppen zusammen ein gemeinsames Ende finden, das ihr dann vor den anderen vorspielt. Jeder der Gruppe muss mit dem gemeinsamen Ende einverstanden sein.

Es wird der Gruppe Zeit gelassen, damit ein jeder den anderen sein Ende mittels seiner Zeichnung erzählen kann, sofern das noch nicht geschehen ist (siehe oben). Darauf soll die Gruppe sich auf ein gemeinsames Ende einigen, das allen passt. Es werden die Rollen verteilt, die Dramatisierung eingeübt. Zeitaufwand: Ca. 1 – 1 ½ Stunden.

Schliesslich wird das Ende der Geschichte den anderen vorgespielt.

7. Diskussion der Geschichtenenden

Nach jedem vorgespielten Geschichtenende wird im Gespräch mit den Zuschauenden zuerst das dargestellte Geschichtenende nacherzählt (um sicher zu stellen, ob die Dramatisierung auch verstanden worden ist). Die Dramagruppe erklärt allfällige Unklarheiten. Darauf wird mit allen herausgearbeitet, was in der gegebenen Notsituation nach dieser Version des Geschichtenendes hilfreich war. Welche Eigenschaften brauchte es, um sich aus der Not zu befreien? Was half, um einen Ausweg aus der Not zu finden? (In Stichworten auf das Flipchart / auf die Tafel schreiben)

Beispiele:

Die Leute auf dem Schiff haben die Notlage besprochen und dann entschieden, auf Rettungsbooten das Schiff zu verlassen. → Es ist in einer Notlage hilfreich, sich zu beraten und einander (z. B. beim Wassern der Rettungsboote) zu helfen. Teamarbeit ist wichtig.

Stichwort „Teamarbeit“

Einer der Leute rief die anderen zu sich und sagte ihnen, wo sich Schwimmwesten befinden. → Es ist hilfreich, wenn einer, der die Übersicht hat, der weiss, was zu tun ist, das Kommando übernimmt und jene, die in der Not verzagen, anweist. Führerschaft ist wichtig.

Stichwort „Leitung übernehmen“

Der Kapitän versucht, sich im einzigen Rettungsboot zu retten, aber ich schlage ihn bewusstlos und wir besteigen gemeinsam das Boot. → Unter Umständen ist in der Not sogar rohe Gewalt ein hilfreiches Mittel, die Interessen der Mehrheit zu wahren. Entschlossenes Durchgreifen ist wichtig.

Stichwort „Entschlossenheit“

Es werden Ruder verteilt, die Leute nehmen hintereinander im Rettungsboot Platz und beginnen zu rudern. Einer gibt den Rhythmus und die Richtung an. → Es braucht Regeln, an die sich die anderen halten müssen, um gemeinsam ans Ziel zu kommen. Regeln sind für das Zusammenarbeiten wichtig.

Stichwort „Regeln vereinbaren“

Transfer auf das aktuelle Problem

Nun wird auf den eingangs erwähnten Konflikt in der Klasse eingetreten. Inwiefern helfen uns die Erkenntnisse aus dem Mythodrama, eine Lösung für ihn zu finden?

Beispiel:

Kehren wir zu unserem oben angegebenen Beispiel des dominanten Schülers A. zurück, der durch seine Fähigkeit, andere zu seinen Verbündeten zu machen, einzelne, mit denen er in Streit gerät, ausgrenzt.

Die Klasse soll gefragt werden, welche der Eigenschaften oder Handlungen, wie sie sich im Mythodrama als hilfreich erwiesen haben, auch für die Lösung ihres Konfliktes brauchbar seien.

Beispiel:

Die Klasse findet, die Einführung von Regeln im Konfliktfall könnte wichtig sein: Es könnte die Regel aufgestellt werden, dass sich die anderen zurückhalten, wenn A. mit B. in einen Streit gerät. Es sollte die Regel gelten, dass sich die anderen nicht einmischen, aber sich bei Bedarf als Vermittler anbieten, wenn die beiden den Konflikt nicht selber lösen können.

Bemerkungen:

Der ganze Ablauf dauert etwa drei Stunden. Es ist möglich, nur bis zur Dramatisierung und Besprechung zu gehen und die Diskussion zur Übertragung auf den aktuellen Konflikt (Transfer) auf einen andern Tag zu verschieben.

Das Mythodrama wurde von Allan Guggenbühl entwickelt. Er setzt es bei der Lösung von schulischen Konflikten oft als Instrument ein.

Weitere Informationen über das Mythodrama:

Ordner „sicher!gesund!“, Lehrmittelverlag SG

Allan Guggenbühl: Die unheimliche Faszination der Gewalt
Schweizer Spiegel, ISBN: 3727012293

Institut für Konfliktmanagement und Mythodrama, Zürich; <http://www.ikm.ch/>

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

INFORMATION: Auszüge aus dem Schweizerischen Strafgesetzbuch (StGB)

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Allgemeine Bestimmungen

Art. 1

1. Keine Strafe ohne Gesetz Straftat ist nur, wer eine Tat begeht, die das Gesetz ausdrücklich mit Strafe bedroht.

Art. 9

1. Verbrechen und Vergehen
1 Verbrechen sind die mit Zuchthaus bedrohten Handlungen.
2 Vergehen sind die mit Gefängnis als Höchststrafe bedrohten Handlungen.

Art. 18

3. Schuld. Vorsatz und Fahrlässigkeit
1 Bestimmt es das Gesetz nicht ausdrücklich anders, so ist nur strafbar, wer ein Verbrechen oder ein Vergehen vorsätzlich verübt.
2 Vorsätzlich verübt ein Verbrechen oder ein Vergehen, wer die Tat mit Wissen und Willen ausführt.
3 Ist die Tat darauf zurückzuführen, dass der Täter die Folge seines Verhaltens aus pflichtwidriger Unvorsichtigkeit nicht bedacht oder darauf nicht Rücksicht genommen hat, so begeht er das Verbrechen oder Vergehen fahrlässig. Pflichtwidrig ist die Unvorsichtigkeit, wenn der Täter die Vorsicht nicht beobachtet, zu der er nach den Umständen und nach seinen persönlichen Verhältnissen verpflichtet ist.

Strafen

Art. 35¹⁴

1. Freiheitsstrafen. Zuchthausstrafe
Die Zuchthausstrafe ist die schwerste Freiheitsstrafe. Ihre kürzeste Dauer ist ein Jahr, die längste Dauer 20 Jahre. Wo das Gesetz es besonders bestimmt, ist sie lebenslänglich.

Art. 36¹⁵

Gefängnisstrafe
Die kürzeste Dauer der Gefängnisstrafe ist drei Tage. Wo das Gesetz nicht ausdrücklich anders bestimmt, ist die längste Dauer drei Jahre.

Art. 37^{16 17}

Vollzug der Zuchthaus- und Gefängnisstrafe
1. Der Vollzug der Zuchthaus- und Gefängnisstrafen soll erziehend auf den Gefangenen einwirken und ihn auf den Wiedereintritt in das bürgerliche Leben vorbereiten. Er soll zudem darauf hinwirken, dass das Unrecht, das dem Geschädigten zugefügt wurde, wiedergutmacht wird.¹⁸

Der Gefangene ist zur Arbeit verpflichtet, die ihm zugewiesen wird. Er soll womöglich mit Arbeiten beschäftigt werden, die seinen Fähigkeiten entsprechen und die ihn in den Stand setzen, in der Freiheit seinen Unterhalt zu erwerben.

Art. 39^{21 22}

Haftstrafe 1. Die Haftstrafe ist die leichteste Freiheitsstrafe. Ihre kürzeste Dauer ist ein Tag, die längste Dauer drei Monate.

Art. 41²⁵

Bedingter Strafvollzug 1. Der Richter kann den Vollzug einer Freiheitsstrafe von nicht mehr als 18 Monaten oder einer Nebenstrafe aufschieben, wenn Vorleben und Charakter des Verurteilten erwarten lassen, er werde dadurch von weiteren Verbrechen oder Vergehen abgehalten, und wenn er den gerichtlich oder durch Vergleich festgestellten Schaden, soweit es ihm zuzumuten war, ersetzt hat.

Der Aufschub ist nicht zulässig, wenn der Verurteilte innerhalb der letzten fünf Jahre vor der Tat wegen eines vorsätzlich begangenen Verbrechens oder Vergehens eine Zuchthaus- oder eine Gefängnisstrafe von mehr als drei Monaten verbüsst hat. Ausländische Urteile sind den schweizerischen gleichgestellt, wenn sie den Grundsätzen des schweizerischen Rechts nicht widersprechen.

Schiebt der Richter den Strafvollzug auf, so bestimmt er dem Verurteilten eine Probezeit von zwei bis zu fünf Jahren.

Art. 48

4. Busse. Betrag 1. Bestimmt es das Gesetz nicht ausdrücklich anders, so ist der Höchstbetrag der Busse 40 000 Franken.³⁴

Handelt der Täter aus Gewinnsucht, so ist der Richter an diesen Höchstbetrag nicht gebunden.

Kinder und Jugendliche

Art. 82⁶⁸

Altersgrenzen 1 Kinder, die das 7. Altersjahr noch nicht zurückgelegt haben, fallen nicht unter dieses Gesetz.

2 Begeht ein Kind, welches das 7., aber nicht das 15. Altersjahr zurückgelegt hat, eine vom Gesetz mit Strafe bedrohte Tat, so gelten die nachstehenden Bestimmungen.

Art. 89⁷⁵

Altersgrenzen Begeht ein Jugendlicher, der das 15., aber nicht das 18. Altersjahr zurückgelegt hat, eine vom Gesetz mit Strafe bedrohte Tat, so gelten die nachstehenden Bestimmungen.

Art. 100⁹⁰

Altersgrenzen. Erhebungen 1 Hat der Täter zur Zeit der Tat das 18., aber nicht das 25. Altersjahr zurückgelegt, so gelten unter Vorbehalt der Artikel 100^{bis} und 100^{ter} die allgemeinen Bestimmungen des Gesetzes.

Strafbare Handlungen gegen Leib und Leben

Art. 111

1. Tötung
Vorsätzliche
Tötung

Wer vorsätzlich einen Menschen tötet, ohne dass eine der besondern Voraussetzungen der nachfolgenden Artikel zutrifft, wird mit Zuchthaus nicht unter fünf Jahren bestraft.

Art. 112¹⁰⁶

Mord

Handelt der Täter besonders skrupellos, sind namentlich sein Beweggrund, der Zweck der Tat oder die Art der Ausführung besonders verwerflich, so ist die Strafe lebenslängliches Zuchthaus oder Zuchthaus nicht unter zehn Jahren

Art. 113¹⁰⁷

Totschlag

Handelt der Täter in einer nach den Umständen entschuldbaren heftigen Gemütsbewegung oder unter grosser seelischer Belastung, so ist die Strafe Zuchthaus bis zu zehn Jahren oder Gefängnis von einem bis zu fünf Jahren.

Art. 117

Fahrlässige
Tötung

Wer fahrlässig den Tod eines Menschen verursacht, wird mit Gefängnis oder mit Busse bestraft.

Art. 122¹¹⁵

3. Körperverletzung.
Schwere Körperverletzung

Wer vorsätzlich einen Menschen lebensgefährlich verletzt, wer vorsätzlich den Körper, ein wichtiges Organ oder Glied eines Menschen verstümmelt oder ein wichtiges Organ oder Glied unbrauchbar macht, einen Menschen bleibend arbeitsunfähig, gebrechlich oder geisteskrank macht, das Gesicht eines Menschen arg und bleibend entstellt,

wer vorsätzlich eine andere schwere Schädigung des Körpers oder der körperlichen oder geistigen Gesundheit eines Menschen verursacht, wird mit Zuchthaus bis zu zehn Jahren oder mit Gefängnis von sechs Monaten bis zu fünf Jahren bestraft.

Art. 123¹¹⁶

Einfache
Körperverletzung

1. Wer vorsätzlich einen Menschen in anderer Weise an Körper oder Gesundheit schädigt, wird, auf Antrag, mit Gefängnis bestraft.

Art. 125

Fahrlässige
Körperverletzung

¹ Wer fahrlässig einen Menschen am Körper oder an der Gesundheit schädigt, wird, auf Antrag, mit Gefängnis oder mit Busse bestraft.

² Ist die Schädigung schwer, so wird der Täter von Amtes wegen verfolgt.

Art. 126

Tätlichkeiten 1 Wer gegen jemanden Tätlichkeiten verübt, die keine Schädigung des Körpers oder der Gesundheit zur Folge haben, wird, auf Antrag, mit Haft oder mit Busse bestraft.

Art. 133¹²⁶

Raufhandel 1 Wer sich an einem Raufhandel beteiligt, der den Tod oder die Körperverletzung eines Menschen zur Folge hat, wird mit Gefängnis oder mit Busse bestraft.

2 Nicht strafbar ist, wer ausschliesslich abwehrt oder die Streitenden scheidet.

Art. 134¹²⁷

Angriff Wer sich an einem Angriff auf einen oder mehrere Menschen beteiligt, der den Tod oder die Körperverletzung eines Angegriffenen oder eines Dritten zur Folge hat, wird mit Gefängnis bis zu fünf Jahren bestraft.

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

INFORMATION: Auszüge aus dem Liechtensteinischen Strafgesetzbuch

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Das ganze Strafgesetzbuch des Fürstentums Liechtenstein kann hier abgerufen werden: http://www.gesetze.li/get_pdf.jsp?PDF=1988037.pdf

Allgemeine Bestimmungen

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. Keine Strafe oder Gesetz | § 1
Keine Strafe ohne Gesetz
1) Eine Strafe oder eine vorbeugende Massnahme darf nur wegen einer Tat verhängt werden, die unter eine ausdrückliche gesetzliche Strafdrohung fällt und schon zur Zeit ihrer Begehung mit Strafe bedroht war.
2) Eine schwerere als die zur Zeit der Begehung angedrohte Strafe darf nicht verhängt werden. Eine vorbeugende Massnahme darf nur angeordnet werden, wenn zur Zeit der Begehung diese vorbeugende Massnahme oder eine der Art nach vergleichbare Strafe oder vorbeugende Massnahme vorgesehen war. Durch die Anordnung einer bloss der Art nach vergleichbaren vorbeugenden Massnahme darf der Täter keiner ungünstigeren Behandlung unterworfen werden, als sie nach dem zur Zeit der Tat geltenden Gesetz zulässig war. |
| 2. Keine Strafe ohne Schuld | § 4
Strafbar ist nur, wer schuldhaft handelt. |
| 3. Vorsatz | § 5
1) Vorsätzlich handelt, wer einen Sachverhalt verwirklichen will, der einem gesetzlichen Tatbild entspricht; dazu genügt es, dass der Täter diese Verwirklichung ernstlich für möglich hält und sich mit ihr abfindet.
2) Der Täter handelt absichtlich, wenn es ihm darauf ankommt, den Umstand oder Erfolg zu verwirklichen, für den das Gesetz absichtliches Handeln voraussetzt.
3) Der Täter handelt wissentlich, wenn er den Umstand oder Erfolg, für den das Gesetz Wissentlichkeit voraussetzt, nicht bloss für möglich hält, sondern sein Vorliegen oder Eintreten für gewiss hält. |
| 4. Fahrlässigkeit | § 6
1) Fahrlässig handelt, wer die Sorgfalt ausser acht lässt, zu der er nach den Umständen verpflichtet und nach seinen geistigen und körperlichen Verhältnissen befähigt ist und die ihm zuzumuten ist, und deshalb nicht erkennt, dass er einen Sachverhalt verwirklichen könne, der einem gesetzlichen Tatbild entspricht.
2) Fahrlässig handelt auch, wer es für möglich hält, dass er einen solchen Sachverhalt verwirkliche, ihn aber nicht herbeiführen will. |

Strafen

- | | |
|---|--|
| 1. Einteilung der strafbaren Handlungen | § 17
1) Verbrechen sind vorsätzliche Handlungen, die mit lebenslanger oder mit mehr als dreijähriger Freiheitsstrafe bedroht sind.
2) Alle anderen strafbaren Handlungen sind, soweit in strafrechtlichen Nebengesetzen nicht etwas anderes bestimmt ist, Vergehen. |
|---|--|

2. Freiheitsstrafen **§ 18**
1) Freiheitsstrafen werden auf Lebensdauer oder auf bestimmte Zeit verhängt.
2) Die zeitliche Freiheitsstrafe beträgt mindestens einen Tag und höchstens zwanzig Jahre.
3. Geldstrafen **§ 19**
1) Die Geldstrafe ist in Tagessätzen zu bemessen. Sie beträgt mindestens zwei Tagessätze.
2) Der Tagessatz ist nach den persönlichen Verhältnissen und der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit des Rechtsbrechers im Zeitpunkt des Urteils erster Instanz zu bemessen. Der Tagessatz ist jedoch mindestens mit 10 Franken und höchstens mit 1 000 Franken festzusetzen.
3) Für den Fall der Uneinbringlichkeit der Geldstrafe ist eine Ersatzfreiheitsstrafe festzusetzen. Ein Tag Ersatzfreiheitsstrafe entspricht dabei zwei Tagessätzen.
4. Verhängung von Geldstrafen anstelle von Freiheitsstrafen **§ 37**
1) Ist für eine Tat keine strengere Strafe als Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren, sei es auch in Verbindung mit einer Geldstrafe, angedroht, so ist statt auf eine Freiheitsstrafe von nicht mehr als sechs Monaten gleichwohl auf eine Geldstrafe von nicht mehr als 360 Tagessätzen zu erkennen, wenn es nicht der Verurteilung zu einer Freiheitsstrafe bedarf, um den Täter von weiteren strafbaren Handlungen abzuhalten oder der Begehung strafbarer Handlungen durch andere entgegenzuwirken.
2) Ist für eine Tat eine strengere Freiheitsstrafe als nach Abs. 1, aber keine strengere als eine zehnjährige Freiheitsstrafe, sei es auch in Verbindung mit einer Geldstrafe, angedroht, so ist die Verhängung einer Geldstrafe von nicht mehr als 360 Tagessätzen anstelle einer Freiheitsstrafe von nicht mehr als sechs Monaten nur zulässig, wenn es nicht der Verurteilung zu einer Freiheitsstrafe bedarf, um den Täter von weiteren strafbaren Handlungen abzuhalten, und die Verhängung einer Geldstrafe aus besonderen Gründen, so etwa, weil die Umstände des Falles einem Rechtfertigungs- oder Entschuldigungsumstand nahekommen, genügt, um der Begehung strafbarer Handlungen durch andere entgegenzuwirken.
5. Bedingte Strafnachsicht **§ 43**
1) Wird ein Rechtsbrecher zu einer zwei Jahre nicht übersteigenden Freiheitsstrafe oder zu einer Geldstrafe verurteilt, so hat ihm das Gericht die Strafe unter Bestimmung einer Probezeit von mindestens einem und höchstens drei Jahren bedingt nachzusehen, wenn anzunehmen ist, dass die bloße Androhung der Vollziehung allein oder in Verbindung mit anderen Massnahmen genügen werde, um ihn von weiteren strafbaren Handlungen abzuhalten, und es nicht der Vollstreckung der Strafe bedarf, um der Begehung strafbarer Handlungen durch andere entgegenzuwirken. Dabei sind insbesondere die Art der Tat, die Person des Rechtsbrechers, der Grad seiner Schuld, sein Vorleben und sein Verhalten nach der Tat zu berücksichtigen. Die bedingte Strafnachsicht ist jedoch ausgeschlossen, wenn die strafbare Handlung mit lebenslanger Freiheitsstrafe oder mit Freiheitsstrafe von mindestens zehn Jahren bedroht ist.

6. Bedingte Nachsicht eines Teils der Strafe

§ 43a

1) Wird auf eine Geldstrafe erkannt und treffen die Voraussetzungen des § 43 auf einen Teil der Strafe zu, so hat das Gericht diesen Teil bedingt nachzusehen.

2) Wäre auf eine Freiheitsstrafe von mehr als sechs Monaten, aber nicht mehr als zwei Jahren zu erkennen und liegen die Voraussetzungen für eine bedingte Nachsicht der ganzen Strafe nicht vor, so ist an Stelle eines Teiles der Freiheitsstrafe auf eine Geldstrafe bis zu 360 Tagessätzen zu erkennen, wenn im Hinblick darauf der verbleibende Teil der Freiheitsstrafe nach § 43 bedingt nachgesehen werden kann.

3) Wird auf eine Freiheitsstrafe von mehr als sechs Monaten, aber nicht mehr als zwei Jahren erkannt und kann, insbesondere im Hinblick auf frühere Verurteilungen des Rechtsbrechers, weder die ganze Strafe bedingt nachgesehen noch nach Abs. 2 vorgegangen werden, so ist unter den Voraussetzungen des § 43 ein Teil der Strafe bedingt nachzusehen. Der nicht bedingt nachgesehene Teil der Strafe muss mindestens einen Monat und darf nicht mehr als ein Drittel der Strafe betragen.

4) Wird auf eine Freiheitsstrafe von mehr als zwei, aber nicht mehr als drei Jahren erkannt und besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass der Rechtsbrecher keine weiteren strafbaren Handlungen begehen werde, so ist unter den Voraussetzungen des § 43 ein Teil der Strafe bedingt nachzusehen. Abs. 3 letzter Satz ist anzuwenden.

5) Die bedingte Nachsicht eines Teils der Strafe ist ausgeschlossen, wenn die strafbare Handlung mit lebenslanger Freiheitsstrafe oder mit Freiheitsstrafe von mindestens zehn Jahren bedroht ist.

7. Erteilung von Weisungen und Anordnung von Bewährungshilfe

§ 50

1) Wird einem Rechtsbrecher die Strafe bedingt nachgesehen oder wird er aus einer mit Freiheitsentziehung verbundenen vorbeugenden Massnahme bedingt entlassen, so hat das Gericht ihm Weisungen zu erteilen oder die Bewährungshilfe anzuordnen, soweit das notwendig oder zweckmässig ist, um den Rechtsbrecher von weiteren mit Strafe bedrohten Handlungen abzuhalten. Wird ein Rechtsbrecher wegen einer vor Vollendung des einundzwanzigsten Lebensjahres begangenen Tat bedingt entlassen, so ist stets Bewährungshilfe anzuordnen, es sei denn, das nach der Art und Tat, der Person des Rechtsbrechers und seinem Vorleben anzunehmen ist, dass er auch ohne eine solche Anordnung keine weiteren strafbaren Handlungen begehen werde. Ordnet das Gericht die Bewährungshilfe an, so hat der Geschäftsstellenleiter einen Bewährungshelfer zu bestellen und diesen dem Gericht bekannt zu geben.

2) Abs. 1 gilt entsprechend, wenn der Ausspruch der Strafe für eine Probezeit vorbehalten wird (§ 8 des Jugendgerichtsgesetzes) oder der Vollzug einer Freiheitsstrafe, die wegen einer vor Vollendung des einundzwanzigsten Lebensjahres begangenen Tat verhängt worden ist, nach Art. 7 Abs. 3 des Strafvollzugsgesetzes oder nach § 33 des Jugendgerichtsgesetzes für die Dauer von mehr als drei Monaten aufgeschoben wird.

3) Weisungen soweit die Anordnung der Bewährungshilfe gelten für die Dauer des vom Gericht bestimmten Zeitraumes, höchstens jedoch bis zum Ende der Probezeit, soweit sie nicht vorher aufgehoben oder gegenstandslos werden.

8. Beginn und Aufschub des Vollzugs

Art. 7 (Strafvollzugsgesetz)

1) Freiheitsentziehende Strafen und Massnahmen sind, sobald sie in Rechtskraft erwachsen, ungesäumt zu vollziehen.

2) Ist der Verurteilte zur Zeit, in der die freiheitsentziehende Strafe oder Massnahme vollzogen werden sollte, geisteskrank oder körperlich schwer krank oder die Verurteilte schwanger, so hat der Strafvollzug solange zu unterbleiben, bis dieser Zustand aufgehört hat.

3) Der Vollzug einer sechs Monate nicht übersteigenden Freiheitsstrafe kann aufgeschoben werden, wenn der Aufschub für das spätere Fortkommen des Verurteilten, für den Wirtschaftsbetrieb, in dem der Verurteilte tätig ist, für den Unterhalt der ihm gegenüber unterhaltsberechtigten Personen oder für die Gutmachung des Schadens zweckmässiger erscheint als der sofortige Vollzug und nicht zu befürchten ist, dass er sich durch Flucht dem Strafvollzug entzieht.

9. Gestaltung des Vollzugs, Stellung des Gefangenen

Art. 8 (Strafvollzugsgesetz)

1) Der Vollzug ist darauf auszurichten, dass er dem Gefangenen hilft, sich in das Leben in Freiheit wieder einzugliedern.

2) Die menschliche Würde des Gefangenen ist zu achten und zu schützen.

3) Unnötige Einschränkungen, die sich nicht aus dem Freiheitsentzug selber ergeben, sind zu unterlassen.

10. Vollzug von Freiheitsstrafen

§ 33 (Jugendgerichtsgesetz)

1) Während des Vollzugs von Freiheitsstrafen sind jugendliche von erwachsenen Strafgefangenen zu trennen.

2) Es ist danach zu trachten, dass jugendliche Strafgefangene eine begonnene Berufsausbildung auch während des Vollzuges einer Freiheitsstrafe fortsetzen können, soweit dies mit den Zwecken eines geordneten Strafvollzuges in Einklang gebracht werden kann. Hiezu kann dem jugendlichen Strafgefangenen, solange er sich wohl verhält und keine sonstigen Bedenken entgegenstehen, ein gelockerter Vollzug im erforderlichen Ausmass gewährt werden.

3) Dasselbe gilt sinngemäss für den Beginn einer Berufsausbildung, zu der sich ein jugendlicher Strafgefangener während des Vollzuges einer Freiheitsstrafe mit Genehmigung durch das Gericht entschliesst.

4) Die im Strafvollzugsgesetz enthaltenen zeitlichen Grenzen für die Gewährung von Vollzugaufschub und anderen Begünstigungen finden beim Vollzug von Freiheitsstrafen gegen Jugendliche keine Anwendung, soweit wichtige Erfordernisse der Erziehung oder Ausbildung Ausnahmen erforderlich machen.

5) Die Abs. 2 bis 4 sind auch dann anzuwenden, wenn ein vor der Vollendung des achtzehnten Lebensjahres des Verurteilten begonnener Vollzug einer Freiheitsstrafe über den genannten Zeitpunkt hinaus andauert.

6) Die Bestimmungen des § 32 gelten sinngemäss auch für die Kosten des Strafvollzuges.

Kinder und Jugendliche

1. Andere Begriffsbestimmungen

§ 74

1) Im Sinne dieses Gesetzes ist:

1. unmündig: wer das vierzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat;

2. jugendlich: wer das vierzehnte, aber noch nicht das achtzehnte Lebensjahr vollendet hat;

3. minderjährig: wer das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat,³⁹

2. Begriffsbestimmungen

§ 2 (Jugendgerichtsgesetz)

Im Sinne des Gesetzes ist:

1. Unmündiger: wer das vierzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat;
2. Jugendlicher: wer das vierzehnte, aber noch nicht das achtzehnte Lebensjahr vollendet hat;
3. Jugendstraftat: eine mit gerichtlicher Strafe bedrohte Handlung, die von einem Jugendlichen begangen wird;
4. Jugendstrafsache: Strafverfahren gegen Personen, die zur Zeit der ersten gerichtlichen Verfolgungshandlung das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hatten, und Strafverfahren, die spätestens zwei Jahre nach der Vollendung des achtzehnten Lebensjahres wegen einer Jugendstraftat bei Gericht anfallen.

Strafbare Handlungen gegen Leib und Leben

1. Mord

§ 75

Wer einen anderen tötet, ist mit Freiheitsstrafe von zehn bis zu zwanzig Jahren oder mit lebenslanger Freiheitsstrafe zu bestrafen.

2. Totschlag

§ 76

Wer sich in einer allgemein begreiflichen heftigen Gemütsbewegung dazu hinreissen lässt, einen anderen zu töten, ist mit Freiheitsstrafe von fünf bis zu zehn Jahren zu bestrafen.

3. Fahrlässige Tötung

§ 80

Wer fahrlässig den Tod eines anderen herbeiführt, ist mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr zu bestrafen.

4. Fahrlässige Tötung unter besonders gefährlichen Verhältnissen

§ 81

Wer fahrlässig den Tod eines anderen herbeiführt

1. unter besonders gefährlichen Verhältnissen oder
 2. nachdem er sich vor der Tat, wenn auch nur fahrlässig, durch Genuss von Alkohol oder den Gebrauch eines anderen berauschenden Mittels in einen die Zurechnungsfähigkeit nicht ausschliessenden Rauschzustand versetzt hat, obwohl er vorhergesehen hat oder hätte vorhersehen können, dass ihm eine Tätigkeit bevorstehe, deren Vornahme in diesem Zustand eine Gefahr für das Leben, die Gesundheit oder die körperliche Sicherheit eines anderen herbeizuführen oder zu vergrössern geeignet sei,
- ist mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren zu bestrafen.

5. Körperverletzung

§ 83

1) Wer einen anderen am Körper verletzt oder an der Gesundheit schädigt, ist mit Freiheitsstrafe bis zu sechs Monaten oder mit Geldstrafe bis zu 360 Tagessätzen zu bestrafen.

2) Ebenso ist zu bestrafen, wer einen anderen am Körper misshandelt und dadurch fahrlässig verletzt oder an der Gesundheit schädigt.

6. Schwere Körperverletzung

§ 84

1) Hat die Tat eine länger als vierundzwanzig Tage dauernde Gesundheitsschädigung oder Berufsunfähigkeit zur Folge oder ist die Verletzung oder Gesundheitsschädigung an sich schwer, so ist der Täter mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren zu bestrafen.

2) Ebenso ist der Täter zu bestrafen, wenn die Tat begangen worden ist

1. mit einem solchen Mittel und auf solche Weise, womit in der Regel Lebensgefahr verbunden ist,
2. von mindestens drei Personen in verabredeter Verbindung,
3. unter Zufügung besonderer Qualen oder
4. an einem Beamten, Zeugen oder Sachverständigen während oder wegen der Vollziehung seiner Aufgaben oder der Erfüllung seiner Pflichten.

7. Fahrlässige Körperverletzung

§ 88

1) Wer fahrlässig einen anderen am Körper verletzt oder an der Gesundheit schädigt, ist mit Freiheitsstrafe bis zu drei Monaten oder mit Geldstrafe bis zu 180 Tagessätzen zu bestrafen.

2) Trifft den Täter kein schweres Verschulden und ist entweder

1. die verletzte Person mit dem Täter in auf- oder absteigender Linie verwandt oder verschwägert oder sein Ehegatte, sein Bruder oder seine Schwester oder nach § 72 Abs. 2 wie ein Angehöriger des Täters zu behandeln,

2. der Täter ein Arzt, die Körperverletzung oder Gesundheitsschädigung in Ausübung der Heilkunde zugefügt worden und aus der Tat keine Gesundheitsschädigung oder Berufsunfähigkeit von mehr als vierzehntägiger Dauer erfolgt,

3. der Täter eine im Krankenpflegefachdienst, in medizinisch-technischen Diensten oder im Sanitätshilfsdienst tätige Person, die Körperverletzung oder Gesundheitsschädigung in Ausübung eines dieser Berufe zugefügt worden und aus der Tat keine Gesundheitsschädigung oder Berufsunfähigkeit von mehr als vierzehntägiger Dauer erfolgt oder

4. aus der Tat keine Gesundheitsschädigung oder Berufsunfähigkeit einer anderen Person von mehr als dreitägiger Dauer erfolgt, so ist der Täter nach Abs. 1 nicht zu bestrafen.

3) In den im § 81 Ziff. 1 und 2 bezeichneten Fällen ist der Täter mit Freiheitsstrafe bis zu sechs Monaten oder mit Geldstrafe bis zu 360 Tagessätzen zu bestrafen.

4) Hat die Tat eine schwere Körperverletzung (§ 84 Abs. 1) zur Folge, so ist der Täter mit Freiheitsstrafe bis zu sechs Monaten oder mit Geldstrafe bis zu 360 Tagessätzen, in den im § 81 Ziff. 1 und 2 bezeichneten Fällen aber mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren zu bestrafen.

8. Raufhandel

§ 91

1) Wer an einer Schlägerei oder an einem Angriff mehrerer tätlich teilnimmt, ist schon wegen dieser Teilnahme mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bis zu 360 Tagessätzen zu bestrafen, wenn die Schlägerei oder der Angriff mehrerer eine schwere Körperverletzung (§ 84 Abs. 1) eines anderen verursacht, wenn sie aber den Tod eines anderen verursacht, mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren.

2) Der Täter, dem aus der Teilnahme kein Vorwurf gemacht werden kann, ist nicht zu bestrafen.

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

ARBEITSBLATT: Ausländerproblematik

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Ziel

Für differenzierte Sichtweise der Ausländerproblematik sensibilisieren

Vorgehen

Beim Arbeitsblatt gibt es kein grundlegendes RICHTIG oder FALSCH. Es geht darum, dass die Schüler/innen zuerst ihre eigene Meinung festlegen - vielleicht führt das beim einen oder andern (Vor)Urteil schon zu einem Zögern - und dass die einzelnen Aussagen dann in der Klasse begründet und diskutiert werden; dabei kann sich die eigene Meinung ändern.

Jede Aussage auf dem Arbeitsblatt steht für sich isoliert da; dass es keine Ordnung gibt, ist beabsichtigt, weil sonst sofort eine ethisch-moralische Absicht des Autors bzw. der Lehrperson sichtbar würde („So fühlt man Absicht, und man ist verstimmt.“ Goethe). Entscheidend ist die Auseinandersetzung mit dem Thema, der Prozess jedes/r einzelnen und in der Klasse als Gemeinschaft.

Das Arbeitsblatt befindet sich auf der folgenden Seite.

Arbeitsblatt Ausländerproblematik

Name:

Kreuze nach deiner Überzeugung an:

JA Diese Aussage stimmt für mich.

NEIN Diese Aussage stimmt für mich nicht.

? Ich kann die Aussage nicht eindeutig mit JA oder NEIN bewerten.

	JA	NEIN	?
01 Ausländer/innen haben es bei uns schwerer, wenn sie aus fremden Kulturen stammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02 Ausländer/innen begehen in unserem Land durchschnittlich mehr Straftaten als Einheimische.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03 Ausländische Jugendliche sind häufig im Umgang spontaner, herzlicher als einheimische Jugendliche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04 Viele Ausländer/innen nehmen Einheimischen Arbeitsplätze weg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05 Unser Land sollte mehr tun, um die Ausländer/innen, die bei uns leben, zu integrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06 Ausländische Jugendliche neigen stärker zu Gewaltanwendung als einheimische Jugendliche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07 Die meisten ausländischen Jugendlichen sind nicht bereit, sich in unserem Land einzufügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08 Viele ausländischen Jugendliche haben es bei uns schwer, weil Einheimische sie ablehnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09 Die ausländischen Jugendlichen verkehren am liebsten mit ihren Landsleuten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Viele Ausländer/innen sind es von ihrer Heimat her gewohnt, Probleme mit Gewalt zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Ohne ausländische Arbeitskräfte würde in unserem Land vieles nicht mehr funktionieren (z. B. Spitäler; Strassenbau und -unterhalt; Kehrrichtentsorgung, Supermärkte, Industriebetriebe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 In unserer Schule werden Einheimische und Ausländer/innen gleich behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Schüler/innen aus anderen Kulturen sind für mich eine Bereicherung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn du willst, kannst du zu einzelnen Punkten Bemerkungen, Begründungen auf der Rückseite notieren.

EXKURS: Mein Leben als Geschichte

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Achtung:

- Da intensive Emotionen aufbrechen können, sollte dieser Prozess nur von Personen mit entsprechendem fachlichem Hintergrund geleitet werden.
- Das Verfahren eignet sich kaum für Schulklassen (die Einzelnen sind nicht freiwillig in der Klasse, die Schule hat in diesem Sinne keinen therapeutischen Auftrag, es besteht die Gefahr, dass sehr persönliche Informationen aus einzelnen Familien öffentlich werden).

Ablauf, Zeitbedarf:

- Herstellen einer Collage zur eigenen Lebensgeschichte; 1 bis 2 Stunden
- Erzählen der Lebensgeschichte anhand der Collage; je Schüler/in 15 bis 30 Minuten

Material:

- Flipchartblätter oder grosse Zeichenblätter
- Klebstreifen, Leim
- Schere
- Filzstifte, Farbstifte, Malkreiden
- Illustrierte Zeitschriften (um Bilder auszuschneiden)
- Wenn möglich Fotos aus der Lebensgeschichte der Schüler/innen
- Von der Lehrperson vorbereitetes Poster/Flipchartblatt mit Stichwörtern (s. Kasten)

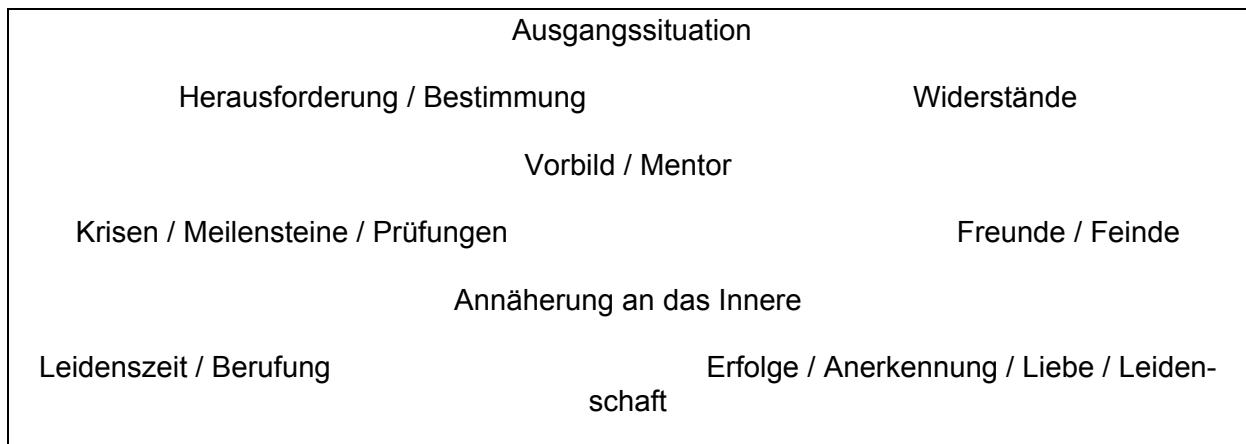
Einführung in die Collage

Bei dieser Aufgabe geht es darum, dass ihr versucht, euer Leben als Collage darzustellen und später mit Hilfe dieser Collage zu erzählen. Eine Collage ist ein Klebebild – ein Bild, in dem mit Bildern, Fotos, Zeichnungen, Schrift etwas dargestellt wird.

Für die Collage könnt ihr Fotos von euch selber verwenden, aber auch Bilder aus Zeitschriften, um zum Beispiel eure Vorbilder, eure Lieblingsmusiker oder Lieblingssportler, eure Traumziele oder Wünsche usw. darzustellen. Ihr dürft aber auch zeichnen und malen. Material findet ihr hier vorne: Als Aufklebeblatt nehmt ihr ein Flip-Chart-Blatt. Hier vorn hat es Material, das ihr verwenden könnt: Klebstreifen, Leim, Schere, Filzstifte, andere Farben und illustrierte Zeitschriften, aus denen ihr Fotos herausschneiden könnt.

Versucht, eure Collage nach folgenden Stationen zu gliedern:

Ausgangssituation, Herausforderung, Bestimmung, Freunde, Feinde, Widerstände, Vorbilder, Mentor, Krisen, Meilensteine, Prüfungen, Liebe, Leidenschaft, Annäherung an das Innere, Leidenszeit, Berufung, Erfolg, Anerkennung, Traumziel, Lebensziel... Diese „Lebensstationen“ sind auch auf diesem Poster aufgelistet, ich werde sie euch jetzt noch näher erklären.



Ausgangssituation:

Damit ist gemeint, wie euer Leben begonnen hat. Ihr seid in eine Familie hinein geboren worden, wohnt an einem bestimmten Ort. Hier könntet ihr z.B. ein Familienfoto hinkleben, sofern ihr eins mitgenommen hat, oder auch einfach die Familienmitglieder aufnotieren, oder sie zeichnen, oder ihr nehmt ein Familienbild aus einer Zeitschrift, um eure Familie darzustellen. Beim Erzählen könnt ihr dann schildern, aus welchen Mitgliedern eure Familie besteht und wie eure Familie euch geprägt hat.

Herausforderung / Bestimmung / Widerstände

Indem ihr grösser geworden seid, musstet ihr euch Herausforderungen stellen. Vielleicht wollt ihr unter diesem Stichwort die Schule erwähnen: Ihr musstet euch in die Klasse eingliedern, ihr musstet Dinge erlernen, euch den Anordnungen der Lehrer/innen fügen, etwas leisten. Lernen ist manchmal mit Widerständen verbunden, die man zu überwinden lernt. Manchmal entdeckt man aber auch, was die eigenen Begabungen sind, man erfährt so, was die eigene Bestimmung sein könnte im Leben, was man einmal werden könnte, welchen Beruf man ergreifen möchte.

Vorbild / Mentor

Ihr habt vielleicht Vorbilder, sei es in der Musik, im Sport, in der Kunst, in der Filmwelt. Sie zeigen euch, dass es gelingen kann, dem Leben einen besonderen Sinn abzugewinnen. Vielleicht habt ihr jemanden gefunden, der eure Begabung entdeckt hat, euch fördert – vielleicht sind das die Eltern, vielleicht ein Lehrer oder eine Lehrerin, vielleicht ein Fussballtrainer, vielleicht ein erfahrener Freund. Diese Person, die euch fördert, euch Mut gibt im Leben, euch anspricht und unterstützt, ist euer Mentor oder eure Mentorin.

Krisen

Vielleicht habt ihr Krisen erlebt, in eurem Leben. Das kann eine persönliche Krise sein, oder eine Krise in der Familie oder im Freundeskreis. Irgendetwas ist nicht so gelaufen, wie ihr es gehofft habt. Irgendetwas hat sich ganz anders entwickelt – oder plötzlich verändert, sei es durch einen Unfall, eine Trennung, einen Wegzug, eine Krankheit, eine schwierige Aufgabe. Ihr seid also in Schwierigkeiten geraten, musstet eine schwierige Zeit ausstehen, habt euch dadurch verändert.

Meilensteine / Prüfungen

Mit den Meilensteinen sind besondere Ereignisse gemeint, die zu den Höhepunkten in unserem Leben gehören.

Man kann hier an eine Eintrittsprüfung in eine Schule denken, oder an einen wichtigen Wettkampf im Sport, an einen Wettbewerb in der Musik, oder an eine andere Herausforderung, die ihr bestehen wolltet und vielleicht auch mit viel Vorbereitung oder auch Glück geschafft habt, aber auch an eine wichtige Aufgabe, die euch anvertraut wurde.

Mit Prüfungen sind nicht nur die Prüfungen in der Schule gemeint – „Prüfung“ kann ja auch heissen, dass euer Mut, eure Treue zu einem Freund, usw. geprüft wurde.

Freunde / Feinde

Ihr habt welche gefunden, die euch helfen, die Krise, von der ich sprach, zu überstehen. Es kann aber auch sein, dass sich im Laufe der Zeit herausstellt, dass sich Freunde zu Feinden wandeln – oder auch umgekehrt.

Annäherung an das Innere

Vielleicht habt ihr gemerkt, dass ihr mit eurer eigenen Art manchmal Anlass zu Schwierigkeiten gebt, dass ihr immer wieder in dieselben Probleme hineingeratet, dass ihr euch sagt: „Halt – so geht das nicht mehr weiter. Ich muss etwas an mir verändern.“ Vielleicht seid ihr

von Schwierigkeiten anderer Leute in eurem Umfeld, zum Beispiel eurer Eltern, mitbetroffen gewesen, ihr habt euch selber dadurch verändert, Eigenschaften verloren, andere dazugewonnen.

Leidenszeit / Berufung

Es kann sein, dass ihr eine schwierige, schmerzhaft Zeit aushalten musstet, bis es euch endlich wieder besser ging.

Vielleicht merkt ihr gerade in dieser Leidenszeit, wozu ihr euch eignet und wozu nicht – was ihr aushält und wo eure Grenzen der Belastbarkeit sind.

Ihr spürt, wozu ihr berufen seid, was aus euch einmal werden könnte, mit welcher Eigenschaft und Fähigkeit ihr auch den kommenden Krisen standhalten könnt.

Erfolge / Anerkennung / Liebe / Leidenschaft

Schliesslich gibt es sicher irgendetwas, für das ihr die Anerkennung der anderen erhalten habt oder erhaltet. Vielleicht habt ihr Erfolge gehabt – in der Schule, in der Bewerbung um eine Lehrstelle, durch eure Freizeitbeschäftigung – vielleicht in der Liebe, in der Partnerschaft. Vielleicht macht ihr irgendetwas leidenschaftlich gern. Was das ist, sollt ihr uns mit einem Bild oder Zeichnung auf der Collage zeigen und dann später erklären.

Traumziel / Ziel

Das ist das Ziel, das ihr anstrebt. Was immer es sei, malt es hin, sucht ein Bild dazu – ich möchte dazu nichts Weiteres sagen.

Allgemeines

Ihr müsst nicht alle dieser Stationen aufnehmen in eure Collage. Wählt jene aus, zu denen ihr etwas sagen möchtet und klebt ein Foto dazu hin oder zeichnet etwas oder schreibt das Stichwort hin. Die gewählten Stichworte und Bilder sollen euch später bei der Erzählung leiten. Die von euch gewählten Stationen müssen auch nicht in der oben angegebenen Reihenfolge angeordnet sein.

Ihr dürft gewisse Prüfungen, Begegnungen, usw. erfinden, dazu fantasieren, die Wirklichkeit mit der Fantasie vermischen, oder die Wirklichkeit übertreiben, dramatischer ausgestalten, als sie war, wenn ihr wollt. Ihr dürft euch aber auch an das halten, was geschehen ist – manchmal ist das Leben aufregend genug.

Überlegt euch gut, welche Ereignisse ihr in die Collage aufnehmt, da ihr das Ganze nachher der Gruppe erzählt. Was nicht in die Gruppe gehört, könnt ihr einfach weglassen oder separat aufschreiben/aufzeichnen und allenfalls einer Person erzählen, der ihr vertraut.

Die angegebenen Stationen sind solche, wie sie oft auch in Filmen vorkommen: In der Ausgangssituation wird das Leben des Helden geschildert, er erhält einen Auftrag, eine schwierig zu lösende Aufgabe (die Herausforderung), gerät dabei in eine Krise, die er überwinden muss, findet jemanden, dem ihm dabei hilft, usw. Betrachtet euer Leben, als würde es in einem Film erzählt – und überlegt euch, welche Stationen da vorkämen – und findet zu jeder Station ein Bild oder eine Zeichnung und einen kurzen Titel oder Text, die ihr auf die Collage klebt, damit ihr nachher, beim Erzählen, an sie erinnert werden und dem Weg durch die Bilder folgen könnt.

Anmerkungen:

Man muss den Schüler/innen etwa ein bis zwei Stunden Zeit zur Herstellung der Collage geben.

Für das Erzählen danach muss man etwa eine Viertel- bis zu einer halben Stunde pro Schüler/in rechnen.

Die Schüler/innen sollen aufgefordert werden, für die Collage eigene Fotos mitzubringen. Allerdings wäre es sinnvoll, wenn diese gescannt oder fotokopiert werden könnten – es sollen ja nicht die Fotoalben „geplündert“ werden! (Diese sind meistens Familienbesitz, und es wäre schade, wenn in ihnen nachher Lücken klaffen.) Wer aus solchen Gründen keine Fotos mitbringen kann, dem soll anderswie geholfen werden. Zum Beispiel: Der Spielleiter sorgt für

eine Sofortbildkamera (oder eine Digitalkamera). Nun soll sich der Schüler von einem Mitschüler portraituren lassen – z.B. mit seinem Instrument in der Hand, oder in seinem Fussballdress mit dem Fußball vor den Füßen, oder mit einem beschrifteten Schild in der Hand (z.B. „Krise“ mit einem gebrochenen Herzen daneben, um einen Liebeskummer anzudeuten), etc. – um gewisse Stationen zu bebildern.

Die Erfahrung in der Projektwoche zum Film „Respect“ ging dahin, dass keine/r der Jugendlichen von der Möglichkeit Gebrauch machte, die Grenze zwischen Wahrheit und Fiktion zu verwischen. Sie hielten sich an ihr wirklich erlebtes Leben – und Leitenden waren erstaunt, ja erschüttert zu erfahren, wie viele schwierige Situationen sie schon bewältigen mussten.

Diese Aufgabe wurde also von ihnen benutzt, um ihre Krisen zu erzählen und erzählend zu bewältigen zu versuchen. Damit wird der Gruppe viel zugemutet, und es empfiehlt sich, sollte sich das auch in einer Klasse ereignen, nicht zu viele Schüler hintereinander erzählen zu lassen, um der Klasse die Möglichkeit zu geben, die erzählten Erfahrungen zu verarbeiten. Der Spielleiter (Lehrer/in) sollte die Gelegenheit ergreifen und mit der Schülerin oder dem Schüler, der eine wirklich schlimme Zeit durchgemacht hat, auch darüber zu reden, was er als Hilfe empfunden hat, wie er die Krise ertragen gelernt hat, wer ihm geholfen hat, usw. Diese Aufgabe spricht vor allem die kreativ begabten Schüler/innen an. Es kann vorkommen, dass sich einige Schüler/innen nicht sehr angesprochen fühlen durch diese Arbeit und Hilfe bei der Gestaltung brauchen. Von da her ist es sinnvoll, die Aufgabe zu zweit durchzuführen.

Variante:

Wer will, dass eine wirklich fiktive Geschichte entsteht, soll auf die eigenen Fotos verzichten und Bilder in Zeitschriften suchen, die die einzelnen, erfundenen Stationen bebildern.

Ziel dieser Übung ist, über das eigene Leben und über die Lebensziele nachzudenken. Was hat mein Leben bisher geprägt? Welche Wünsche haben sich erfüllt, welche (noch) nicht? Welche Enttäuschungen musste ich schon hinnehmen? Wie habe ich mich aus einer Krise befreit? Wer war in meinem Leben bisher hilfreich? Was kann ich tun, um meine Ziele zu erreichen?, usw. (Auch eine fiktive Geschichte gibt Aufschluss über eigene Wünsche!)

Ein Beispiel aus der Projektwoche in den Fideriser Heubergen: Kathrin

Ausgangssituation

Ich bin in Amden, einem Dorf über dem Walensee, im Dezember 1989 geboren. Ich habe zwei ältere Brüder. Als mein Vater ihnen erzählte, es habe ein Mädchen gegeben, setzten sich beide in eine Ecke und weinten. Sie hatten sich ein Brüderchen gewünscht. Als sie mich dann sahen, freuten sie sich riesig.

Herausforderung

Bis ins Sekundarschulalter war es schwierig für mich, eine wirkliche Herausforderung zu finden.

In der zweiten Klasse war die Krippenspiel-Aufführung vielleicht eine solche. Mit meiner Freundin hatte ich abgemacht, dass wir das Kamel spielen. Die Lehrerin bestimmte aber, ich solle die Hauptrolle übernehmen. Das war wie ein Donnerschlag - sie spielte eine Nebenrolle, ich war die Hauptperson – das war schwierig für meine Freundin und für mich. Es gab Streit zwischen uns.

Vorbild

Ich habe eigentlich kein Vorbild. Ich finde, ich bin ich, ich will eigentlich niemanden kopieren.

Meilenstein

Ein Meilenstein für mich war, als ich Patin wurde. Das war im vergangenen Jahr. Ich bin nicht oft sprachlos. Ich spreche gern. Aber als ich gefragt wurde, ob ich Patin werden wolle, blieben mir vor Freude die Worte weg. Mein Patenkind, Nino, gibt mir sehr viel Kraft. Jedes Mal, wenn ich ihn besuche, freue ich mich riesig. Er nimmt mich einfach so, wie ich bin, wie ich gerade aussehe, wie ich gerade daher komme. Er lacht mich an, gleichgültig, ob ich eine schöne Frisur habe oder auch keine so schöne.

Ein anderer Meilenstein war für mich der Sankt-Gallertag an der EXPO. Ich durfte mitgehen und schwimmen (bei einer Darbietung in Synchronschwimmen). Das war ein unvergessliches, sehr schönes Erlebnis.

Krise

Meine Krise ist noch nicht lange her, das war im vergangenen Sommer. Ich war in einer super Klasse der Sekundarschule – nein, ich bin noch immer in einer Superklasse!

Ich habe im Frühling die Kanti-Prüfung gemacht. („Kanti“ – das ist die Kantonsschule.) Ich bin zwar nicht faul, habe aber fast nichts für die Kantiprüfung gelernt, ging an die Prüfung und bestand sie. Ich ging nach den Sommerferien in die Kanti, drei Tage lang und es ging mir wirklich sehr schlecht. Ich merkte – es geht nicht, ich muss wieder zurück. Das ging dann eigentlich ganz unbürokratisch. Ich konnte wieder zurück in die Sekundarschule, in meine Klasse.

Nach zwei, drei Tagen sagten mir meine Kollegen, ich sei hier nicht mehr erwünscht. Ich solle nicht meinen, man empfangen mich mit offenen Armen. Das war schlimm, wirklich schlimm.

Und da konnte ich auf meine Freunde, meine wirklichen Freunde zählen.

Es gab eine Kollegin, die half mir bei der Entscheidung, zurückzukehren in die Sekundarschule. Sie kannte die ganze Geschichte, dass und warum es mir an der Kanti nicht gut gegangen war. Sie hat mit dem angefangen und das konnte ich wirklich nicht verstehen. Zuerst sagten sie zu mir: „Ah, super, bist du wieder hier! Das freut mich.“

Niemand hatte der Klasse richtig mitgeteilt, warum ich wieder hier sei. Es war, wie wenn ich eine Woche krank gewesen wäre und nun wieder da war. Irgendwann erhielt ich solche gemeine Zettelchen. Das Schullager rückte näher, und meine Kolleginnen sagten zu mir: „Nein, mit dir wollen wir nicht in demselben Zimmer sein. Eigentlich haben wir ja geplant, dass du nicht da bist. Du machst ja doch immer nur Probleme.“ Der Lehrer merkte nicht, was da ablief.

Ich zog mich ins Schneckenhaus zurück, wollte nichts mehr wissen von alledem. Irgendwann wandte ich mich an meine Mutter und sagte: „Mama, ich möchte was tun. Ich bin nicht mehr ich selber.“

Sie sagte dann zu mir: „Probier etwas Positives daran zu sehen. Weißt du, du hast das erlebt, du bist mit dieser Erfahrung älter geworden. Die anderen haben das noch nicht erlebt.“

Das half. Irgendwann merkte ich, dass ich wieder „normal“ geworden war.

(Allan Guggenbühl fragt, was man hätte tun sollen, um die Krise zu verhindern, oder um sie besser zu lösen.)

Vielleicht hätte jemand allen sagen sollen, warum ich wieder zurückgekommen bin. Man hätte sagen sollen, warum es in der Kanti nicht geklappt habe. Denn die Mitschüler/innen wussten nicht, dass es mir da schlecht gegangen war. Und auch ich wusste nicht, warum ich mich da so elend gefühlt hatte.

Freunde / Feinde

Was ich gemerkt habe: Die Linie zwischen Freunden und Feinden ist manchmal ziemlich dünn.

Eine gute Freundin ist, wer auch in einer solchen für mich schwierigen Situation für mich da ist und zu mir hält; eine, die zu den anderen, die behaupten, man könne mich nicht brauchen, sagt: „Nein, ich finde das nicht.“

Zukunft

Da habe ich solche Wölkchen gemacht. Psychologie interessiert mich, Medizin ebenfalls, also ein Beruf, bei dem man anderen helfen kann. Und: Ich möchte einmal eine Familie gründen.

Anmerkung:

Vermutlich hat die Projektwoche ausserhalb ihrer Klasse die Mitteilung der Krisensituation begünstigt. Es wäre Kathrin vielleicht schwerer gefallen, dies vor ihrer Klasse zu sagen. Das spricht nicht dagegen, diese Übung in der Klasse zu machen. Die Schüler/innen können ja frei wählen, was sie erzählen wollen, wie viel sie von sich preisgeben wollen – und auch wie sie das machen wollen.

Anregungen für weiterführende Arbeiten

Da diese Übung einen Bogen schlägt zur eigenen Biografie, könnte sie Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Biografien anderer Leute (Schriftsteller, Politiker, Künstler) werden.

Sie könnte auch in die Aufgabe münden, einen Lebenslauf zu schreiben, der im Zusammenhang mit der Lehrstellenbewerbung von Nutzen ist.

Bibliografische Hinweise

Christopher Vogler: *Die Odyssee des Drehbuchschreibers*; Frankfurt am Main, Zweitausendundeins, 2004 (4. Auflage)

Allan Guggenbühl: *Das eigene Leben als Roman*; in: *Wer aus der Reihe tanzt, lebt intensiver*. München, Kösel, 2001

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

ANLEITUNG: Stopp Mobbing

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Ziele

- Erkennen, warum Menschen in Mobbing Situationen nicht eingreifen
- Verstehen, warum eine Intervention einer unbeteiligten Person nicht wirkt
- Wirksame Handlungsmöglichkeiten erlernen

Zeitbedarf

Eine Lektion (+allenfalls Zeit für Weiterführendes)

Anleitung

- 1) Einleitende Worte zum Film
- 2) Filmsequenz aufmerksam anschauen
- 3) Kleingruppen werden nach dem Zufallsprinzip oder nach Wahl gebildet. Diese erhalten folgende Fragen:
 - a) Aus welchen Gründen greift der Mitspieler nicht ein?
 - b) Aus welchen Gründen greifen die Spieler an anderen Tischen nicht ein?
 - c) Was würdest du tun als „Gemobbte/r“?
 - d) Was würdest du tun als „Mitspieler“?Die Ergebnisse werden notiert (Zeit 10 min.).
- 4) Die Kleingruppen stellen ihre Ergebnisse vor. Alle Ergebnisse werden auf Flipchart /Wandtafel zusammengefasst.
- 5) Der Film wird nochmals angeschaut.

Vertiefung

- 6) In einer Kurzdiskussion werden zusätzliche Gründe für das Nicht-Eingreifen und das erfolglose Eingreifen in Mobbing Situationen diskutiert.
- 7) Neue Argumente werden auf dem Flipchart, der Wandtafel festgehalten. Warum greifen Menschen nicht ein (meistens die Angst, selber angefeindet zu werden)? Um couragiert (d.h. mutig, beherzt) handeln zu können ist es wichtig, sich mit diesen Gründen auseinanderzusetzen.

Auswertung:

Austausch im Plenum: Wie will ich mich inskünftig verhalten, wenn andere gemobbt werden?

Weiterführendes:

- **Austausch** über eigene Erfahrungen
- In **Rollenspielen** Interventionsmöglichkeiten einüben (siehe auch Rollenspiel zu [Mobbing](#)).
- **Lockerungsübung** (aus: „Alltagshelden“, Seite 175)
Ziel: Förderung der gegenseitigen Abstimmung und Unterstützung in der Gruppe.

1. In Paaren setzen sich die Jugendlichen Rücken an Rücken auf den Boden
2. Nun versuchen die Paare wieder aufzustehen, ohne hierbei den Rückenkontakt zum Partner zu verlieren
3. Haben die Teams es geschafft, schliessen sich vorerst Vierer-Teams, dann Achter-Teams und zum Schluss die ganze Gruppe zusammen und versuchen, aneinandergelehnt, vom Boden aufzustehen.

Literaturangabe:

Christina Zitzmann: Alltagshelden. Aktiv gegen Gewalt und Mobbing - für mehr Zivilcourage; Praxishandbuch für Schule und Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag, 2004

(Diese Übung wurde von Hansjörg Frick, Schulsozialarbeiter in Triesen, zusammengestellt.)

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

ANLEITUNG: Mobbingsituation in Rollenspiel durchbrechen

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Ziel

Anhand der Übung herausfinden, wie eine Mobbingsituation aufgelöst werden kann.

Anleitung

- 1) Es werden vier Gruppen gebildet; jede/r Teilnehmer/in erhält ein Drehbuch der Szene (im Anhang); Aufgabe: Jede Gruppe soll sich anhand einer der vier Person (Debora, Dominik, Kathia, Mani – das muss im Voraus abgemacht werden) überlegen, wie der verhängnisvolle Verlauf unterbrochen und die Mobbingsituation abgewendet werden könnte. Das Drehbuch soll ab der Stelle, wo sich etwas ändert, für diese eine Person, die aktiv wird – und für die anderen in der Reaktion darauf – umgeschrieben werden. (Zeit in der Gruppe: etwa 20 Minuten.)
- 2) Die vier Gruppen stellen sich die umgeschriebene Szene gegenseitig vor. (Zum Vorlesen sollen die Rollen an vier Schüler/innen verteilt werden.)
Diskussion:
Fragen: Welche Version überzeugt am ehesten und aus welchem Grund?
Wer der vier ist in der günstigsten Lage, um die Entwertungen zu verhindern?
Was sind die möglichen Beweggründe Kathias, Debora anzugreifen?
- 3) Vertiefung: Die Szenen werden eingeübt und einander vorgespielt. Eine fünfte Gruppe spielt die ursprüngliche Version. Wie haben sich die Schüler/innen in den verschiedenen Rollen gefühlt?

Material:

- Kopie des Drehbuchs für alle Teilnehmenden
- Papier, Schreibzeug

Zeitbedarf

Ca. 2 Lektionen

Mobbingszene

Drehbuch von Kuno Bont

Cast: Debora, Schülerin
Dominik, Schüler
Kathia, Schülerin
Mani, Schüler

Aufblende

Billardcenter. Innen. Betrieb an mehreren Tischen.

Debora und Dominik spielen Billard. Debora ist am Stoss. Dominik schaut interessiert zu. Beide unterhalten sich.

DOMINIK
Hast du die Rechenaufgaben schon gemacht?

DEBORA
(konzentriert sich aufs Spiel)
Nein. Mach ich heute Abend.

DOMINIK
Sie sind im Fall verdammt schwer. Ich musste das Meiste nachschauen. Vor allem die verschachtelten Rechnungen habe ich nicht kapiert.

DEBORA
(schaut dem Schuss nach)
Da komme ich auch nicht draus. Kann ich nachher kurz bei dir vorbeischaun?

DOMINIK
(kommt zum Stoss, verfehlt)
Ja, klar. Da kann ich dir gleich auch noch das neue Game zeigen. Wenns dich interessiert?
Kathia und Mani treten an den Tisch heran. Mani sieht, dass Dominik verfehlt.

MANI
Da nützt selbst ein hoher Intelligenzquotient nichts.

DOMINIK
(schaut auf. Wendet seinen Blick wieder dem Spiel zu. Debora ist am Stoss.)

KATHIA
(Kathia und Mani schauen zu. Debora zuerst noch selbstsicher. Kathia zu Dominik, so dass es alle hören müssen)
So kann man ja nicht treffen. Schau, wie sie auflegt.

DEBORA
(Spielt unbeirrbar weiter. Kommt zum zweiten Stoss. Trifft.)

KATHIA
Glück gehabt!

DOMINIK
(verfolgt das Spiel. Prüfender Blick zu Kathia und Mani.)

KATHIA
Die Rote!

DEBORA
(schaut auf. Wendet sich wieder dem Spiel zu.)
Ich spiele, nicht du.

KATHIA

(gespielt entschuldigend)

Entschuldigung, Klassensprecherin. Ich wollte dir ja nicht zu nahe treten. War nur ein Vorschlag.

DEBORA

(schießt auf die Blaue und verfehlt sie.)

KATHIA

Siehst du? Das hätte ich dir zum Voraus sagen können.

DOMINIK

(kommt zum Stoss. Debora steht daneben. Kathia mustert sie.)

KATHIA

(zu Mani)

Wo die Ausstrahlung fehlt, da werden die Ausschnitte immer tiefer.

MANI

(Mani und Kathia lachen.)

Ach lass, da fällt bestimmt niemand drauf rein.

KATHIA

Sie weiss es nicht besser. Macht lieber Hausaufgaben und will an die Uni.

DOMINIK

(wird unruhig. Blick trifft die beiden. Wendet sich dann wieder dem Spiel zu. Weiss nicht, ob er zum Schutz von Debora auf die Sticheleien der Beiden reagieren soll. Debora tut so, als ob sie das Ganze völlig unbeeindruckt lässt. Dominik spielt weiter. Trifft. Spielt weiter.)

MANI

Schau mal, wie er dasteht! So kann man ja nicht treffen.

DEBORA

Aber er trifft.

KATHIA

Was weißt du schon von Billard. Ich habe immerhin Meisterschaftserfahrung.

DEBORA

(keine Antwort)

DOMINIK

(trifft erneut. Spielt weiter. Mani und Kathia verfolgen das Spiel.)

MANI

Die Blaue!

DOMINIK

(schießt auf die Gelbe und trifft. Spielt weiter.)

MANI

Anfängerglück. Blau wäre besser gewesen.

KATHIA

Du Debora, stimmt es, dass sich Deine Eltern trennen?

DEBORA

(wird verlegen, blickt weg.)

KATHIA

(zu Mani)

Die Nachbarin hat erzählt, Debis Vater habe seine Frau mit einem andern im Bett erwischt.

MANI
(zu Debora)
Und? Stimmts?

DOMINIK
(während er vom Spiel aufblickt)
Halt die Klappe!

KATHIA
(zu Debora. Debora fühlt sich bedrängt und es ist ihr sichtlich unwohl darüber zu sprechen.)
Und wohin kommst du? Zu Vater oder Mutter?

MANI
Das bestimmt dann das Gericht.

KATHIA
War bei Zuppigers auch so.

DOMINIK
(verfehlt. Debora kommt zum Stoss.)

KATHIA
(schaut zuerst zu. Als Debora überlegt und ihre Position nochmals wechselt.)
Da nehmen die Richter es dann ganz genau.
Vermutlich fällt die ganze Familie auseinander.

MANI
Sie haben auch schon Kinder im Heim platziert.

DEBORA
(konzentriert sich übertrieben stark auf das Spiel. Tränen treten ihr in die Augen.)

DOMINIK
Jetzt reicht's!

KATHIA
Aha. Der Beschützer regt sich!

MANI
Das stimmt. Ich weiss von einem, der hat seine Alten nie mehr gesehen!

DEBORA
(richtet sich auf, schreit, weint und stürmt los. Schlägt auf Kathia ein. Die beiden Kerle greifen ein.)
Hör auf! Verdammt noch mal, hör auf! Hör auf!

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

ANLEITUNG: Sensibilisieren für Erpressungssituationen

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Ziele

- Sensibilität bezüglich Erpressungssituationen erhöhen
- Empathie für das Opfer empfinden
- Mögliche Reaktionsalternativen erkunden

Zeitbedarf

Etwa eine Lektion

Anleitung

- 1) Einleitende Worte zum Film
- 2) Die Filmsequenz aufmerksam anschauen
- 3) „Kugellager-Methode“: Es werden ein möglichst grosser innerer und ein äusserer Kreis gebildet, so dass sich jeweils zwei Personen gegenüberstehen. Pro Frage / These (siehe unten) hat jede/jeder nun die Aufgabe, jeweils in 2 Min. ihren/seinen Standpunkt zu vertreten. Es werden so viele Fragen / Thesen besprochen, bis sich der Kreis einmal gedreht hat.

Fragen / Thesen:

- a) Würdest du eine Erpressung melden und wenn ja wem, wenn nein warum nicht?
- b) Ich würde den Erpressern das Geld sofort geben, denn ...
- c) In solch einer Situation würde ich den Erpressern sagen ...
- d) Ich war auch schon / ich war noch nie in einer solchen Situation, daher ...
- e) Wenn jemand in eine solche Situation kommt, ist er selbst schuld, denn ...
- f) Ich weiss genau welche Leute solche Sachen machen, denn diese ...
- g) Am besten schütze ich mich vor Erpressung, indem ich ...
- h) Schuld daran, dass Jugendliche solche Sachen machen, haben ...
- i) Jugendliche Erpresser/innen im Alter von 16 Jahre würde ich wie folgt bestrafen ...
- j) Mädchen würden solcher Sachen nie machen, die machen dafür ...
- k) Typisch Ausländer, Einheimische würden das nie machen, die sind ...
- l) Über Erpressung denke ich jetzt ...

Zeit je nach Anzahl Teilnehmenden 20 - 40 min.

Vertiefung

Die Filmsequenz wird nochmals angesehen und anschliessend in der Gesamtgruppe diskutiert. Was fällt beim zweiten Mal Anschauen auf? Welche Gefühle stellen sich ein? Wie kann in einer Erpressungssituation reagiert werden?

(Übung von Ludwig Frommelt, Amt für Soziale Dienste, Schaan)

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

EXKURS: Täter-Opfer-Problematik

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Einführung

Schwarz-Weiss zu malen mit *Täter* und *Opfer* greift zu kurz. Wir alle haben beides in uns, leben je nach Situation die eine oder die andere der beiden Rollen; wenn auch unterschiedlich häufig oder unterschiedlich stark. Wie die folgenden Ausführungen zeigen, ist ein „Täter“ nicht einfach böse, sondern hat auch Qualitäten, die er als Ressourcen nutzen kann; ebenso ist ein „Opfer“ nicht einfach ein armer Teufel: Im Opfersein zeigen sich auch Stärken einer Persönlichkeit.

Es geht also beim Bearbeiten der Täter-Opfer-Thematik nicht nur darum, etwas Überbordenendes, Grenzüberschreitendes in sich, bzw. ein Schwachsein, ein Sichnichtwehrenkönnen zu überwinden; es geht vor allem auch darum, die eigene Täter-Opfer-Geschichte zu reflektieren, die Ressourcen darin zu entdecken und das eigene Wachstum zu fördern.

Verwendung

Das nachfolgende Material¹ soll der Lehrperson helfen,

- die Täter-Opfer-Dynamik differenzierter zu betrachten,
- die eigene Geschichte, das eigene Verhalten zu reflektieren,
- das Thema je nachdem in der Klasse angemessen zu behandeln.

1. Meine persönliche Geschichte

- In welchen konkreten Situationen habe ich mich selber als Täter/in wahrgenommen?
- In welchen konkreten Situationen habe ich mich selber als Opfer wahrgenommen?

Fragen an sich selber zu diesen Situationen: Wie fühlte ich mich dabei? Warum (re)agierte ich gerade so? Was waren die äusseren und psychischen Folgen für mich?

2. Der Täter, die Täterin

Tendenzen des Täters

- Ich muss siegen; es ist schlimm, Verlierer zu sein.
- Ich darf nicht versagen, Versagen ist demütigend.
- Ich identifiziere mich gefühlsmässig mit andern Tätern.
- Ich nehme mir den Raum, den ich brauche.
- Ich habe das Recht des Stärkeren; ich räche, was mir angetan wird.

Stärken des Täters

- Ich kann mich ein- und durchsetzen, ich kämpfe für eine gerechte Sache, auch für Schwache, die ihre Anliegen schlecht vertreten können.
- Probleme, Konflikte sind für mich Herausforderungen, mit denen ich angemessen umgehe.

¹ Konzept und Inhalt dieses Materials entstammen überwiegend dem Trainingsmaterial © Internationales Institut für Biosynthese, 9410 Heiden (<http://www.biosynthese.ch>)

Ausgleichsansätze für den Täter

- Ich übernehme Verantwortung.
- Ich muss nicht immer der Grösste/Stärkste sein.
- Sich schwach zu fühlen, Schwäche zu zeigen ist ein Zeichen von Stärke.

3. Das Opfer (bezeichnenderweise ein sächliches Nomen!)

Tendenzen des Opfers

- Ich fühle mich schlecht, und du bist Schuld daran.
- Ich habe versagt, Versagen ist demütigend.
- Ich unterdrücke meine Wut, meinen Ärger lieber, als dass ich jemandem wehtue.
- Ich bin selber Schuld an meinem Unglück, ich mache mich klein.
- Ich nicke lieber, als dass ich eine eigene Meinung vertrete.
- Ich versinke in Schuldgefühlen.

Stärken des Opfers

- Ich bin zäh, hart im Nehmen, ich habe schon viel ausgehalten.
- Ich kann mich gut in andere Opfer einfühlen, sie unterstützen (ich gebe andern, was ich mir selber nicht geben kann).

Ausgleichsansätze für das Opfer

- Ich kann mich behaupten.
- Ich nehme meine Enttäuschung, meine Wut wahr und drücke sie aus.
- Ich kann Schuldgefühle und Selbstmitleid aufgeben und auf Angriff/Kritik angemessen reagieren.

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

INFORMATION: Der Einfluss des Fernsehens auf die Jugendlichen

Dr. Lambros Kaikitis, RCI Limassol; Gesellschaft für Pädagogik und Information e. V.

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Quelle: http://www.gpi-online.de/upload/PDFs/EU-Media/Kaikitis1-Einfluss_des_Fernsehens-10-09-04.pdf

Auszug, Kapitel über Gewalt und Medienkompetenz:

3 Fernsehen und Gewalt

Viele Forschungen, die in den Vereinigten Staaten von Amerika in den 90er Jahre stattgefunden haben, kommen zu dem Ergebnis, dass Kinder, die zuviel Fernsehen sehen, aggressiv und gestört sind. Das alles ist gefährlich, es gibt aber etwas, was noch gefährlicher ist: Fernsehen lügt. Die Kinder betrachten das Fernsehen als eine gültige Informationsquelle. Dies aber gilt nicht immer. Das Fernsehen sendet öfters fehlerhafte, unwahre und ungültige Informationen, die mit der Realität nichts zu tun haben. Fernsehrealität wird zur eigentlichen Realität.

Ein großes Forschungsprojekt, das UNESCO und die Universität Utrecht im Jahre 1997 in den Ländern Angola, Argentinien, Armenien, Brasilien, Kanada, Costa Rica, Kroatien, Ägypten, Deutschland, Indien, Japan, Mauritien, Niederlande, Peru, Philippinen, Katar, Süd Afrika, Spanien, Togo und Ukraine durchgeführt haben, zeigte, dass Fernsehen nicht nur Gewalt erzeugt, sondern auch⁵

- zu zunehmender Ängstlichkeit
- zu zunehmender Entsolidarisierung in der Gesellschaft
- zur Zunahme einer weltweiten Kultur der Aggression
- zur Sprachverarmung
- zum Rückgang der Lesekompetenz
- zur Zunahme des Analphabetismus
- zu Leseunlust
- zum Mangel an politischer Beteiligungsbereitschaft
- zur politischen Apathie

führt.

Die „American Academy of Paediatrics“ schreibt in einem Report im Jahre 2000:⁶

- ein amerikanischer Jugendlicher konsumiert – freiwillig oder unfreiwillig – bis zu seinem 12. Lebensjahr 8000 Morde und bis zu seinem 18. Lebensjahr 200.000 Gewaltsszenen,

⁴ Vgl. Benz Ute (1998), Warum sehen Kinder Gewaltthemen, in: Schmitz, M./ Bovelet, R., S. 11

⁵ UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, World Organization of Scout Movements, University of Utrecht, International survey of young people's perceptions of violence on the screen, 1997

⁶ Vgl. American Academy of Paediatrics (1998), Three-years Study Documents Nature of Television Violence, Washington 1998

- die Gewaltszenen während der Cartoonzeit am Wochenende sind 10 mal mehr als während der Woche. Es gibt zwischen 3 und 5 Gewaltszenen jede Stunde an den normalen Tagen und 40 bis 50 Gewaltszenen pro Stunde am Samstag und Sonntag,
- Gewalt im Fernsehen ist besonders schädlich für Kinder unter 8 Jahren, denn sie sind nicht in der Lage, Phantasie und Wirklichkeit zu unterscheiden. Gewaltszenen können diese Kinder traumatisieren.
- Das Fernsehen zeigt häufig nicht die Resultate der Gewalttätigkeit. Dieses kann man besonders in Cartoonsendungen beobachten. Somit lernen die Kinder, dass Gewalttäter keine oder nur harmlose Konsequenzen befürchten müssen.

Gewalt im Fernsehen führt zur

- Zunahme der Aggressivität und des antisozialen Verhaltens
- Zunahme der Angst, selbst ein Gewaltopfer zu werden
- Entsensibilisierung für die Gewaltopfer
- Zunahme des Gewaltwunsches im realen Leben

Forschungen konnten nachweisen, dass der Dauerkonsum von Gewaltdarstellungen zu Verhaltensänderungen sowie zu Veränderungen auf kognitiver und effektiver Ebene bei Jugendlichen führt. Der exzessive Gewaltkonsum geht mit erhöhter spontaner Aggressivität, Steigerung der Gewaltbereitschaft und aggressiver Ich-Durchsetzung einher. Weiter konnte in der Forschung nachgewiesen werden, dass exzessiver Gewaltkonsum zu antisozialer Einstellung und verminderter Empathie, dem Regredieren auf einem niedrigen moralischen Entwicklungsniveau und politische Radikalisierung, insbesondere Rechtsradikalismus, führt.

Das Fernsehen übt einen so großen Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen aus, weil die Institutionen, die sich mit den Kinder beschäftigen, nicht so funktionieren, wie sie funktionieren sollen.

Die Familie und die Schule sind Faktoren, die diesen Einfluß kontrollieren können. Da sie aber oft kein Interesse zeigen, oder nicht in der Lage sind, einzugreifen, bleibt den Kinder nichts anders übrig, als von alleine zu versuchen, dieses Medium zu verstehen.

Das Fernsehen ist also nicht fähig, den Kinder beizubringen oder sie zu lehren, was sie brauchen, um erwachsen zu werden. Es bietet Entertainment an und Entertainment ist manchmal gut. Es kann auch Informationen vermitteln und das ist auch positiv. Trotzdem ist Fernsehen kein Medium, das den Jugendlichen soziale Kompetenz vermittelt. Dies sollen wir erkennen und in dieses Problem eingreifen.

4 Medienkompetenz wird zur Schlüsselkompetenz der Informations- und Mediengesellschaft

Die Herausforderungen der modernen Industrie- und Informationsgesellschaft lassen sich nicht nur wissenschaftlich– technisch lösen, sondern müssen auch sozial und kulturell bewältigt werden. Das vermehrte Medienangebot und das Mediennutzungsverhalten jugendlicher Rezipienten einerseits und ihre politische Beteiligungsbereitschaft und Integrationsfähigkeit in das demokratische System andererseits stehen in einem wechselseitigen Wirkungszusammenhang und fragilen Spannungsverhältnis.

Nicht nur die schulische Medienerziehung, -pädagogik und -didaktik stehen vor der Aufgabe, sich der durch „Medienrevolution“ und „Werbeboom“ veränderten Rahmenbedingungen und

Sozialisations-effekte zu stellen. Die Förderung von „Medienkompetenz“⁷ wird zum zentralen Ziel der Medien- und Informationsgesellschaft, um die Selbstorganisationsfähigkeit der Individuen und der Funktionsfähigkeit von Gesellschaft und Wirtschaft auch in Zukunft sicherzustellen.

Die Entwicklung des Fernsehens – und seine Wechselwirkungen – gehören stärker in den gesellschaftlichen und politischen Diskurs, sowie gerade ins Zentrum schulischer Aktivitäten, als bislang. Demokratische Gesellschaften sind „eo ipso“ darauf angewiesen, nicht nur die praktischen, berufsorientierten Kompetenzen, sondern auch die „Politische Kompetenz“ seiner „Staatsbürger“ und damit die politische Kultur der Gesellschaft gezielt zu fördern und nicht nur dem „Spiel des freien Marktes zu überlassen“.

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

ANLEITUNG: Rollenspiel zu einem Gewaltkonflikt

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Einführende Gedanken

Gewalt betrifft immer Einzelpersonen, sie geschieht aber stets auf gesellschaftlichem Hintergrund. In einem Krieg z. B. sind es einzelne Soldaten, die töten, sind es einzelne Menschen, die leiden, die sterben. In Filmen wird häufig das gesellschaftliche, das politische Geschehen am Schicksal einzelner Menschen exemplifiziert. - Dasselbe gilt für die „alltägliche“ Gewalt.

Die folgende Anleitung geht vom gesellschaftlichen Hintergrund aus, befasst sich konkret mit Gewaltanwendung im Alltag und zeigt im Rollenspiel Wege auf, wie Konflikte ohne Gewaltanwendung gelöst werden können.

Raum / Materialien

Ein Raum, in dem ein Rollenspiel aufgeführt werden kann, zusätzliche Räume zum Einüben des Rollenspiels, ein DVD-Abspielgerät, Bildschirm, Flip-Chart

Zeitbedarf

Anschauen und Besprechen von Filmszenen (kann auch weggelassen werden): ca. 2 Lektionen

Rollenspiel: ca. 3 Lektionen

Einleitung

Konflikt, Aggression, Gewalt, Krieg ist ein Thema, das die Menschheit schon immer beschäftigt hat. Auch wenn wir nun hören, dass die Jugendgewalt zunimmt, muss man gestehen, dass wir in Europa eine vergleichsweise friedliche Zeit erleben, einmal abgesehen von den kriegerischen Auseinandersetzungen im ehemaligen Jugoslawien. Das war nicht immer so – man denke nur an den zweiten Weltkrieg, 1939-45, von dem ganz Europa, ja die ganze Welt betroffen war, und der ungefähr 55-60 Millionen Menschen das Leben kostete.

Wir wollen uns in der nachfolgenden Übung, einer Performance, diesem Thema Gewalt in seinen verschiedensten Erscheinungsweisen widmen. Mit „Performance“ meine ich ein selbst erfundenes Rollenspiel, eine Abfolge von Szenen. Es soll dabei um das Thema Gewalt unter politischer, historischer, sozialer Hinsicht gehen.

Wenn wir in der Geschichte der Menschheit zurückblicken, zieht sich eine Blutspur durch die verschiedenen Epochen aller Völker und Nationen dieser Welt. Es gibt wohl kein Land auf der Erde, das im Laufe seiner Entstehung und Wandlung von gewaltsamen Auseinandersetzungen verschont worden ist. Immer wieder haben Ungerechtigkeiten, Unterdrückung, Verfolgung von Minderheiten, Fremdenhass, Bürger- oder Eroberungskriege das Leben von Menschen geprägt und vernichtet. Wer die Macht besass, mit einer Schar von Kriegeren oder einer Armee von Soldaten andere Völker anzugreifen, Land zu besetzen und zu plündern, Gefangene zu Sklaven zu machen, sich fremden Besitz anzueignen und die eigene Macht zu vergrößern oder zu festigen, tat dies oft sogar im Namen eines höheren Prinzips, der Gerechtigkeit, des eigenen Glaubens, der Ehre der Nation, des Wertes des eigenen Volkes oder der eigenen Rasse, für eine bessere Zukunft, nicht selten angeblich sogar des Friedens zuliebe. Wer angegriffen wurde, verteidigte sich, indem er sich ebenfalls auf diese höheren Werte berief – oder weil er um das nackte Überleben kämpfte. So werden Nachbarn zu Feinden, schlägt Wohlwollen in Hass, Achtung in Niedertracht um, so werden friedliebende Menschen zu grausamen Mördern oder zu wehrlosen Opfern, Mitbürger zu Verfolgten oder Verfolgern.

Die Kriegsrhetorik geht so weit, einen Angriff als Notwehr darzustellen, oder zu sagen, das eigene Volk brauche mehr Lebensraum.

Anhand einzelner Filmausschnitte aus Filmen, die sich zu geschichtlichen Ereignissen können wir erkennen,, wie es zu solchen kriegerischen Gräueltaten in verschiedenen Epochen an verschiedenen Orten kam, wie sich die von Gewalt Betroffenen zu wehren begannen und die Gewalt mit Gewalt beantworten mussten, um zu überleben.

Es können Ausschnitte aus verschiedenen Filmarten gezeigt werden:

Spielfilme: z. B. Der Gladiator, Braveheart, Jeanne d'Orleans
detaillierte Angaben zu diesen Filmen finden sich [hier](#).

Dokumentarfilme: z. B. Erster Weltkrieg, Russische Revolution, Zweiter Weltkrieg

Anweisung zum Rollenspiel

Wir haben diese Filmausschnitte angeschaut, um zu zeigen, wie allgegenwärtig Gewalt immer schon gewesen ist. Gewalttätiger Kampf um mehr Einfluss, Gewalt aus Machtgier oder aus einer Notlage heraus, Unterdrückung von Wehrlosen und Aufstand derselben, Einschränkung der Freiheit anderer und deren Rebellion mit Waffengewalt, Kampf um Macht, Freiheit und Gerechtigkeit prägten die Vergangenheit und prägen die Gegenwart des Menschen.

Wir wollen, dass ihr diese soziale, geschichtliche oder politische Seite der Gewalt in einem Rollenspiel darstellt. Ihr dürft irgendein Thema wählen, sei es ein geschichtliches, ein politisch wichtiges, ein in der Öffentlichkeit diskutiertes, das mit Gewalt zu tun hat.

Dieses Rollenspiel sollt ihr in drei Szenen zur Darstellung bringen, in drei Szenen unterteilen:

Tafelanschrieb / Flipchart:

Ausgangssituation
Herausforderung
Möglicher Schluss / Lösung

Ausgangssituation

Hier sollt ihr darstellen, wie ein Konflikt entsteht, wie es zu einer seelischen oder körperlichen Verletzung gekommen ist, wie ein Unrecht geschehen ist, wie es vor sich ging, dass eine Situation der Grausamkeit, der Unterdrückung, der Entwertung eines Menschen, einer Menschengruppe, usw. geschaffen wurde.

Herausforderung

Hier sollt ihr dramatisch entwickeln, wie die Reaktion auf den Konflikt, auf den ungerechten Vorfall, den unhaltbaren Zustand, usw. ausfällt: Die ins Unrecht Versetzten wehren sich, suchen Verbündete, rächen sich, schlagen zurück – oder aber geraten in Verzweiflung, ziehen sich zurück – oder fordern ihr Recht ein, unternehmen einen Versöhnungsversuch, unterbreiten ein Friedensangebot... Oder aber: Diejenigen, die ihre Macht ausübten, wollen aus Gier noch mehr.

Schluss

Hier sollt ihr eine Lösung des Konfliktes suchen. Was hat die Reaktion auf das Unrecht ins Rollen gebracht? Ist eine Eskalation geschehen, die in Mord und Totschlag endet? (Eskalation meint, dass es immer schlimmer wird.) Oder sehen die Täter ihr Unrecht ein? Kommt es zu einer Versöhnung, oder wird es nur noch schlimmer? Entsteht aus Unterdrückung neue Unterdrückung? Oder wird der Konflikt friedlich beigelegt? Ihr dürft euch eine ideale, zurzeit noch unmögliche Lösung ausdenken, wenn ihr wollt, oder auch einen absurden, nur in der Fantasie möglichen Schluss.

Ihr habt etwa eineinhalb Stunden Zeit, euch zu beraten, die Szenenfolge zu erfinden und so einzuüben, dass ihr sie den anderen vorführen könnt. Die Vorführung, das heisst die ganze Performance, soll etwa 10 Minuten dauern. Wir bilden Gruppen zu je vier Jugendlichen.

Die Beispiele der Projektwoche in den Fideriser Heubergen:

(In der Projektwoche wurden eine Frauen-, eine Männer- und eine gemischte Gruppe gebildet.)

Die erste Gruppe spielte einen Sketch, in der sich ein jüdisches Mädchen zur Zeit des Dritten Reiches in einen Jüngling, der in Nazi-Kreisen verkehrt, verliebt. Die erste Szene schildert einen Dialog zwischen einer jüdischen Jugendlichen und ihrer Mutter. Die Jugendliche möchte ausgehen, die Mutter ist besorgt. Die junge Frau setzt sich durch, heftet sich den Davidstern nicht an, wie sie eigentlich müsste. In einer Bar trifft sie einen jungen Mann, mit dem sie flirtet und in den sie sich verliebt. Es stellt sich heraus, dass er in Nazi-Kreisen verkehrt. Da auch er Liebe für sie empfindet, macht er trotz der herrschenden Zustände nochmals mit ihr ab. Zweite Szene: Die Tochter erzählt ihrer Mutter von der Begegnung. Diese ist bestürzt und will ihr ausreden, sich mit dem Mann nochmals zu treffen. Der junge Mann spricht seinerseits mit einem Freund, der Mitglied der NSDAP ist. Dieser ist über die Wahl des Freundes entsetzt. Dritte Szene: Die beiden jungen Leute treffen sich. Der Nazi-Anhänger erscheint und ersticht die jüdische Freundin vor den Augen seines Freundes.

Die zweite Gruppe zeigte eine muslimische Schweizerin, die unter den Einschränkungen ihres patriarchalisch denkenden, muslimisch-religiösen Mannes leidet. Erste Szene: Die Frau möchte ihren Mann überzeugen, dass es für sie wichtig sei, eine Arbeit aufzunehmen. Dieser ist dagegen. Zweite Szene: Über das Fernsehen erfährt die Frau von einer Beratungsstelle für Frauen. Sie wendet sich an sie und erhält Rat und Unterstützung in ihrem Anliegen. Aus der Beratung erwächst ein Vertrauensverhältnis zwischen der Beraterin und der muslimischen Frau. Diese lässt sich dazu bringen, einer politischen Partei beizutreten. Die Spannungen zwischen ihr und ihrem Mann nehmen zu. Dritte Szene: Die muslimische Frau ist so sehr in ihrem Selbstbewusstsein erstarkt, dass sie sich als Kandidatin für den frei gewordenen Bundesratssitz zur Verfügung stellt. Wie ihr Mann davon erfährt, ist er so verärgert und verwirrt zugleich, dass er beim Überqueren einer Strasse in ein Auto läuft und an den Folgen des Unfalls stirbt. Seine Frau wird die erste muslimische Bundesrätin der Schweiz.

Die dritte Gruppe behandelte einen Streit in einem Billard-Club wegen Fremdenfeindlichkeit. Erste Szene: Zwei Billardspieler werden von zwei jungen Männern so lange mit fremdenfeindlichen Parolen provoziert, bis eine Schlägerei losbricht. Die Billardspieler unterliegen und ziehen ab. Zweite Szene: Bei einer nächsten Begegnung sind die Angreifer der ersten Szene betrunken und werden durch die beiden Billardspieler überwältigt und verdroschen. In der dritten Szene gelingt es den ursprünglich friedlichen Billardspielern, die beiden Angreifer, die den letzten Vorfall rächen wollen, zu beschwichtigen. Sie laden sie zu einem gemeinsamen Umtrunk ein.

Vorführung

Jede Gruppe nennt zuerst den Titel des Sketches, stellt die Rollen vor und spielt die drei Szenen vor.

Besprechung

Jeweils nach der Aufführung wird die Darbietung mit den Zuschauenden besprochen.

Die Jugendlichen haben 5 Minuten Zeit, sich in kleinen Gruppen zu beraten und sollen dann folgende Fragen beantworten (Tafelanschrieb / Flip-Chart):

1. Sind die gezeigten Szenen glaubwürdig dargestellt? Was ist eure Meinung dazu?
2. Was meint ihr zum Konflikt: Ist das ein wichtiges Thema? Ist das ein Problem, mit dem man sich beschäftigen muss?
3. Was würdet ihr tun, um den Konflikt zu lösen? Was sind eure Schlussfolgerungen?

Diese Fragen und ihre Antworten erlauben, das im Sketch dargestellte Problem zu vertiefen.

Anmerkungen

Die einzelnen, ausgewählten Filmszenen zeigen vor allem das Umschlagen der von Gewalt betroffenen Personen zum eigenen Entschluss, sich mit Gewalt zu wehren. Sie werden durch eine kurze Zusammenfassung der Handlungen eingeführt.

Man kann auch auf das Filmmaterial verzichten und mit den Teilnehmenden zuerst ein Mind-Map zum Thema „gewalttätige Konflikte“ zusammenstellen. Dabei wird man auch auf ähnliche Themen stoßen, wie Fremdenfeindlichkeit, Krieg der Kulturen, Unterdrückung von Minderheiten, Nationalsozialismus, Vorurteile, Propaganda, Machtkampf.

Das Rollenspiel folgt einer Gliederung, die sich auch für die Darstellung anderer sozialer Vorgänge eignet. Z. B. liesse sich das Thema Mobbing so darstellen: Wie jemand zum Mobbing-Opfer wird, wie es leidet, wie es sich mit Hilfe anderer befreien kann.

ANHANG: Angaben zu einigen Spielfilmen

Weitere Angaben zum Film *Gladiator*, zu William Wallace und zu Jeanne d'Arc sind in Wikipedia zu finden (www.wikipedia.de).

Der Gladiator

(UK, USA 2000; Regie: Ridley Scott, Hauptrollen: Russell Crow als Maximus, der Gladiator, Joaquin Phoenix als Commodus, der Kaiser, Sohn des Kaisers Marc Aurels.)

Handlung:

Dem erfolgreichen römischen Feldherrn Maximus gelingt es, die im Norden des Reiches eindringenden Germanen in einer Schlacht vernichtend zu schlagen. Er gewinnt dadurch das Vertrauen des Kaisers Marc Aurel, der ihm seine Kaiserkrone vermachen will. Der leibliche Kaisersohn Commodus erfährt dies von seinem Vater selbst und, von Zorn und Eifersucht ergriffen, ermordet ihn. Maximus ahnt, dass der Sohn seinen Vater umgebracht hat und weigert ihm die Gefolgschaft. Im Auftrag Commodus' wird die Familie Maximus' getötet. Maximus, der seiner Familie zu Hilfe eilen wollte, kommt zu spät, entkommt aber dem Mordkommando des Commodus und gerät in Gefangenschaft reisender Händler. Diese verkaufen ihn an eine Gladiatorenschule. So wird Maximus zum tapferen und von allen bewunderten Gladiator im Kolosseum zu Rom. Über seine ehemalige Geliebte, die Schwester des Kaisers Commodus, nimmt er Kontakt zum Senat auf und plant einen Staatsstreich. Commodus erfährt von dieser Verschwörung und vereitelt den Anschlag. Gekränkt durch die Beliebtheit seines Widersachers, stellt sich Commodus dem Gladiator Maximus im Zweikampf in der Arena, jedoch hat er ihn zuvor mit einem Dolch tödlich verwundet und geschwächt. Trotzdem gelingt es Maximus, Commodus niederzuringen und zu töten, stirbt aber selber kurz darauf.

Braveheart

(USA, 1995, Regie: Mel Gibson; Hauptdarsteller: Mel Gibson als William Wallace)

Historischer Hintergrund:

William Wallace wurde 1270 als dritter Sohn des verarmten Ritters Malcolm Wallace und Margarete de Crauford, der Tochter des Sheriffs von Ayr, Ellerslie bei Paisley in Schottland geboren. Einen Teil seiner Jugend verbrachte er bei seinem Onkel, einem Geistlichen, in Cambuskenneth Abbey bei Stirling. Er sollte Priester werden, schlug aber eine andere Laufbahn ein. Vermutlich war er Soldat in englischen Diensten.

Eduard I. von England, „Edward the Longshanks“ genannt, hatte 1296 den schottischen König John de Balliol zur Abdankung gezwungen. Er beanspruchte die Oberherrschaft über Schottland.

Wallace rief das schottische Volk auf, sich gegen den englischen König zu erheben. In der Schlacht von Stirling Bridge am 11. September 1297 fügte sein Heer den Engländern eine vernichtende Niederlage zu. Wallace' Truppen verjagten die Engländer aus Schottland, verfolgten sie bis nach Nordengland. Wallace wurde zum Ritter geschlagen und zum Reichsverweser bestellt. Am 22. Juli 1298 wurde er von Eduard in der Schlacht von Falkirk besiegt. Wallace floh vermutlich nach Frankreich, kehrte nach Schottland zurück und wurde vom schottischen Adel verraten. Am 3. August 1305 wurde er bei Glasgow gefangen genommen, nach London überführt und dort wegen Hochverrats, weil er sich weigerte, Eduard I. von England die Treue zu schwören, zum Tode verurteilt. Er wurde gefoltert und am 23. August 1305 in London, in Elms bei Smithfield, auf grausamste Weise hingerichtet.

Filmische Handlung und historische Tatsachen

Der Spielfilm „Braveheart“ enthält eine Reihe historischer Ungenauigkeiten. William entsprang nicht einer Bauernfamilie, wie im Film dargestellt. Seine Familie gehörte zur Gefolgschaft der Stuarts und besass Land in Ayrshire und Renfrewshire.

In Wirklichkeit überlebte Wallace den englischen König „Edward the Longshanks“ nicht, sondern starb zwei Jahre vor ihm.

Auch „Robert the Bruce“, der schottische König, war in Wirklichkeit kein leicht beeinflussbarer Zauderer, sondern wird in der Geschichtsschreibung als skrupellos beschrieben. Er war es, der die Engländer ab dem Jahr 1307 mit einem Guerillakrieg überzog, bis er schliesslich in der Schlacht bei Bannockburn im Jahr 1314, vereint mit Wallaces Truppen, siegte. Das brachte ihm den Ruhm eines schottischen Nationalhelden ein.

Jeanne d'Orleans

(1999, Regie: Luc Besson; Hauptrollen: Milla Jovovich: Jeanne d'Arc, John Malkovich: König Karl VII.)

Historischer Hintergrund:

Es ist die Zeit des Hundertjährigen Krieges zwischen Frankreich und England (1337 bis 1453).

König Karl der VI. hatte 1420 in Troyes seinen Sohn Karl, den Dauphin (Thronerbe, Karl VII.) enterbt und den Thron den Engländern versprochen. Der dafür bestimmte englische König, Heinrich V., starb überraschend im Jahr 1422. Der englische Thronfolger Heinrich der VI. war noch zu jung um zu regieren. Die Franzosen anerkannten den Vertrag von Troyes nicht an und wollten Karl VII. zum König Frankreichs einsetzen. Englische Truppen besetzten Nordfrankreich bis zur Loire. Der Engländer John von Bedford belagerte mit seinen Truppen Orléans, eine Schlüsselstelle im Krieg.

Jeanne d'Arc wurde im Jahr 1412 während der zweiten Hälfte des Krieges in Domrémy als Tochter einer Bauernfamilie geboren. Mit 13 Jahren hatte sie die ersten Visionen: Es erschienen ihr die Heilige Katharina, später der Erzengel Gabriel und die Heilige Margaretha. Von ihnen glaubte sie den Befehl erhalten zu haben, alles zu unternehmen, um Frankreich

von den Engländern zu befreien. Auch wurde ihr prophezeit, dass der enterbte Königssohn die Krone Frankreichs erhalten werde. Sie verliess 1428 ihr Elternhaus und es gelang ihr, ihrem Anliegen beim Stadtkommandanten der Festung Vaucouleurs Gehör zu verschaffen. Dieser gab ihr eine Eskorte, mit der sie im Jahr 1429 nach Chinon zu Karl, dem Dauphin, reiste. In einer privaten Audienz überzeugte sie Karl von ihrem göttlichen Auftrag. Allerdings liess er ihre Gesinnung und ihren Geist, ja sogar ihre Jungfräulichkeit von Geistlichen und hochrangigen Persönlichkeiten prüfen. Erst dann erhielt sie eine Rüstung und eine kleine militärische Einheit unter ihr Kommando gestellt. Ihr erster Auftrag war, Proviant nach dem belagerten Orléans zu bringen. Dies gelang ihr. Sie motivierte die Besatzung, mit ihr zusammen einen Ausfall zu wagen. Sie kämpfte sogar zu Fuss weiter, als sie ihr Pferd verloren hatte und von einem Pfeil getroffen worden war. Schliesslich gelang es den Truppen von Orléans, die Engländer in die Flucht zu schlagen. Diese zogen sich in das Gebiet nördlich der Loire zurück.

Dieser Erfolg brachte Jeanne grossen Ruhm ein. Sie wurde am 17. Juli 1429 zur Krönungsfeier Karls VII. in die Kathedrale von Reims geladen. Die königlichen Ratgeber versuchten jedoch, ihren Einfluss auf den König einzuschränken. Jeanne d'Arc bedrängte den König, das von den Engländern besetzte Paris anzugreifen. Den französischen Truppen gelang es aber nicht, Paris einzunehmen. Jeanne selbst wurde verwundet. Von da an wendete sich der König von ihr ab. Er wollte nun lieber Frieden schliessen und er entliess Teile seiner Armee. Durch einen Verrat fiel Jeanne d'Arc in die Hände der Burgunder, den Verbündeten des englischen Königs. Sie wurde an die Engländer verkauft und der kirchlichen Inquisition überantwortet. 1431 wurde sie wegen Ketzerei auf dem Markplatz von Rouen auf dem Scheiterhaufen verbrannt.

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

ANLEITUNG und ARBEITSBLATT: Thesen debattieren

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Raum / Material:

Ein grosser, möglichst leerer Raum; ein Tonbandgerät mit Mikrofon (oder ein dicker Filzschreiber als „Mikrofon“); Blätter mit einzelnen Thesen (s. unten); eventuell Arbeitsblätter „Thesen debattieren“, Schreibzeug.

Anweisung:

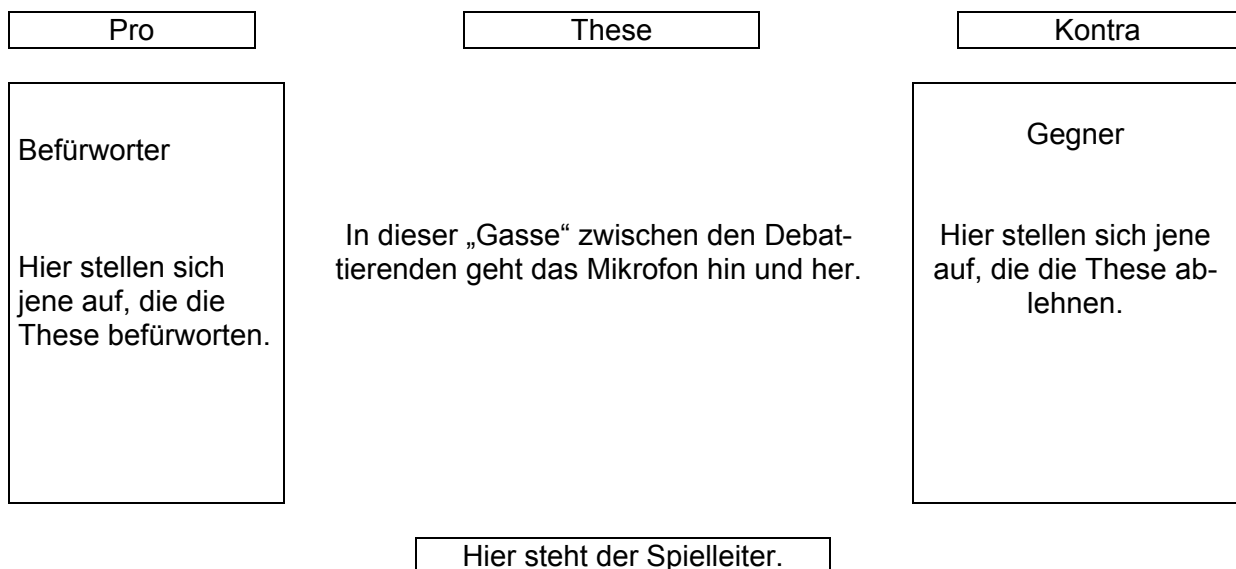
In dieser Übung geht es darum, zu einer Aussage, die ich vorlesen werde, Stellung zu beziehen. Überlegt euch: Stimmt es oder stimmt es nicht für euch, was da steht, seid ihr für oder seid ihr gegen diese Aussage? Wenn ihr dafür seid, dann stellt euch auf dieser Seite auf (links vom Spielleiter), wenn ihr dagegen seid, stellt euch auf dieser Seite auf (rechts vom Spielleiter).

Überlegt euch, warum ihr für oder gegen diese Aussage seid. Ich werde nachher ein Mikrofon hin und her gehen lassen, und jeder von euch soll seine Meinung äussern und begründen.

Also, ich lese euch die erste Aussage vor – häufig sagt man dem auch eine These, das ist eine Behauptung, die jemand geäussert hat – und überlegt euch: Seid ihr „pro“, also dafür, oder seid ihr „kontra“, das wäre dagegen?

Anmerkung:

Die Thesen sollten einzeln gut sichtbar auf einem Blatt (etwa A4-Grösse) aufnotiert sein. Die These, die der Spielleiter vorliest, liegt zuoberst auf den Thesenblättern. Den Stapel mit den Thesen legt der Spielleiter etwa zwei Meter vor sich auf den Boden, damit die vorgelesene These von den Schüler/innen, die sich im Halbkreis versammelt haben, eingesehen werden kann. Der Klarheit willen können zwei weitere Blätter, mit Plus- und Minus-Zeichen, bzw. mit der Anschrift „pro“ (oder „dafür“) und „kontra“ („dagegen“) beschriftet, anzeigen, wo im Raum sich die Befürworter, wo sich die Gegner der These aufstellen sollen. Also etwa so:



Beispiel:

These: „Wenn man respektiert werden will, muss man auch Gewalt einsetzen können.“

Spielleiter: *Wer dafür ist, stellt sich hier, links von mir auf, wer dagegen ist, hier (rechts).“ (Die Schüler/innen stellen sich rechts, bzw. links auf.) Überlegt euch nun, wie ihr eure Meinung den anderen erklären könnt. Sucht gute Argumente, das heißt gute Begründungen für eure Meinung.*

C. (+): *Ich will nicht sagen, dass das immer so ist, aber teilweise schon. Ich weiss nicht gerade einen Grund, aber ich finde schon.*

N. (-): *Ich finde, der Satz sollte eigentlich heißen: „Wenn man respektiert werden will, kann man Gewalt einsetzen.“. Man kann auch andere Wege ohne Gewalt finden, um respektiert zu werden, zum Beispiel, indem man sich mit Worten oder Intelligenz oder Schlagfertigkeit Respekt verschafft.*

C. (+): *Es kommt ganz darauf an, von welchen Leuten man respektiert werden will.*

R. (-): *Wenn es Leute gibt, die versuchen, sich durch Gewalt Respekt zu verschaffen, sollte man ihnen keinen Respekt geben.*

C. (+): *Aber wenn wir ihnen keinen Respekt zeigen, zeigen sie auch uns keinen Respekt. Dann schlagen sie vielleicht auf uns ein.*

J. (-): *Wenn ich jemand ignoriere, dann erwarte ich auch keinen Respekt von ihm. Er ist mir egal, ich bin ihm egal. Er wird kaum auf mich einschlagen, denn so provoziere ich ihn ja nicht. Es sei denn, er fühle sich durch mein Ignorieren provoziert.*

Anmerkungen

Man kann länger bei einer These verweilen, oder sich mit fünf bis sechs Argumenten begnügen und dann zur nächsten These übergehen.

Wenn sich die ganze Klasse auf einer Seite versammelt, sollte der Spielleiter die Gegenposition einnehmen und mitdiskutieren.

Das Ziel der Übung ist zu lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese auch mit Worten zu vertreten. Wer sich mit Worten gut wehren kann, wer sich mit guten Gründen für ein Anliegen stark machen kann, wird weniger zu Mitteln der körperlichen Gewalt greifen müssen, um ein erwünschtes Ziel zu erreichen. (Es wird angestrebt, die Macht der Faust durch die Macht des Wortes zu ersetzen.)

Es ist manchmal schwierig, die Thesen klar zu befürworten – sie sind nicht immer eindeutig zu verstehen. Aber gerade darin liegt der Wert dieser Übung – dass man, ausgehend von der These – Beispiele sucht, wo die These ihre Berechtigung hat, oder andere, in denen sie nicht zutrifft. Zudem kann es nötig werden, dass man in der Diskussion Begriffe genauer definiert, z.B. Gewalt, Macht, Respekt, usw.

Da es für viele eine Überforderung ist, bei einer These gleich gute Argumente für oder gegen sie zu finden, kann man den Schüler/innen die dafür nötige Zeit geben, sich solche Argumente auszudenken und aufzuschreiben, damit sie in der Diskussion nachher auch zur Verfügung stehen. Ein Arbeitsblatt zur Vorbereitung ist unten beigelegt.

Wenn die Diskussion auf Tonband aufgenommen wird, kann sie mit der Klasse nochmals angehört und der Ablauf besprochen werden. - Es geht aber auch mit einem dicken Filzschreiber als „Mikrofon“ (das ordnet den Ablauf: Nur eine Person spricht, beide Seiten kommen abwechselnd zu Wort).

Es ist im Verlauf der Übung angezeigt, den Teilnehmenden mitzuteilen, dass über diese Übung hinaus niemand auf seine Meinung behaftet werden soll. Oft geht es ja in solchen Diskussionen darum, Ideen, Stellungnahmen, Argumente auszuprobieren, um herauszufinden, ob sie vertretbar sind, ob sie Verständnis finden, ob sie auf Antipathie stossen, wie weit ihr Geltungsbereich geht, ob es überzeugende Gegenargumente für sie gibt, usw. Es ist also sinnvoll, auf den ganzen Prozess der Meinungsbildung hinzuweisen und die Klasse zu fra-

gen, ob jemand die These nach vollzogener Diskussion anders verstehen gelernt habe als am Anfang, ob jemand nun „dafür“ sei, der anfangs „dagegen“ war oder umgekehrt.

Die Übungsanlage bringt es mit sich, dass die Thesen *kontradiktorisch* (sich widersprechend), *kontrovers* (gegeneinander gerichtet) besprochen werden. Das kann dazu führen, dass die Schüler/innen sich plötzlich in die Lage versetzt sehen, Dinge so extrem zu vertreten, wie sie es sonst nicht tun würden. Die Übung kann also dazu verleiten, sich „auf die Äste hinaus“ zu lassen oder sich zu Äusserungen gedrängt zu fühlen, die man sonst nicht machen würde. Niemand sollte daher wegen der formulierten Argumente verspottet oder ausgegrenzt, auf seiner bei dieser Gelegenheit geäußerten Meinung festgemacht werden, sich nachher vor den anderen wegen seiner Äusserungen schämen müssen. Die Übung sollte die Beweglichkeit des Denkens fördern, das Abwägen von Vor- und Nachteilen und nicht die Verfestigung von Vorurteilen.

Es sollte auch nicht *nur* darum gehen, die Gegner mit besseren Argumenten zu *besiegen* – obwohl das die Absicht der Übung sein kann. Genau so wichtig ist aber, den anderen aufmerksam zuzuhören – um ihnen vom eigenen Standpunkt aus antworten zu können. Gerade hier zeigt sich, wie anspruchsvoll diese Übung ist.

Eine Variante dieser Übung könnte sein, dass man den Teilnehmenden erlaubt, je nach Gang der Diskussion die Seite zu wechseln. Damit macht man die Überzeugungskraft der Argumente sichtbar. (Dies kann zu Verwirrung und Unruhe führen – man sollte nicht mit dieser Regel beginnen!)

Eine weitere Anregung: Gemeinsam eine Arena-Sendung anschauen und dabei die Politiker beobachten, wie sie Argumente entwickeln, vertreten und kontern.

Die Übung lässt sich über das Thema der Gewalt hinaus (z. B. im Geschichtsunterricht) anwenden, wie der Hinweis auf die Arena zeigt.

Es ist möglich, die unter „Lösungen“ (siehe Pädagogische DVD) angegebenen Vorschläge („Boxsack“, „Schuluniformen“ auf diese Weise kontrovers, also hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile, zu besprechen.

Die Thesen auf der nächsten Seite wurden von Allan Guggenbühl und Lori Hughes für die Projektwoche zum Film „Respect“ formuliert. Sie können nach Bedarf abgeändert, durch andere ersetzt oder erweitert werden.

Thesen, die sich für eine Debatte eignen:

Ich bin für ein friedliches Zusammenleben und muss daher Gewalt einsetzen.

Nur wer Gewalt einsetzen kann, dem zollt man Respekt.

Die Schule setzt heute keine körperliche Gewalt ein, dafür hat sie andere Gemeinheiten entwickelt.

Werden wir entsprechend herausgefordert, könnten wir alle zu Mördern werden.

Die Wunden der Seele schmerzen ewig, körperliche Verletzungen heilen oft rasch.

Wer behauptet er sei immer friedlich und ohne Aggression, macht sich verdächtig.

Frauen stehen auf Männer, die bewiesen haben, Gewalt einsetzen zu können.

Über Gefühle reden bringt nichts, es braucht klare Regeln.

Männer reden erst, wenn sie geschlagen werden.

Frauen setzen Wort und Intrige ein, wenn sie aggressiv sind, Männer schlagen drein.

Nur Primitive setzen Gewalt ein, die Gescheiteren verlassen sich auf wirkungsvollere Methoden.

Wenn Frauen Männer schlagen, dann ist es Notwehr, wenn Männer Frauen schlagen, dann sind sie niederträchtige Schufte.

Männer stehen zu ihren Aggressionen, Frauen sind gemein und hinterhältig.

Es geht nicht um die Frage: Gewalt ja oder nein, es geht um das Überleben.

Kulturen, die keine Gewalt einzusetzen wagen, sind dem Untergang geweiht.

Gewalt ist oft die einzige Lösung.

Konflikt und Gewalt bringen Aufregung in unser Leben.

Frauen schlagen zu, wenn sie nicht verstanden werden, Männer sprechen zuerst darüber.

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Arbeitsblatt Thesen debattieren

Name: Datum:

These:

.....
.....
.....

(Notiere hier die These, um welche es geht.).

PRO

Argumente, Gründe, Erklärungen, die **für** die These sprechen

KONTRA

Argumente, Gründe, Erklärungen, die **gegen** die These angeführt werden können

Findest du mehr pro oder kontra - Argumente?

Überlege dir, wenn du unentschieden bist, für welche Seite du die besseren Argumente gefunden hast. Entscheide dich dann, ob du die Für- oder Gegen-Seite vertreten willst.

Bemühe dich, auch dann für die „Gegenseite“ Argumente zu suchen, wenn du dich für eine Seite entschieden hast.

In der Diskussion sollst du aber nur diejenigen Argumente ins Feld führen, die der von dir gewählten Seite entsprechen.

Vielleicht hast du ein paar grundlegende Fragen zu der geäußerten These, die du klären willst.

Notiere sie und verlange, dass sie geklärt werden.

Was Schuluniformen alles bewirken

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

In der Schweiz wird neuerdings diskutiert, was in anderen Ländern Tradition ist: die Schuluniform. Drei Erfahrungsberichte aus Grossbritannien, Japan und Südafrika.

Grossbritannien: Eine dieser Traditionen

Von Ingo Malcher, London

Auch für Hardrock-Gitarristen gibt es Momente im Leben, in denen sie sich kleiden müssen wie andere Leute. Etwa dann, wenn sie in Grossbritannien zum Morgengong in der Schule erscheinen. Die Legende will, dass Angus Young, erster Gitarrist bei AC/DC, nach der Schule zur Probe seiner Band in Glasgow hetzte und keine Zeit hatte, sich umzuziehen. Deshalb soll er schon beim Üben immer eine **Schuluniform** mit gelockertem Schlips um den Hals getragen haben. Die Wahrheit ist, dass Young die Schule hasste. Als er endlich keine Hausaufgaben mehr machen musste und bei AC/DC als Gitarrenspieler angestellt war, trug er die Uniform zum Spass und machte eine Marke daraus.

Uniform und Schule, das gehört in Grossbritannien zusammen wie AC/DC und Gehörsturz. Doch der Staat schreibt den Schülern nicht vor, dass sie uniformiert lernen müssen, er erwartet es lediglich von ihnen. «Es ist eben eine dieser britischen Traditionen», heisst es im Erziehungsministerium. Im Jahre 1870 wurde auf der Insel die Schulpflicht eingeführt, und spätestens mit ihr kamen auch die Uniformen auf die Schulhöfe.

Fleece-Pulli oder Frack

An der Canonbury Primary School im Londoner Stadtteil Islington muss die Hose dunkelblau sein, das T-Shirt orange, darüber ist ein dunkelblauer Fleece-Pulli Pflicht. Ansonsten sieht Rektor Jay Henderson, 32, die Sache gelassen. Die Hose darf aus Cord oder Jeans sein, und auf dem Fleece-Pulli ist nur «canonburyprimaryschool.co.uk» gestickt. Gerade für eine Grundschule eine praktische Uniform. Was den eigenen Dresscode angeht, ist Henderson relaxed. Er trägt Ledersandalen ohne Socken, eine dunkelblaue weite Hose, ein rosa Poloshirt und einen blauen Pullunder. «Normalerweise erscheine ich im Anzug», behauptet er. «Aber heute ist es einfach zu heiss.» An die Eltern aber schickt er regelmässig Briefe, um sie daran zu erinnern, wie die Uniform ihrer Kinder auszusehen hat. Ordnung muss sein.

Immerhin ist die Uniform der Canonbury Primary School relativ preiswert. Die orangen T-Shirts werden für drei Pfund verkauft, knapp sieben Franken. Andere Schulen versuchen nicht selten, mit der Uniform noch ein Geschäft zu machen. Hose, Blazer und Hemd übersteigen oftmals die Möglichkeiten von Familien mit niedrigem Einkommen. Daher ist der Entscheid, wie eine Uniform auszusehen hat, sehr wichtig. Und den trifft die Schule gemeinsam mit den Eltern. Aber es gibt auch Traditionen, mit denen sich nicht brechen lässt. An der Eliteschule Eton, wo auch Prinz William büffelte, ist der Dresscode dem Dünkel angepasst: schwarzer Frack, dazu weisses Hemd und weisse Fliege.

Doch inzwischen geraten die Schulen unter Druck. Vergangenes Jahr etwa klagte die damals 15-jährige Shabina Begum gegen ihre Schule, weil es ihr an der Denbigh High School in Luton verboten wurde, ein fast bis zum Boden reichendes Kleid zu tragen. Sie sah darin ihr «Recht auf Bildung und die Ausübung ihres Glaubens» verwehrt. Die Schule bestand darauf, dass sich Begum eine Bildungseinrichtung mit einer bestimmten Uniform ausgesucht habe und wenn ihr diese nicht gefalle, sie sich ja woanders einschreiben könne. Eine Ansicht, die vor Gericht keine Gnade fand, die Justiz gab der Klägerin Recht. Im Erziehungsministerium reagierte man prompt und liess verlauten, die Schulen müssten ihrer Verantwortung gerecht werden, niemanden wegen seiner Herkunft, seines Glaubens oder Geschlechts zu diskriminieren.

Auch an der Canonbury Primary School lernen viele Kinder von Immigranten. Doch die lockere Uniform lässt ihnen genügend Spielraum, sich so zu kleiden, wie sie es gerne möchten. «Sie individualisieren die Uniform», sagt Rektor Henderson. Was Henderson inzwischen gelernt hat, ist, dass die Schuluniformen soziale Unterschiede nicht verdecken. Zwar tragen alle Kinder dieselben Klamotten. «Aber der eine hat eine 1.99-Pfund-Plastikuhr am Handgelenk, der andere eine Rolex», sagt er. «Dieser Unterschied wird vom Ärmel des Fleece-Pullovers nicht verdeckt.» Soziale Unterschiede zeigen sich aber längst nicht nur an der Uhr, die eine Schülerin trägt, oder den Schuhen, die ein Schüler anzieht. Sie zeigen sich auch im Verhalten und in den Möglichkeiten, die ein Elternhaus den Kindern bieten kann. «Klassenzugehörigkeit oder soziale Unterschiede», sagt Henderson deshalb, «lassen sich nicht von Uniformen wegretuschieren, sie sind viel mehr als nur Kleidung.»

Dennoch gibt es für Henderson ein Argument für die Uniform. «Sie gibt der Schule eine Identität.» Wenn seine Schüler nach dem Unterricht in den nahe gelegenen Highbury Fields Fussball spielen, tragen sie ihre Uniform-T-Shirts und sind damit als Kollektiv zu identifizieren. «Ich mag die Idee, dass unsere Schule auf dem T-Shirt steht.» Doch zu Zeiten der Fussballweltmeisterschaft ist es gerade in London schwer, einen einheitlichen Dresscode durchzusetzen. An Hendersons Schule lernen Kinder aus vielen Ländern. Deshalb hat der Rektor die Uniformpflicht gelockert. «Trikots der Nationalmannschaften dürfen getragen werden.» Auf dem Spielplatz kicken in der Pause mehrere Jungs im englischen, brasilianischen oder ghanaischen Shirt - eine echte Londoner Schule.

Japan: Statussymbol und Männerfetisch

Von Marco Kauffmann, Tokio

Die vier Mädchen im Schottenrock und mit den gelben V-Ausschnitt-Pullovern haben beste Chancen für den sozialen Aufstieg. Ihre Uniform weist sie als Schülerinnen des Tokioter Mädchengymnasiums Joshi Gakuin aus, einer Privatschule mit Top-Rating. Wer dort abschliesst, wird mit grosser Wahrscheinlichkeit an den renommiertesten Universitäten des Landes weiterstudieren. Anders die Gruppe Jungs, die den vier Schülerinnen am Bahnhof Shinagawa nachguckt: Sie tragen silberfarbene Hosen, in Hiphop-Manier locker am Gesäss hängend, und blaue Blazer mit einem Wappen. Die Uniform einer öffentlichen Schule, nicht die schlechteste, Mittelmass halt. Japanische Schuluniformen mögen innerhalb einer bestimmten Schule ein Wir-sind-alle-gleich-Gefühl schaffen, doch gegen aussen heben sie die Unterschiede nur allzu deutlich hervor.

Inspiziert von Grossbritannien, dem Mutterland aller Uniformen, führte Japan die einheitliche Schulbekleidung zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein. Die Knaben in langen, schwarzen Hosen, einer Jacke mit goldenen Knöpfen und weissem Hemd - die Vorlage lieferte die japanische Heeresuniform, die wiederum auf preussischen Vorbildern basiert. Die klassische Mädchenuniform besteht aus einem Matrosenhemd mit weissen Streifen, dazu ein dunkelblauer Rock. Uniformfrei gibt es für Primarschüler.

Kein Verzicht auf Designerstücke

Für Jugendliche besteht ein besonderer Reiz darin, von der stieren Grunduniform abzuweichen. Mädchen ziehen sich Stulpen über und rollen sie bis an die Knöchel herunter. Herausgerollt zum extremen Mini werden die Röcke. Und selbst bei Minustemperaturen ziehen sie meist keine Strümpfe an, die gelten als uncool. Stattdessen kleben sie sich Wärmebeutel ans Kreuz. Auf die heiss geliebten Designer-produkte muss auch im Schulalltag nicht verzichtet werden. Ein Burberry-Schal wird gerne mit der Uniform kombiniert, einzelne Schulen lassen ihre Sporttaschen bei Nike oder Adidas fertigen, Kniesocken bei Marco Polo oder Lacoste.

Japanische Cliquen lieben es, sich auch in der Freizeit im Uniformstil zu kleiden. Designer entwerfen Kollektionen, die sich an der Schulkluft orientieren, und Kleidungsstücke prestigeträchtiger Schulen werden im Internet gehandelt. Mädchen in biedereren Schulröcken, aber mit

knalligem Lidschatten und pinkfarbenen Fingernägeln schlendern zu jeder Tages- und Nachtzeit durch Tokios Ausgehviertel Shibuya. Manche verdingen sich in dieser Kleidung zu «bezahlten Rendezvous» - eine euphemistische Bezeichnung für Kinderprostitution. Der Typ «wunderbares Mädchen in **Schuluniform**» scheint die sexuelle Fantasie japanischer Männer ungemein anzuregen. Geschäftsleute besuchen Nachtclubs, in denen Hostessen in Schulkleidung bedienen; sie lesen in der U-Bahn ohne Hemmungen deftige Schulmädchenreporte und bezahlen für Sexsalons, wo sie durch blinde Spiegel Mädchen in Uniform betrachten können. Im Unterschied zum Westen sind die bizarren Auswüchse des Lolita-Komplexes in Japan weit gehend akzeptiert.

Während man in Europa hofft, mit der Einführung von Schuluniformen Jugendliche vom Markenwettbewerb zu befreien, beschaffen sich junge Frauen in Japan ausgerechnet mit ihren Uniformen das Geld für exklusive Designer-Stücke.

Südafrika: Ausgleich sozialer Differenzen

Von Christine D'Anna-Huber, Kapstadt

Sie stehen unter einem Baum, lässig an eine Mauer gelehnt. Die Krawatte ist gelockert und über eine Schulter geschlagen, das Hemd hängt aus den Hosen. Cheslyn Rossie und seine zwei Freunde, Schüler der Cape Town High School, halten von ihrer **Schuluniform** - graue Hosen, grauer Pullover, grüner Blazer, weisses Hemd, schwarze Schuhe - nicht viel: «Sie ist unbequem, wir sehen aus wie kleine Soldaten und würden viel lieber in unsern eigenen Kleider zum Unterricht kommen», sagt Rossie. Dass freie Kleiderwahl unter den Schülern zum Markenwettbewerb führen könnte, ist für ihn nicht nachvollziehbar: «Come on», sagt er, «it's just clothes.» Wer andere wegen ihrer Kleider auslache oder sich auf seine eigenen Klamotten etwas einbilde, sei eh blöd.

An allen öffentlichen und den meisten privaten Schulen in Südafrika ist die **Schuluniform** obligatorisch. «Ein wunderbarer Ausgleichsmechanismus in einem Land mit einem so grossen Wohlstandsgefälle», sagt Pat Mac Ewen, Vizevorsteherin der Wynberg Girls' High School, «niemand ist ausgeschlossen.» Zu den Vorteilen, die der **Schuluniform** in Südafrika zugeschrieben werden, gehören ausserdem: Sie sind billiger als Strassenkleider, tragen zu einem besseren Lernklima bei und schaffen ein grösseres Zusammengehörigkeitsgefühl. Sie erhöhen die Sicherheit, denn an Schulen, wo die Kinder nicht daherkommen wie die drogendealenden Mitglieder von Strassenbanden, können sich solche nicht ohne weiteres einschleichen. Und sie stärken die Disziplin: «Wenn wir die Uniform tragen, führen wir uns auch in der Öffentlichkeit gesitteter auf», sagt Noxolo Cacambile, Schülerin an der Cape Town High School, «denn jeder weiss sofort, wo wir zur Schule gehen, und kann dort anrufen.» Auch Schuleschwänzen in Uniform ist deshalb nicht ratsam. Kinder in Uniform sind sofort als Lernende erkennbar und somit Hoffnungsträger in einem Land, in dem vor nicht allzu langer Zeit schwarzen Mädchen wie Noxolo oder farbigen Jungen wie Cheslyn eine gute Ausbildung verwehrt war.

Praktisch und erschwinglich

Heute ist das Recht auf Erziehung für alle in der südafrikanischen Verfassung festgeschrieben. Das bedeutet, dass kein Kind vom Unterricht ausgeschlossen werden darf, weil seine Eltern zu arm sind, um Schulgelder zu zahlen oder die **Schuluniform** zu kaufen. Ein 2005 veröffentlichter Bericht der Nelson Mandela Foundation kommt allerdings zum Schluss, dass in ländlichen Gegenden Schulbehörden und Eltern oft ungenügend über ihre Rechte informiert sind. Da werden manchmal Kinder nach Hause geschickt, weil sie keine Uniform haben. Oder arme Familien beschliessen, ihre Kinder gar nicht erst zur Schule zu schicken.

Es gibt in Südafrika keine Standarduniform. Das Erziehungsdepartement schreibt einzig vor, dass die Uniform praktisch und erschwinglich sein soll und dass die jeweilige Schulleitung sie nicht ohne Mitsprache der Eltern festlegt. Immer wieder wird darüber diskutiert, ob eine landesweit einheitliche Uniform nicht vorteilhafter wäre. Nicht nur weil ein Schulwechsel dann

billiger ausfallen würde. Heute findet unter den verschiedenen Schulen ein Wettstreit um Image und Prestige statt - was das Uniformtragen eigentlich vermeiden soll.

So weiss die Website der Wynberg Boys' High School, einer ehrwürdigen, 165 Jahre alten Institution in Kapstadt, über die Zeremonie, an der die neuen Schüler ihren Schulblazer in Empfang nehmen, Folgendes zu berichten: «Sobald dieser Blazer zugeknöpft ist, wollen wir einen jungen Mann sehen, der stolz ist auf seine Uniform, auf seine Schule, auf die Werte, welche diese Schule verkörpert - gute Manieren, Respekt, Loyalität, Ausdauer.» Gut vorstellbar, wie so ein Trüppchen stolzer Wynberg-Blazer-Träger auf anders Uniformierte wirkt - und umgekehrt.

Ein letzter Punkt ist erwähnenswert. Die **Schuluniform** gleicht zwar aus, aber manches bleibt auch ausgeglichen äusserst ungleich. «Es gibt Mädchen, die sehen in allen Kleidern unverschämt gut aus», seufzt Pat Mc Ewen, «für andere hingegen ist eine Uniform einfach nicht das Schmeichelhafteste.»

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Die Uniform, die keine sein will

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Lindengrüne Jacken, beige Pullover, dunkle Jeans oder Jupes und Shirts mit farbigen Querstreifen: In Basel tragen die Schülerinnen und Schüler von zwei Klassen der Weiterbildungsschule (WBS) im Alter von 15 und 16 Jahren seit Mitte Oktober einheitliche Kleidung. Sie haben keine Uniformen entworfen, wie man sie aus den angelsächsischen Ländern kennt, betonte Designerin Tanja Klein, vielmehr sei es zeitgemässe Schulkleidung. «Ich habe die Jugendlichen dort abgeholt, wo sie in Sachen Mode stehen», sagte Klein.

Christian Griss, Rektor der WBS, erhofft sich durch die Einheitskleidung ein besseres Schul- und Unterrichtsklima. Der Versuch, an dem die Schüler freiwillig teilnehmen, dauert mindestens bis Ende März. Vielleicht werde er auch bis Ende des Schuljahres fortgesetzt, sagt Griss. Danach werde geprüft, ob ab nächstem Schuljahr alle 1. Klassen der WBS die einheitliche Schulkleidung tragen

sollen. Das Projekt wird vom Institut für Psychologie der Universität Basel begleitet.

Ein Set der Kleidung kostet 735 Franken. Davon bezahlen die Eltern 100 Franken. Zu den Initianten des Projekts gehört die Budget- und Schuldenberatung Basel. Projektleiter Reno Sami hofft auf eine vertiefte Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem Thema Konsum.

«Der finanzielle und psychologische Druck, der auf den Schülerinnen und Schülern lastet, ist enorm», sagt Rolf Leemann, Dozent für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule (PH) Bern. Er hält Massnahmen in Sachen Schulbekleidung für nötig, die Lösung heisse aber nicht zwingend Schuluniformen. Die Schulen könnten zum Beispiel einen Bekleidungsrahmen stecken, innerhalb dessen den Schülerinnen und Schülern eine gewisse Freiheit bleibe.

Schuluniformen sind auch in anderen Kantonen ein Thema. Im Februar dieses Jahres

lehnte der Grosse Rat des Kantons Luzern eine entsprechende Motion jedoch ab. Auch die Solothurner Regierung will nichts von Schuluniformen wissen. 2005 hatte ein FDP-Vertreter eine Interpellation zum Thema eingereicht. In den Kantonen Genf und Waadt wurde die Diskussion kürzlich lanciert.

In einer Stellungnahme, die im Internet abzurufen ist, zeigt sich der Dachverband der Lehrerschaft LCH grundsätzlich skeptisch: Die behaupteten Vorteile von Schuluniformen in Bezug auf Leistungs- und Motivationssteigerung sowie Verminderung von Disziplinproblemen seien nicht hinreichend belegt, findet der LCH und zieht daraus den Schluss: «Das Geld gehört in die Pädagogik gesteckt und nicht in die Garderobe.»

sda/hw

Weiter im Netz

www.lch.ch

Artikel in Druckqualität und Foto dazu:

http://www.lch.ch/bildungschweiz/pdfs/2006/artikel/11/aktuell_5.pdf

Aus BILDUNG SCHWEIZ, Zeitschrift des LCH, 11/2006 (Bewilligung erhalten)

ANLEITUNG und ARBEITSBLÄTTER: Computerspiele

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Ziele

Verschiedene Arten von Computerspielen kennen lernen. Das Steuergerät bei verschiedenen Spielen handhaben. Erfahren, was man beim Spielen erlebt, sich darüber austauschen. Eine kritische Haltung den verschiedenen Computerspielen gegenüber erwerben.

Material

Arbeitsblätter 1-4 für alle Teilnehmenden, Schreibzeug

Zeitbedarf

a) ca. 2-3 Lektionen, b) ca. 2 Lektionen

Umsetzung

a) Anleitung

- 1) Lehrperson: Vorbereitung: Fragen Sie die Klasse, wer über welche Computerspiele (CD) verfügt. Bitten Sie die Jugendlichen, sie mit der Spielkonsole mitzubringen. Stellen Sie für das gemeinsame Anschauen einen, wenn möglich zwei bis drei Bildschirme bereit.
- 2) Lassen Sie die Schüler/innen erklären, welche Spiele sie mitgebracht haben und worum es in ihnen geht.
- 3) Etwa drei Spiele werden vorgeführt. Achten Sie darauf, dass es, wenn möglich, drei nach der Art verschiedene sind (Rennspiel, Action-Spiel, Aufbausimulation; siehe Arbeitsblatt 1 *Die wichtigsten Computerspielgattungen*). Der Schüler / die Schülerin soll dabei die Funktionen der verschiedenen Tasten am Steuergerät genau erklären.
- 4) Teilen Sie die Klasse in so viele Gruppen auf, wie Bildschirme und Spielkonsolen zur Verfügung stehen. Schauen Sie, dass in jeder erfahrene Spielende und etwa gleich viele Spiele vorhanden sind. Die erfahrenen Spielenden sollen nun die weniger erfahrenen in die Spiele einführen, die Tastenfunktionen erklären und sie das Spiel ausprobieren lassen.
- 5) die Schüler/innen beantworten das Arbeitsblatt 2 (Fragen). Dies dient der Vorbereitung einer Diskussion in der Klasse, Punkt 6).
- 6) Die Schüler/innen tragen ihre Erfahrungen mit den Spielen im Klassengespräch zusammen.

b) Vertiefung

- 7) Anschauen der Filmsequenz „Videospiele Ja/Nein“
- 8) Die Schüler/innen füllen das Arbeitsblatt 3 *Gründe für und gegen Computerspiele* aus. Dabei sollen die in der Filmsequenz geäußerten Gründe aufnotiert werden.
- 9) Die Filmsequenz nochmals anschauen und das Arbeitsblatt vervollständigen.
- 10) In einer Klassendiskussion werden die verschiedenen Gründe für und gegen die Spiele zusammengestellt. Haben einzelne Schüler weitere Gründe für oder gegen Computerspiele? (Es geht hier vor allem um Spiele mit Gewaltinhalten.) Welcher Meinung sind die Schüler/innen Ihrer Klasse? Stimmen die in der Filmsequenz geäußerten Meinungen und Gefühle mit den Erfahrungen, die die Schüler/innen mit den Spielen gemacht haben, überein?
- 11) Was meinen die Schüler/innen zur Aussage der Jugendanwältin, wonach Prügelspiele die Jugendlichen der Wirklichkeit entfremden (Filmsequenz Informationen : Straffällig geworden : Interview Jugendanwältin, ab 07m25s bis 08m12s)?
- 12) Die Schüler/innen arbeiten das Arbeitsblatt 1 *Die wichtigsten Computerspielgattungen* durch. Auf dem Arbeitsblatt 4 *Computerspiele einer Gruppe zuordnen* listen sie die in der Schule besprochenen Spiele auf und kreuzen an, um welche Gattung es sich jeweils handelt.

Arbeitsblatt 1 Die wichtigsten Computerspielgattungen

Adventure

Abenteuerspiel, bei dem der Spieler viele Rätsel lösen muss, um die Geschichte voran zu treiben.

Um ein Rätsel oder eine Aufgabe lösen zu können, muss die Haupt-Spielfigur mit anderen Figuren, die ihm begegnen, sprechen oder mit ihnen kämpfen. Oft muss sie auch Gegenstände einsammeln und mitnehmen, weil diese für die Lösung einer Aufgabe wichtig sind.

Die neueren Adventure-Spiele vermischen die Rätsellösung mit Action-Elemente wie der Zweikampf gegen einen Feind.

Zu den frühen Adventure-Games gehören *King's Quest*. Die bekanntesten sind *Indiana Jones* und *Monkey Island*.

Eine Mischung von Action-Adventure enthält *Tomb Raider*.

Andere bekannte Adventure-Games: *Baphomets Fluch*, *Runaway*.

Jump'n Run

„Jump'n Run“ heisst so viel wie „spring und lauf“. Der Spieler muss seine Spielfigur durch eine Welt bringen, in der überall Gefahren lauern. Die Spielfigur kann springen, laufen, kriechen, schwimmen, muss herabfallenden Gegenständen ausweichen, Hindernisse überspringen, über Abgründe hüpfen, Gegner kaputt schlagen, usw. Sie kann verschiedene Gegenstände wie Blumen, Bananen oder Münzen einsammeln, die sein Leben verlängern. Angriffe des Gegners hingegen schwächen sie. Schafft sie es bis ans Ende einer Welt, tut sich ihr eine neue auf.

Beispiele: *Super Mario*, *Rayman*, *Jak & Daxter*, *Ratchet & Clank*.

Renn- und Sportspiele

Bei den Rennspielen geht es um Auto-, Motorrad-, Snowboard- oder Skirennen. Man muss also z.B. das Auto über eine Piste ins Ziel führen. Bei anderen Sportspielen geht es um einen Tennis-Match, um Fussball- oder Eishockeyspiele, usw. Bei den Fussballspielen z. B. führt der Spieler die Mannschaft über den Captain zum Sieg.

Auch bei diesen Spielen gibt es solche, die verschiedene Gattungen vermischen.

Beispiele: Rennspiele: *Driver*, *Need for Speed*, *Grand Prix*; Sport: *Fifa*, *Anstoss*, *NBA Live*, *NHL*.

Simulationsspiele

Bei Simulationsspielen werden Handlungsabläufe der Wirklichkeit modellhaft nachgeahmt.

Eines der bekanntesten Aufbausimulationsspiele heisst *Sim City*. Der Spieler spielt dabei die Rolle des Bürgermeisters einer Stadt, muss also für alle wichtigen Belange einer Stadt die Entscheidungen fällen, den Aufbau ganzer Stadtviertel planen und ausführen lassen.

Beim Lebenssimulationsspiel *Die Sims* geht es hingegen um all die Handlungen, die für den wirtschaftlichen und gefühlsmässigen Erhalt einer Familie wichtig sind.

Im *RollerCoaster* baut der Spieler einen Vergnügungspark mit Achterbahnen usw. auf.

Im *Zoo Tycoon* muss der Zoodirektor die Tiere artgerecht unterbringen und auch dafür sorgen, dass der Zoo genügend Geld für den Unterhalt erwirtschaftet.

Im Spiel *Railroad Tycoon* werden Eisenbahnstrecken gebaut und die Abfahrt der Züge geplant und gesteuert.

Mit dem Spiel *Flugsimulator* werden die Spieler-Piloten in die Kunst des Fliegens eingeführt.

Die Grenzen zwischen Simulationsspielen und Strategiespielen sind oft fließend. Man könnte die beiden Gattungen aber über den Ort der Kontrolle unterscheiden: In Simulationsspie-

len steuert der Spieler eine Maschine oder ein Gefährt; man ist im Inneren; im Strategiespiel überblickt er die ganze Situation und steuert von da, von oben, die einzelnen Anführer, Piloten usw.

Strategiespiele

Die Strategiespiele haben als klassisches Vorbild das Schach genommen und dessen Grundidee, zwei Armeen von Figuren mit verschiedenen Handlungsmöglichkeiten gegeneinander antreten zu lassen, ausgebaut.

Es lassen sich zwei Untergattungen unterscheiden: Spiele, bei denen zwei oder mehrere Armeen gegeneinander antreten und Krieg führen, oder Spiele, in denen ein Land oder eine Insel besiedelt werden soll. Letzteres kommt also ohne Gegner aus, es handelt sich um ein Aufbaustrategiespiel, auch Aufbausimulation genannt. Auch hier gibt es Mischformen, also Spiele, bei denen die Landnahme gegen Angreifer verteidigt werden muss.

Man kann die Strategiespiele nochmals in zwei Arten unterteilen: in solche, bei denen man genügend Zeit hat, den nächsten Zug zu überdenken, der Gegner (also der Computer) reagiert erst, wenn der eigene Zug getätigt wurde, und solche, die in Echtzeit stattfinden, bei denen also Spieler und Gegenspieler gleichzeitig loslegen, der Spieler sofort agieren und reagieren muss.

Beispiele:

Aufbaustrategie: *Anno 1604, Siedler, Cultures*

Echtzeitstrategie: *Age of Empire, Warcraft, Starcraft, Civilization*

Rollenspiele

Im Rollenspiel (auch Role Play Games, abgekürzt RPG, genannt) kann ein Spieler in die Rolle einer oder mehrerer Figuren schlüpfen. Er kann so Magier, Kämpfer, Hexe werden und mit diesen Figuren eine Landschaft begehen, auf andere Figuren treffen und mit ihnen oder gegen sie verschiedene Aufgaben, sogenannte Quests, lösen, um so in den Besitz gewisser Gegenstände zu gelangen. Je weiter die Figur gelangt, desto einflussreicher, je mehr Abenteuer sie besteht, desto mächtiger wird sie. Rollenspiele spielen in einer Phantasiewelt, in der die Figuren oft übersinnliche, magische Kräfte haben. Rollenspiele haben Ähnlichkeiten mit den Adventure-Spielen und können sich, wenn der Kampf im Vordergrund steht, den Action-Spielen annähern.

Beispiele: Rollenspiele: *Final Fantasy, Dungeon Siege, Dungeons & Dragons, Sacred, Zelda*
Rollenspiele mit Action: *Deus Ex, The Roots*.

Actionspiele

Unter Actionspielen versteht man Spiele, in denen die Gewalt im Vordergrund steht. Es lassen sich zwei Hauptunterarten unterscheiden: Prügelspiele (Beat'em Up) und Abschuss- oder Ballerspiele (Shoot'em Ups, Ego-Shooter).

In den Prügelspielen tritt der Spieler mit einer Spielfigur gegen einen Gegner an, den es mit Körperkraft (boxen, treten, Karate, Stockschläge – je nach Spiel) niederzuringen gilt. Es ist auch möglich, dass zwei Spieler mit den Spielfiguren gegeneinander antreten.

Bei den Abschuss- oder Ballerspielen kann nochmals unterschieden werden, ob man von oben auf den Helden sieht, der einen Gegner abschießt, oder ob eine Ich-Perspektive, wie bei den Ego-Shootern, gewählt wird. Bei den Ego-Shootern betrete ich, aus dem Blickfeld der Spielfigur blickend, die Szene, bewege mich nach vorn in verschiedene Räume und schiesse auf Feinde, die plötzlich auftauchen können.

Beispiele: *Doom, Quake, Wolfenstein, Max Payne, Unreal Tournament, Half-Life, Counter-Strike, Rainbow Six, Splinter Cell, Mafia*.

Literaturangabe:

Die oben angegebene Gattungsbestimmung folgt den Angaben aus dem Buch: Thomas Feibel: *Killerspiele im Kinderzimmer*. Patmos, Düsseldorf und Zürich, 2004, S. 69 – 104

Arbeitsblatt 2 Ich und die Computerspiele Name:

Welche Computerspiele hast du in deiner Klasse ausprobieren können?

Welches hat dir am besten gefallen?

--

Warum?

Welches hat dir nicht besonders gefallen?

--

Warum nicht?

Wie oft und wie lange spielst du selber Computerspiele? (pro Woche)

--

Welche?

Spielst du allein oder mit anderen?

--

Spielst du Online-Spiele?

--

Was gefällt dir an deinen bevorzugten Computerspielen ?

Fragen zu den Action-Spielen: Wie hast du dich beim Spielen gefühlt?

Gibt es etwas, das du genauso unterhaltsam findest wie Computerspiele?

Name:

Arbeitsblatt 3 – Gründe für und Gründe gegen Computerspiele

Gründe für Computerspiele	Gründe gegen Computerspiele

Eigene, nicht in der Filmsequenz geäußerte Meinungen, Gründe für und gegen (Gewalt-) Computerspiele:

Name:

Arbeitsblatt 4 Computerspiele einer Gruppe zuordnen

Game-Titel	Adventure	Jump'n Run	Renn- und Sportsp.	Simulation	Strategie	Rollen- spiele	Action

Jeder 10. Computerspieler ist süchtig

[ZURÜCK ZUR Filmsequenz](#)

Quelle: http://www.charite.de/presse/de/2005/November/20051110-02_0.html

Physiologische Studie: Computerspielen kann süchtig machen

Kein Zusammenhang zwischen Computerspiel-Sucht und Aggression

Berlin, 10. November 2005. Wissenschaftler der Charité - Universitätsmedizin Berlin haben erstmals mit hirnphysiologischen Untersuchungen bewiesen, dass exzessives Computerspielen zu einer Sucht werden kann, die auf vergleichbaren Mechanismen wie Alkohol- oder Cannabis-Abhängigkeit beruht. "Exzessives Computerspielen aktiviert vermutlich gleiche Strukturen im Hirn wie stoffliche Drogen", erklärt Dr. Sabine Grüsser von der Interdisziplinären Suchtforschungsgruppe der Charité.

In der Studie verglichen die Forscher fünfzehn "gesunde" Computerspieler mit fünfzehn exzessiven Spielern. Als exzessiv wurde eingestuft, wer mindestens drei international anerkannte Kriterien für Abhängigkeit erfüllte:

- unstillbares Verlangen
- Toleranzentwicklung
- Entzugssymptome
- Vernachlässigung anderer Interessen
- Kontrollverlust
- anhaltend exzessives Spielen trotz schädlicher Folgen

Beiden Gruppen wurden Fotos von neutralen Gegenständen, Bier- oder Schnapsflaschen sowie ein Standbild aus einem Computerspiel gezeigt. Gleichzeitig untersuchten die Wissenschaftler zwei verschiedene Hirnreaktionen auf die visuellen Reize: Ein Elektroenzephalogramm (EEG) ermittelte die Hirnaktivität, ein Elektromyogramm (EMG) zeichnete auf einen lauten Knall hin den Schreckreflex ("Startle-Reflex") auf. Der Startle-Reflex, ein unwillkürliches Muskelzucken am Auge, fällt desto geringer aus, je angenehmer die umgebenden Stimuli empfunden werden. Der Reflex ist eine verlässliche Messgröße für die emotionale Bedeutung von Reizen.

Ergebnis der Studie, die am Montag in den USA auf einer Pressekonferenz aus Anlass der 35. Jahrestagung der "Society for Neuroscience" vorgestellt wird: Kam die Szene aus dem Computerspiel ins Visier, fielen die EEG-Werte bei exzessiven Spielern sehr viel stärker aus als beim Anblick neutraler Reize oder der Alkoholmotive. Umgekehrt erschrakten sich die süchtigen Computerspieler sehr viel weniger, sobald Spielszenen zu sehen waren. "Die Spielszenen sind bei den exzessiven Spielern positiv besetzt, deshalb flacht der Startle-Reflex ab", so Sabine Grüsser. "Zusammenfassend kann man sagen, dass die EEG- und EMG-Muster von exzessiven Computerspielern und Alkohol- oder Cannabissüchtigen vergleichbar sind. Das Belohnungssystem wird aktiviert und die positiven Erfahrungen in einem Suchtgedächtnis im Hirn gespeichert."

Die Forschergruppe um Sabine Grüsser hat in einer weiteren Studie, die ebenfalls in Kooperation mit dem Internet-Portal "Krawall Gaming Network GmbH" durchgeführt wurde, über 7000 Computerspieler zu ihrem Spielverhalten befragt und Daten zu Aggression und Gewalt-einstellungen erhoben. Fazit: Insgesamt 11,9 Prozent der Computerspieler zeigen ein süchtiges Spielverhalten. Sabine Grüsser: "Wir fanden aber keinen Hinweis, dass exzessives Computerspielen besonders aggressiv macht."