

Frank Ehninger/Marion Perlich/Klaus-Dieter Schuster

Streitschlichtung und Umgang mit Gewalt an Schulen



**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

Landesbüro
Sachsen-Anhalt

Frank Ehninger/Marion Perlich/Klaus-Dieter Schuster

Streitschlichtung und
Umgang mit Gewalt an Schulen

Impressum:

Redaktion: Dr. Ringo Wagner, Magdeburg
Layout: Michael Sachsenweger, Magdeburg
Druck: Meiling-Druck, Haldensleben
Titelfoto: Peter Sylent Press Agency, Hamburg

© 2007 Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt, Magdeburg
4. vollständig überarbeitete Auflage

ISBN 978-3-89892-617-1

Frank Ehninger/Marion Perlich/Klaus-Dieter Schuster

**Streitschlichtung und
Umgang mit Gewalt an Schulen**

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Schule, Aggression und Gewalt – Konturen eines Problems	8
1.1. Theoretische Grundlagen – Der Gewaltbegriff	8
1.2. Schulische Risikofaktoren für Gewalt	14
1.3. Was zeigen die vielen Schulstudien zum Thema?	19
1.4. Mobbing in der Schule – eine spezifische Form psychischer Gewalt	22
1.5. Jugendkulturelle Orientierungen	27
2. Zu Handlungskonzepten und Präventionsansätzen gegen Gewalt an Schulen	34
2.1. Das Konzept „Lebenswelt Schule“ und ein Fallbeispiel	36
Exkurs: Zum Umgang mit Jugendkulturen an der Schule	40
3. Mediation – theoretische Grundlagen	44
3.1. Konflikt und Kommunikation	44
3.2. Der Mediationsprozess	47
3.3. Mediation als Gewaltprävention?	52
4. Streitschlichtung in der Schule	54
4.1. Voraussetzungen	54
4.2. Die Ausbildung der Streitschlichter	58
4.3. Konkrete Arbeitsweisen	60
4.4. Streitschlichtung – Ein Konzept für die eigene Schule?	62
5. Streitschlichtung und Umgang mit Gewalt an Schulen – ein Erfahrungsbericht	65
5.1. Mediation und Konfliktmanagement im System Schule	65
5.2. Erfahrungen mit Schüler-Streitschlichter-Gruppen im System Schule ...	68
5.2.1. Aufbau und Ausbildung der Schüler-Streitschlichter-Gruppe	69
5.2.2. Implementierung von Streitschlichter-Projekten an Schulen im Land Sachsen-Anhalt	72
5.3. Mediative Techniken in der Arbeit mit Klassen	75
5.3.1. Klassenprogramme	76
5.3.2. Das Buddy-Projekt	77
5.4. Ausblick	80
Anhang	
Literaturverzeichnis und Literaturempfehlungen	83
Kontaktadressen	87

Vorwort

Die Amokläufe in Erfurt und Emsdetten, die Ereignisse um die Rütli-Schule in Berlin – Gewalterscheinungen in den Schulen sind ein Thema, das in den Medien – zum Teil dramatisiert – eine wichtige Rolle spielt. Erschreckt beobachten Eltern, Lehrer und Erzieher, dass schon Kinder im Vorschulalter bei nichtigen Anlässen äußerst brutal aufeinander losgehen. Häufig schlagen und treten sie auch dann noch, wenn das Opfer bereits wehrlos am Boden liegt. Vielfach wird – besonders von Eltern – der Schule und den Lehrern der Vorwurf gemacht, sie würden nichts oder zu wenig gegen Gewalterscheinungen an den Schulen tun. Andererseits neigen manche LehrerInnen dazu, die Ursachen für Gewalterscheinungen unter ihren SchülerInnen vorwiegend außerhalb der Schule, im Konsum von Gewaltvideos oder Gewaltspielen am PC, in jugendkulturellen Orientierungen und in der fehlenden Perspektive der Kinder und Jugendlichen zu suchen. So besteht nicht selten die Auffassung, die LehrerInnen hätten einen fast aussichtslosen Kampf zu führen, Hilfe wird von außen erwartet. Was aber kann Schule leisten?

Zu diesem Thema hat die Friedrich-Ebert-Stiftung in Sachsen-Anhalt seit dem Jahr 1995 eine Vielzahl von Seminaren mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt. Daran nahmen LehrerInnen, Eltern, Schüler, Sozialarbeiter und Polizeibeamte teil, die ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen in Bezug auf das Thema „Schulen und Gewalt“ darlegten. Im Mittelpunkt stand neben der Klärung der Ursachen vor allem die Frage, was man konkret tun kann.

Die vorliegende Broschüre fasst die wichtigsten Diskussionsergebnisse zusammen und ist als Hilfsmittel für jene gedacht, die sich aus den verschiedensten Gründen mit diesem Thema befassen müssen oder wollen.

Die Autoren sind: Dr. Klaus-Dieter Schuster (Abschnitte 1 und 2), Dipl. psych. Frank Ehninger (Abschnitte 3 und 4) und die Mediatorin Marion Perlich (Abschnitt 5).

Dr. Ringo Wagner
Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt

1. Schule, Aggression und Gewalt – Konturen eines Problems

1.1. Theoretische Grundlagen – Der Gewaltbegriff

Die Begriffe *Aggression* und *Gewalt* werden alltagssprachlich und in wissenschaftlichen Publikationen in sehr unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Gewalt wird dabei meist als der Oberbegriff gewählt. In der wissenschaftlichen Tradition allerdings ist der Aggressionsbegriff der übergeordnete, d. h. Gewalt ist dann eine besonders extreme Form von Aggression. *Gewalt lässt sich als absichtsvolles Handeln von Individuen und Gruppen fassen, das auf andere destruktiv wirkt.* (In Erweiterung dazu kann gewalthaltiges Handeln auch als ein ultimatives Mittel der Machtausübung im Rahmen einseitiger Über- und Unterordnungsverhältnisse verstanden werden.) *Gewalt bedeutet zielgerichtete Schädigung und schafft Opfer.* Das bedeutet, dass in der Auseinandersetzung mit Gewalthandlungen sowohl die Seite des Täters als auch die des Opfers untersucht werden muss.

Gewalt wird gesellschaftlich bestimmt und in sozialen und zwischenmenschlichen Interaktionsprozessen erlernt. Man spricht dabei von zwei wesentlichen Lernprozessen, dem *Beobachtungslernen* und dem *Bekräftigungslernen*. Was ist damit gemeint? Beobachtungslernen bezieht sich z. B. auf die Familie der Kinder und Jugendlichen oder auf die Gleichaltrigengruppe. Dort wird aggressives Verhalten vorgelebt, in manchen Familien erfahren das die Kinder im wahrsten Sinne des Wortes am eigenen Leib, so der Gewaltforscher Wilhelm Heitmeyer von der Universität Bielefeld:

„Die meiste Gewalt wird von Kindern und Jugendlichen in Familien erfahren. Das ist eines der am besten abgesicherten Ergebnisse in der ganzen Gewaltforschung. Gewalterfahrung in der Familie ist eines der schlimmsten Dinge, denn da merke ich den Verlust von Anerkennung. D. h. ich merke: Ich bin nichts wert. Sonst würden mir meine Eltern diese Gewalt nicht antun.“

Die Konsequenz: Die Kinder und Jugendlichen wenden solche Erfahrungen dann als vorgelebtes und selbst erlebtes Problemlösungsmuster in entsprechenden Situationen an. Der Kriminologe Christian Pfeiffer, Direktor des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen:

„Kinder, die selber unter innerfamiliärer Gewalt leiden, neigen schneller zu Gewalt gegenüber anderen. Das Risiko, dass sie persönlich zu Gewalttätern werden, erhöht sich um das Drei- bis Vierfache. Je intensiver die erlittene Gewalt ist, desto mehr geben Jungen sie nach außen ab. Vereinfacht gesagt: Mädchen lernen die Opferrolle, Jungen die Täterrolle. Diese Kinder neigen auch eher zur medialen Gewalt. Durch solche Erfahrungen erhöht sich das Gewaltpotenzial erheblich.“

Innerfamiliäre Gewalt hat Folgen. Sie wird als legitimes Mittel zur Machtausübung akzeptiert und erschwert es den Kindern, gewaltfreie Lösungsmöglichkeiten zu erlernen, erklärt Wilhelm Heitmeyer:

„Wenn ich einmal gesehen habe, dass Gewalt ein effektives Mittel ist – z. B. beobachte ich, dass die Mutter vom Vater geschlagen wird und ich mache das mit anderen auch so – wird es Teil meiner alltäglichen Verhaltensweise. Dann ist das große Problem, dass ich in anfälligen, risikoreichen Situationen, in denen die Macht auf dem Spiel steht, zu Gewalt neige und nicht auf Kommunikationsstränge zurückgreife.“

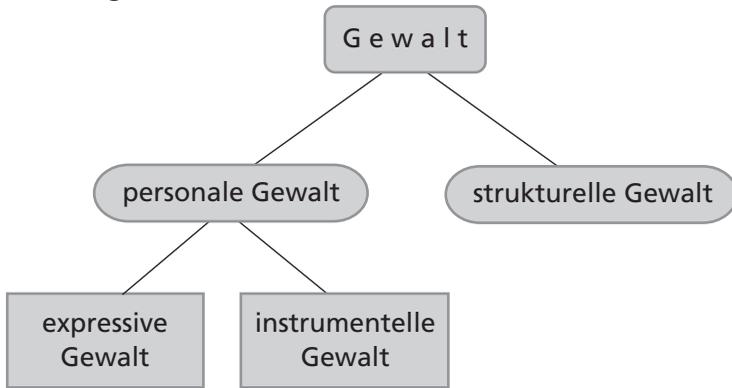
Dazu kommt, dass sich Jugendliche mit Gewalterfahrungen in der Familie besonders häufig gewalttätigen Cliquen anschließen und auf gewalthaltige Videofilme und Computerspiele „abfahren“.

Bekräftigungslernen meint, dass körperliche Gewalt dann angewendet wird, wenn sie zur Bekräftigung und zur Bestätigung der eigenen Person führt. Das kann z. B. dann sein, wenn man damit seine Ziele erreicht hat oder dadurch in seiner Gleichaltrigengruppe entsprechend angesehen und geachtet wird.

Daraus folgt auch – das haben viele Untersuchungen gezeigt –, dass sich Gewaltbereitschaft und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen in einem längeren Prozess entwickeln können. Diese Feststellung ist insofern von Bedeutung, als sie die Erkenntnis impliziert, dass die Erwartung einer schnellen Überwindung von Gewaltbereitschaft und Gewalt durch relativ kurzfristige oder punktuelle Maßnahmen, z. B. im Rahmen einer Schule, illusionär ist.

Der Gewaltbegriff muss im Folgenden weiter differenziert werden (*siehe Grafik S. 10*). Allgemein ist zwischen personaler und struktureller Gewalt zu unterscheiden. Personale Gewalt wird als Schädigung von Individuen in Folge einer situativ ungleichen Machtverteilung gesehen. Strukturelle Gewalt muss man als eine Benachteiligung des Individuums – z. B. durch ungleiche Lebenschancen oder durch gesellschaftlich-institutionell festgelegte Bedingungen – betrachten, ohne dass ein personaler Akteur in Erscheinung treten muss.

■ Differenzierung des Gewaltbegriffs



Ein wesentlicher Aspekt bei der Differenzierung des Gewaltbegriffs ist die Unterscheidung zwischen *expressiver* und *instrumenteller* Gewalt.

Expressive Gewalt dient meist der Selbstrepräsentation. Sie hat Bedeutung im Zuge der Präsentation von Einzigartigkeit, über die der Schüler Aufmerksamkeit erreichen will. Die Opfer sind dabei meist beliebig und das Ausbrechen dieser Gewalt ist unberechenbar. Sie ist Gewalt „just for fun“ und der Akt der Gewaltausübung wird zum Selbstzweck. Schüler und Jugendliche sind darauf aus, Aufsehen zu erregen, was durch die Brückierung der Schulöffentlichkeit gelingen kann. Hierdurch erhält expressive Gewalt ihren Stellenwert. Diese Form wird – auch in der Verbindung mit jugendkulturellen Orientierungen und Cliquenkontexten – zunehmend gefährlich, weil sie schwer zu kalkulieren ist und die Opfer zweitrangig sind.

Eine neue, ganz spezielle Form davon ist happy slapping, was soviel heißt wie „Fröhliches Schlagen“. Die Täter suchen sich ein Zufallsopfer aus, überfallen es und filmen das Ganze mit dem Handy oder der Videokamera. Dann werden die Bilder ins Internet gestellt oder über das Handy weiterverbreitet. Dieser Trend begann vor etwa drei Jahren in England und erreichte dort im vergangenen Jahr einen makabren Höhepunkt, als zwei 14-Jährige eine 11-Jährige vergewaltigten, ihre Tat mit Fotohandys aufnahmen und im Freundeskreis versandten. Mittlerweile haben die Gewaltclips auch Schulhöfe und Freizeiteinrichtungen hierzulande erreicht. Das Drehbuch ist einfach. Erst wird das Opfer

in ein Gespräch verwickelt, dann folgen die Schläge – es gibt kein Entkommen. Da stets mehrere Jugendliche einen Einzelnen angreifen, sind „gelungene“ Fotoclips garantiert.

Instrumentelle Gewalt dient der Selbstdurchsetzung und der Problemlösung in alltäglichen schulischen Konfliktsituationen. Sie ist mit einem kalkulatorischen Aspekt verbunden. Gewalt wird hier ganz zielgerichtet und bewusst als Mittel eingesetzt. Das heißt aber auch, wichtiger als der Vollzug der Gewalt-handlung ist das Ergebnis, welches man damit erreichen will.

Zu unterscheiden ist schließlich auch zwischen den verschiedenen Ausformungen der Gewalt an den Schulen. Gewalt kann sich in *physischen Auseinandersetzungen* – etwa einer Schlägerei – äußern, sich aber auch in Gestalt von *psychischem Druck und Nötigung* zeigen. Beispiele sind sexuelle Belästigungen oder Bedrohungen mit dem Ziel, die Herausgabe von Geld oder Wertgegenständen zu erreichen. Charakteristisch für psychische Gewalt ist, dass ein Täter eine Situation so gestaltet, dass sie für das Opfer mit unausweichlichen, belastenden Momenten verbunden ist, ohne dass dabei unbedingt die Anwendung körperlicher Gewalt erfolgen muss. Das wird heute als Mobbing bezeichnet.

Schließlich spielt auch die *verbale Gewalt* eine wichtige Rolle, wobei die Grenzen zur psychischen Gewalt fließend sind. Eine weitere Erscheinungsform ist die *vandalistische Gewalt*. Sie kann sich – als spezielle Form der physischen Gewalt – gegen das Eigentum von Mitschülern oder LehrerInnen bzw. schulisches Inventar richten.

■ *Zusammenfassend muss man also Gewalt als eine zielgerichtete direkte Schädigung begreifen, die mit körperlichem Einsatz bzw. psychischen und verbalen Mitteln erfolgt und sich gegen Personen und Sachen richtet. Gewalt im Kontext der Schule wird in der Klasse, der Schule oder auch auf dem Schulweg ausgeübt. Sie richtet sich gegen andere Schüler oder deren Sachen, in Ausnahmefällen sogar gegen Lehrer, und besitzt damit eine interaktionale Dimension.*

Eine wesentliche Feststellung ist in diesem Zusammenhang zu treffen: Gewalt – gleich in welcher Form – macht für den Täter im Vollzug bzw. Ergebnis immer Sinn und ist für ihn positiv besetzt. Das heißt: Es gibt für den Täter keine sinnlose Gewalt!

Was macht Gewalt für Kinder und Jugendliche attraktiv und in welchen Zusammenhängen tritt sie auf? Die Beantwortung dieser beiden Fragen ist insbesondere im Zusammenhang mit der Reaktion auf Gewalttaten an der Schule und möglichen Präventionsansätzen wichtig.

Zur ersten Frage: Was sind die Ursachen für solche Gewalthandlungen? Wilhelm Heitmeyer nennt als ein Hauptmotiv das enorme Defizit an Anerkennung:

„Anerkennung geht davon aus, dass ich Antworten darauf bekomme, wer ich bin, wer mich braucht und zu wem ich gehöre. Auf solche Fragen bekommen zahlreiche Jugendliche keine Antworten mehr. Und da auf Dauer niemand ohne Anerkennung leben kann, stellt sich die Frage: Wie komme ich zu einer positiven Anerkennungsbilanz, die auch mein eigenes Selbstwertgefühl stabilisiert oder aufbaut?“

Im Idealfall bietet vor allem die Familie Anerkennung in Form von Liebe und Geborgenheit. Ebenso die Schule durch Motivation und die Herausforderung, etwas zu leisten. Selbstbewusstsein vermitteln kann auch der Freundeskreis, in dem sich ein Jugendlicher bewegt. Dem gegenüber ist die Situation auf dem Ausbildungsmarkt ein besonders dramatisches Beispiel dafür, wie wenig Teilhabemöglichkeiten junge Menschen in der Gesellschaft unter Umständen haben können. Die Frage für den einzelnen Jugendlichen ist also, ob Anerkennungsquellen in angemessenem Maße vorhanden sind.

„Wenn dies nicht positiv von den Jugendlichen beantwortet werden kann, dann stehen sie vor der Frage der eigenen Selbstzerstörung, der eigenen Wertlosigkeit. Und Jugendliche „besorgen“ sich dann ihre Anerkennung.“

Einen – wenn auch extremen – Prototypen für fehlende Anerkennung sieht Heitmeyer in dem Gymnasiasten Robert Steinhäuser, der bei seinem Amoklauf in einem Erfurter Gymnasium 18 LehrerInnen und MitschülerInnen tötete:

„Der Amoklauf in Erfurt ist solch ein Beispiel, in dem man die drei Komponenten – Elternhaus, Schule, Freundeskreis – wieder findet. Steinhäuser hatte in der Schule große Probleme, seine Leistungen waren katastrophal. Die Eltern haben ihn sehr unter Druck gesetzt, er musste ihnen verschweigen, dass er die Schule verlassen musste und bei den peers war er in der Handballmannschaft der dritte Torwart, was bedeutete, dass er nie zum Einsatz kam.“

Um sich als Jugendlicher eine Position zu verschaffen – an der Schule und im Freundeskreis – ergeben sich zumindest drei Möglichkeiten: einmal über schulische Leistungen und Intelligenz, zum anderen über Attraktivität und schließlich über Stärke. Eine die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen dominierende Schule ist immer deutlich darauf ausgerichtet, dass man sich sprachlich ausdrücken und rational argumentieren kann. Wer das nicht beherrscht und unter Kindern und Jugendlichen gängigen Attraktivitätsklischees nicht entspricht (weil er z. B. nicht über die notwendige Markenbekleidung verfügt), dem bleibt häufig nur die Demonstration von Stärke, und zwar durch Gewalt. Hieraus ergeben sich dann die Ansatzpunkte für expressive und instrumentelle Gewalt. Für die Attraktivität von Gewalt sind dabei vor allem folgende Punkte zu nennen:

- ▲ Gewalt schafft Eindeutigkeit, d. h. in Gestalt des Sieges über den Gegner oder der eigenen Niederlage, beispielsweise bei körperlichen Auseinandersetzungen.
- ▲ Gewalt garantiert Fremdwahrnehmung – sprich Aufmerksamkeit. „Reden bringt doch nichts“ ist eine in diesem Kontext vielfach zu hörende Argumentation.
- ▲ Mit Gewalt kann man eigene (Leistungs-)Schwächen an der Schule kompensieren und sich selbst in den Mittelpunkt stellen.
- ▲ Gewalt (die vor allem in Gruppenzusammenhängen praktiziert wird) schafft Solidarität, so Wilhelm Heitmeyer:

„Bei Gewaltsituationen weiß ich, wer hinter mir steht. Ich kann einem anderen Menschen versichern, dass ich ihn in allen Lebenslagen unterstütze. Das muss er mir glauben, einen Beleg dafür hat er nicht. In einer Gewaltsituation weiß ich, er läuft weg oder er ist da, wir sind dann plötzlich eine verschworene Gemeinschaft. Gewalt schweißt auch zusammen, beispielsweise weil man gleichzeitig Mitwisser ist bei irgendwelchen Grenzverletzungen.“

- ▲ Zugleich ermöglicht die Gruppe dem Einzelnen auch Gewalt so auszuleben, wie er es allein ohne diesen Bezug nicht könnte.

Zur zweiten Frage, in welchen Zusammenhängen Gewalt auftritt und mit welchen Motiven sie verbunden sein kann. Hier lassen sich verschiedene Muster und Zusammenhänge ausmachen, die nachfolgend idealtypisch dargestellt sind, sich aber in der Praxis oft überschneiden:

- ▲ Der erste Aspekt ist *Gewalt als Selbstzweck*. Für die Jugendlichen sind damit intensive Spannungs-, Risiko-, Gemeinschafts- und Überlegenheitserlebnisse verbunden, die z. B. über Prügeleien oder andere Gewalttaten hergestellt werden. Entscheidend ist dabei der Kick: „Gewalt ist geil, da passiert wenigstens etwas“. Gewaltsame Auseinandersetzungen werden regelrecht inszeniert – typisches Beispiel dafür sind die Hooligans.
- ▲ Ein zweiter Aspekt ist die *Gewalt als Selbstbehauptung*. Gewalt kann also ein Mittel sein, mit dem man in der Gruppe bzw. unter den Mitschülern Ansehen und einen respektierten Platz gewinnen kann. Und die Gruppe grenzt sich von anderen ab, besetzt symbolische oder konkrete Räume und verteidigt sie unter Anwendung von Gewalt.
- ▲ Ein dritter Zugang zu Gewalt ergibt sich aus *Benachteiligungsgefühlen*, die in verschiedenen Lebensbereichen existieren können, in der Familie, der Schule, in der Ausbildung und in der Freizeit. Auch die Zugehörigkeit zu ethnischen Minderheiten kann solche Gefühle erzeugen. Die Anwendung von Gewalt wird dabei vielfach durch fehlende Ressourcen legitimiert: „Was bleibt uns anderes übrig als Randalen zu machen, wenn es für uns keine Freizeitmöglichkeiten gibt?“
- ▲ *Ideologisch legitimierte Gewalt* ist schließlich der vierte Kontext, in dem sich gewaltförmiges Handeln von Jugendlichen abspielen kann. Gewalt wird – gleich ob von linken autonomen Jugendlichen, rechtsorientierten oder auch ethnisch bestimmten Jugendlichen – als Mittel zur Durchsetzung ihrer Ziele akzeptiert und angewendet.

Diese Fragen sind auch für die Auseinandersetzung mit der Gewalt an Schulen nicht ohne Bedeutung, denn SchülerInnen gehören zu Gruppen und Szenen und haben politische Orientierungen. Gewaltbekämpfung und -prävention an der Schule kann also erst dann erfolgreich sein, wenn im Zusammenhang mit den auftretenden Problemen der Hintergrund dafür ermittelt wird.

1.2. Schulische Risikofaktoren für Gewalt

Es gibt keine gewaltfreie Schule – was heißt das? Die Schule ist in vielerlei Hinsicht ein Spiegelbild unserer Gesellschaft mit all ihren Problemen. Sie reflektiert gesellschaftliche Bedingungen, die sie als Institution selbst nicht beeinflussen kann. Daraus folgt, dass sich Schule allgemein ständig mit Gewalt

auseinandersetzen muss, deren Ursachen außerhalb ihrer selbst liegen. Natürlich gibt es daneben auch schulspezifische Ursachen für Gewalt. Wenn es um die Frage geht, wie verantwortlich Schule für Gewaltdarstellungen ist, so sind zunächst zwei wesentliche Aspekte hervorzuheben.

Erstens: Schule kann die im Wesentlichen in den außerschulischen Lebenskontexten festgelegten Grundlagen für Gewalt bei SchülerInnen nur sehr schwer beeinflussen. Dazu gehören solche Fragen wie die unterschiedliche intellektuelle Leistungsfähigkeit der Kinder, ihre Fähigkeit zu sozialem Verhalten, ihre Konfliktfähigkeit, gestörte Familienbeziehungen oder unterschiedliche Erziehungsstile der Eltern. Dazu kommt vor allem bei älteren Jugendlichen oftmals die Integration in Jugendkulturen, d. h. die Mitgliedschaft in problematischen Cliquen und Szenen.

Zweitens: Der Schulbesuch ist zugleich bestimmend für die Jugendzeit. Was in der Schule passiert, ist äußerst wichtig für die gesamte persönliche Entwicklung. Die Schule nimmt wie keine andere gesellschaftliche Institution, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, eine gesellschaftlich wirkungsvolle Einschätzung von Leistungserfolg und Leistungsversagen vor. Damit ist sie mit an den Bedingungen beteiligt, die Gewalt hervorrufen können. Folgt man dem Münchner Soziologen Armin Nassehi, so hat Gewalt an den Schulen vor allem etwas mit sozialer Ausgrenzung durch wachsende Ungleichheit in unserer Gesellschaft zu tun:

„Schule ist auch die zentrale und fast einzig legitime Institution dieser Gesellschaft, die spätere Positionen zuweist. Eigentlich ist Schule eine Konkurrenzorganisation. In der Schule wird entschieden bzw. an entscheidender Stelle mitentschieden, wie der weitere Lebensweg verläuft. Und insofern produziert natürlich Schule auch Probleme. Das Dilemma der Schule besteht darin, dass sie eine institutionalisierte Konflikt- und Konkurrenzagentur ist und bleiben wird.“

Die Beurteilung als „leistungsschwach“ oder „versagend“ führt bei den meisten Betroffenen zu Verunsicherung oder Verletzung des Selbstwertgefühls und einer Minderung späterer beruflicher Chancen. Hinzu kommt, dass die Schule in ihrer jetzigen Ausprägung wenig zur Bewältigung aktueller persönlicher Entwicklungsaufgaben beiträgt und individuelle Bedürfnisse und Interessen der Schüler nur unvollkommen befriedigt. Gewalthandlungen von SchülerInnen kann man auch als Versuche ansehen, sich in der Institution Schule zu be-

haupten und diese Verunsicherungen zu kompensieren. Sicher wird sich an der grundlegenden Aufgabenstellung der Schule nichts ändern, aber Besserungen sind dringend notwendig. In welche Richtung das gehen sollte, umreißt der Erlanger Erziehungswissenschaftler Dieter Spanhel:

„Schule muss viel mehr Erziehungsschule sein und nicht nur Lernschule. Natürlich ist es wichtig, in der heutigen Zeit von der Wirtschaft und Berufswelt her Schüler immer besser zu qualifizieren. Leistung ist gefordert. Aber Leistung kann nur dann gebracht werden, wenn ein optimales Umfeld für die Schüler besteht, wenn eine innere Sicherheit da ist, ein Gefühl der Geborgenheit. Das kann vielen Schülern heute in ihrer normalen Alltagswelt kaum mehr vermittelt werden. Von daher ist die Frage, ob man nicht doch ein Angebot für eine Ganztagschule machen sollte, eventuell unter Einbeziehung sozialpädagogischer Maßnahmen und Kräfte für die Nachmittagsbetreuung.“

Der Kriminologe Christian Pfeiffer fordert sogar einen Umbau des Schulsystems. Er will eine Ganztagschule für alle:

„Eine Ganztagschule kann nur gelingen, wenn man die starken Kinder mit integriert. Kinder, die aus problembeladenen Familien kommen, brauchen den Partner, der mehr soziale Substanz hat und Verantwortung übernimmt. Dann lernen sie auch ihre eigenen Kräfte kennen. Es entsteht daraus im positiven Fall eine Solidargemeinschaft. Und das ist kein Romantisieren, man braucht nur in die Ganztagschulen von Kanada, Neuseeland oder Finnland schauen, dort sieht man, dass das funktioniert.“

Die Aufgabe von Schule liegt eben nicht nur in der Wissensvermittlung. Positives Sozialverhalten, Fähigkeit zur Kommunikation und zur Lösung von Konflikten sind heute mindestens ebenso wichtig wie gute Noten. Aber es gibt auch Befürchtungen, wie sie zum Beispiel Wilhelm Heitmeyer äußert:

„Ich vermute, dass die ganze PISA-Debatte und der Druck auf internationale Vergleichbarkeit dazu führt, dass Schule immer stärker direkt auf materiell verwertbare Leistungen verengt wird. Die Anerkennungs- und Präsentationsmöglichkeiten in Schulen werden möglicherweise immer weniger, so dass sich dann wieder die Frage stellt, in welchen Bereichen bestimmte Gruppen von Jugendlichen überhaupt noch Erfolgserlebnisse haben werden.“

Die Frage nach den *internen Risikofaktoren* für schulische Gewalt ist ebenfalls unter zweierlei Aspekten von Bedeutung. Einmal geht es darum, welche Gewaltursachen und -erscheinungen im Verantwortungsbereich der Schule liegen. Zum anderen ergeben sich aus dieser konkreten Bestimmung auch die entsprechenden Ansätze für die Intervention und Prävention in einer Klasse oder an einer Schule.

Eine zentrale Rolle im Kontext der schulinternen Risikofaktoren spielt das *soziale Klima* eines Lehrerkollegiums, also das „Betriebsklima“. Lehrerkollegien, die sich in den Fragen der Leistungsanforderung und -bewertung nicht einigen können und die keinen Konsens über die wichtigsten pädagogischen Verhaltensweisen innerhalb und außerhalb des Unterrichts finden, verunsichern Schüler stark. Schüler spüren das sehr genau, testen aus, wie weit sie gehen können oder spielen Lehrer gegeneinander aus. Ein Kollegium mit gutem „Betriebsklima“, mit Engagement für die Belange der Schüler und hohem fachlichen Professionalismus hat da eine ganz andere Wirkung, das zeigen viele Erfahrungen und Untersuchungen.

Wichtig ist auch, wie mit Gewalt an der Schule, insbesondere mit körperlichen Auseinandersetzungen umgegangen wird. Als grundlegende Norm sollte dabei gelten, dass die Schule ein Ort ist, an dem die körperliche Unversehrtheit des Einzelnen zu achten ist und Konflikte nicht mit Gewalt ausgetragen werden. Das heißt: LehrerInnen müssen bei Gewaltsituationen sofort einschreiten. Finden Schlägereien oder auch sexuelle Belästigungen unter den Augen der LehrerInnen statt und sie schauen weg, so werden die Reaktionen darauf viel schwieriger. In der Praxis bedeutet das, den SchülerInnen klare Grenzen und Orientierungsmaßstäbe zu setzen. Das ist ein Anspruch, der sich an jeden einzelnen Lehrer bzw. an jede einzelne Lehrerin als auch an das Kollegium insgesamt richtet und sowohl Auswirkungen auf das Klima im Kollegium als auch auf das Verhältnis zu den SchülerInnen hat. Man kann das auch zugespitzt formulieren: *Wie will sich ein Lehrerkollegium der Gewaltfrage in der eigenen Schule stellen, wenn kein Konsens über die gemeinsamen pädagogischen Wertvorstellungen existiert?*

Sehr wichtig im Hinblick auf das „Betriebsklima“ ist auch die Frage der *Partizipationsmöglichkeiten*, also der demokratischen Mitwirkung von SchülerInnen und LehrerInnen bei Entscheidungen über wichtige pädagogische Maßnahmen an der Schule. Fehlen diese Möglichkeiten, ist die Folge davon vielfach eine wachsende Distanz zu schulischen Werten und Normen. Umgekehrt fördert eine umfassende Partizipation – die man natürlich entwi-

ckeln, fördern und gestalten muss – die Mitverantwortung und das Selbstbewusstsein der SchülerInnen und die Identifikation mit ihrer Schule.

■ SCHULALLTAG

- *LehrerIn kommt zu spät zum Unterricht und nichts passiert – SchülerIn kommt zu spät und wird bestraft.*
- *LehrerIn ist unvorbereitet und es hat für ihn/sie keine Konsequenzen – SchülerIn ist unvorbereitet, wird abgefragt und bekommt eine schlechte Zensur.*
- *LehrerIn gibt wochenlang Arbeiten nicht zurück und es gibt keine Möglichkeit, dies zu sanktionieren – SchülerIn macht wochenlang keine Hausaufgaben und wird bestraft.*
- *LehrerIn sagt offen ihre Meinung über eine/n SchülerIn. SchülerIn sagt offen die Meinung über eine/n LehrerIn und „bekommt das dann zu spüren“.*

Kleine und kleinste Verletzungen der Gerechtigkeit führen sicher selten zu Gewaltausbrüchen, aber sie wirken wie der stete Tropfen auf den Stein – irgendwann kann es passieren.

Ein entscheidender Risikofaktor für Gewalt an Schulen ist die *Qualität der Beziehungen* zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. SchülerInnen wollen LehrerInnen haben, die gerecht, berechenbar und streng sind, die ihre Meinung offen sagen, deren Denken transparent ist und die kritikfähig sind. Als ungünstig erweisen sich LehrerInnen, bei denen die SchülerInnen die Maßstäbe für die Leistungsbewertung nicht erkennen können und sich deswegen ungerecht behandelt fühlen. Restriktivität im Erziehungsverhalten, rigide Regelanwendung und Disziplinierung begünstigen darüber hinaus ein gewaltförderndes Klima. LehrerInnen, die ihre SchülerInnen abwerten und womöglich selbst aggressiv auftreten, können auf diese Weise Gewalt auslösen, meint der Dresdner Erziehungswissenschaftler Wolfgang Melzer:

„So gibt es eine kleine Gruppe von Pädagogen, die selbst aggressiv ist, zu Abwertung von Schülern und zur Verletzung deren innerer Grenzen neigt und sich etikettierend und stigmatisierend verhält, ein Verhalten, das Schüलगewalt begünstigt.“

(Melzer, W.: *Gewaltemergenz – Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule*)

Sicher werden LehrerInnen oft auch durch den rüden Umgangston von SchülerInnen provoziert. Das Motto „So wie man in den Wald hinein ruft ...“ stellt pubertäres Verhalten auf Seiten der Jugendlichen und unprofessionelles Reagieren auf Seiten der ausgebildeten PädagogInnen zwar auf eine Stufe, doch gerade die Professionalität der LehrerInnen, so das Hauptergebnis von Melzers Studien, ist im Kontext von Schul- und Lernkultur der Schlüssel zur Gewaltprävention. Gewaltmindernd wirkt ein integratives LehrerInnenverhalten, das einerseits klare Regeln und Grenzen setzt und Erwartungen an die Schüler deutlich werden lässt, das andererseits aber den SchülerInnen auch die notwendige Wertschätzung und Anerkennung vermittelt. Ein durch förderndes LehrerInnenengagement geprägtes Lernklima, das Zuwendung, Lernunterstützung und Vermeidung von Überforderung beinhaltet, kann – das zeigen viele Erfahrungen – Gewalthandeln entgegenwirken.

Auch die *schulische Lernkultur*, d. h. die konkrete Gestaltung des Unterrichts, gehört zu möglichen Risikofaktoren. Ein vorwiegend kognitiv orientierter Frontalunterricht in Verbindung mit hohem Leistungsdruck kann sich hier negativ auswirken. Soziales Lernen dagegen kann dem entgegenwirken. Damit sind offene Formen der Lernarbeit, wie Gruppenarbeit, kooperatives Lernen, Lernen durch Lehren oder Projektunterricht gemeint. Ganz wichtig ist dabei vor allem das Aufgreifen der lebensweltlichen Erfahrungen und Probleme der Jugendlichen. Von Bedeutung sind in diesem Kontext auch Angebote, die schwächeren SchülerInnen Anerkennung und Lernmotivation und damit Perspektiven schaffen, sowie Klassen- oder Schulprojekte, die sich mit der realen gesellschaftlichen Situation beschäftigen.

1.3. Was zeigen die vielen Schulstudien zum Thema?

„Rütli Schule in Berlin – Lehrer fordern die Schließung der eigenen Schule“, „Terror an Schulen – brutale Schüler greifen sogar Lehrer an“, „Gewalt ist schulischer Alltag“, „Nervenkrieg im Klassenzimmer“, „Gewalt an Schulen eskaliert“ – Schlagzeilen der letzten Zeit aus deutschen Zeitungen und Zeitschriften. Das Thema „Gewalt an Schulen“ ist immer stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Die Berichterstattung über Disziplinlosigkeiten im Unterricht, Diebstahl, Schlägereien, verbale und körperliche Attacken gegenüber Mitschülern und LehrerInnen, Vandalismus, Erpressung und Raub suggerieren eine dramatische Verschlimmerung der Situation. Doch nimmt die Gewalt wirklich zu oder ist die verstärkte Berichterstattung eher ein Ausdruck für den hohen Sensationswert solcher Nachrichten?

Die wenigsten Bürger haben Erfahrungen mit der Kriminalität im Allgemeinen und mit Gewalt an Schulen im Besonderen. Trotzdem entwickeln sie eine Vorstellung von diesen Phänomenen, die mangels eigener Betroffenheit überwiegend über die Massenmedien vermittelt wird. Es entstehen und existieren Bilder von der Realität, die zumeist mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmen. Die massenmediale Berichterstattung über Gewalt an Schulen geht oft von drastischen Einzelfällen aus, verallgemeinert schwere und auch strafrechtlich relevante Delikte, unterstellt eine allgemeine Zunahme der Gewalt an Schulen und prognostiziert eine neue Qualität der Gewalt. So ist es nur folgerichtig, dass die öffentliche Diskussion von einer Vorstellung von Jugend- und Schülergewalt geprägt wird, die immer brutaler und hemmungsloser wird.

Mit dem Anspruch, die tatsächliche Gewalt an den Schulen zu erfassen, wurde seit Beginn der 90er Jahre in vielen Bundesländern eine Reihe von Schulstudien durchgeführt. Dabei ergibt sich ein völlig anderes Bild. Zwei Momente wurden dabei sichtbar:

Erstens wurde fast übereinstimmend festgestellt, dass das Ausmaß der Gewalt an den Schulen nicht dramatisch und nicht so beunruhigend ist, wie es die Medien darstellen. Die Studien berichten nur von sehr wenigen strafrechtlich relevanten Delikten, d. h. bei den Darstellungen in den Medien handelt es sich eher um Einzelercheinungen.

Zweitens wurde aber zugleich auch festgestellt, dass das Thema ernst genommen werden muss und nicht bagatellisiert werden darf. Was sind nun die wesentlichen Ergebnisse dieser Studien? Folgende Aspekte sind hier anzuführen:

1. Die Frage nach der *Gewaltentwicklung* wird von fast allen Studien dahingehend beantwortet, dass insgesamt ein leichter Anstieg von Aggression und Gewalt an den Schulen festzustellen ist. Insgesamt gilt das, was der Kriminologe Christian Pfeiffer formuliert:

„Generell haben wir klar erkennbare Tendenzen einerseits aus der polizeilichen Kriminalstatistik, andererseits aus den Versicherungsstatistiken über schwere Vorfälle an Schulen. Dadurch weiß man, dass pro 1.000 Schüler seit 1998 die Zahl schwerer Raufunfälle an Schulen um ein Viertel rückläufig ist. Wir können feststellen, dass seit 1998 Jahr für Jahr Raub-Delikte abnehmen. Zugenommen haben die Körperverletzungsdelikte, aber ich sage scheinbar, denn gleichzeitig sehen wir sehr positiv, dass die Anzeigebereitschaft der Opfer steigt,

das heißt die Polizei hatte zunehmende Fälle im Körperverletzungsbereich deshalb, weil die Opfer nicht mehr schweigend einstecken. Es gibt von der Gesamtlage her keinen Grund, massiv beunruhigt zu sein.“

2. Einzelne Untersuchungen verweisen darauf, dass es weniger einen quantitativen Anstieg, wohl aber *qualitative Veränderungen* gegeben hat, vor allem im Zusammenhang mit rechten und anderen jugendkulturellen Orientierungen unter Schülern und Jugendlichen. So eskalieren oft die Austragungsformen physischer Gewalt, da sich offensichtlich die Hemmschwellen verändert haben bzw. verschwunden sind.
3. Von der Gewaltzunahme sind die verschiedenen Schulformen und Altersgruppen in unterschiedlichem Maße betroffen. Die größten Probleme gibt es dort, wo Schüler mit schlechten Startbedingungen und ungewissen Zukunftsperspektiven versammelt sind, so Christian Pfeiffer. An der Hauptschule ist die Schüलगewalt viermal so hoch wie am Gymnasium und doppelt so hoch wie an der Realschule:

„Hauptschulen sind zu einem Sammelbecken der Verlierer geworden, solcher Jugendlichen, die es zu Hause und/oder auf dem Lehrstellenmarkt schwer haben. Die innerfamiliäre Gewalt ist bei Hauptschülern extrem höher als bei Gymnasiasten oder Realschülern und sie sind ja oft deswegen in der Hauptschule, weil sie angesichts dieser Belastung das vorhandene Potenzial nicht umsetzen. Sie zeigen Lernstörungen und/oder Verhaltensstörungen, obwohl sie von der Intelligenz her ganz andere Dinge erreichen könnten, aber die familiären Bedingungen verhindern das.“

4. Eine zentrale Frage war, wie hoch der Anteil aggressiver und zu Gewalt neigender SchülerInnen tatsächlich ist. Übereinstimmend hat sich gezeigt, dass die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen und Jugendlichen nicht gewalttätig ist. Das bedeutet auch, dass hier im Hinblick auf die Gewaltprävention ein starkes aktivierbares Potenzial liegt. Viele Studien zeigen, dass es einen „harten Kern“ von *Mehrfach- und Intensivtätern* gibt. Das ist mit etwa *3 bis 10 Prozent* eine relativ kleine Gruppe von Jugendlichen und SchülerInnen. Sie können aber aufgrund der Intensität ihres Verhaltens in manchen Schulen und besonders in ihrer Klasse zu einer Belastung werden. Als gewaltaktive SchülerInnen sind HauptschülerInnen und BerufsschülerInnen belasteter als andere SchülerInnen. Jungen sind weitaus gewaltak-

tiver als Mädchen, d. h. Gewalt an Schulen ist auch ein geschlechtsspezifisches Problem. Weiterhin sind 13- bis 16-Jährige besonders auffällig und man findet unter ihnen häufig Cliques- und Gangmitglieder.

5. Wie weit sind nun die spezifischen Gewaltformen an den Schulen verbreitet? Völlig übereinstimmend zeigt sich, dass die verbale Aggression und Gewalt die dominierende Gewaltform ist, nicht nur unter den SchülerInnen, sondern auch gegenüber den LehrerInnen. Die verschiedenen Schulformen unterscheiden sich stark in ihrer Gewaltbelastung. Physische Gewalt kommt besonders häufig an Sonderschulen für Lernbehinderte und an Hauptschulen vor, eher selten an Gymnasien. Generell überwiegen verbale und psychische Gewaltformen mit deutlichem Abstand vor körperlichen Attacken und Vandalismus.

Insgesamt ist also ein sehr differenziertes Bild der Gewalterscheinungen an den Schulen zu sehen. Problematisch ist das hohe Niveau der verbalen Gewalt, die offenbar auf eine geringe Toleranzbereitschaft unter den Schülern und Jugendlichen hindeutet und die sehr schnell in nonverbale, also körperliche Auseinandersetzung umschlagen kann.

1.4. Mobbing in der Schule – eine spezifische Form psychischer Gewalt

Manche SchülerInnen beschleicht schon am Sonntagabend ein schlechtes Gefühl, wenn sie an die nächste Schulwoche denken. Grund dafür sind nicht etwa schlechte Noten, sondern Mobbing. Oft werden einzelne SchülerInnen von ihren KlassenkameradInnen zuerst ins Abseits gedrängt und dann schikaniert. Manuel, ein Gymnasiast, berichtet über seine Grundschulzeit:

„Also in der Grundschule ging das sehr aktiv von meinen Mitschülern aus, da kam es auch manchmal zu kleineren Prügeleien. Im Prinzip haben sie auf mich eingepregelt, um sich zu profilieren, um zu zeigen, dass sie die Stärkeren sind. Ich war halt der Schwächere, weil ich vor allem auch anders war. Beispielsweise habe ich früher immer nur Jogginghosen getragen und nie Jeans, das war halt out. Insofern wurde ich öfter gemobbt und dumm angemacht.“

Mit Mobbing sind nicht etwa die alltäglichen Schulkonflikte gemeint, sondern verschiedene Formen von Psychoterror. Böswillige Aktionen, die kein anderes

Ziel haben, als eine Mitschülerin oder einen Mitschüler „fertig zu machen“, so die Psychologin Marija Kulis vom Institut für pädagogische Psychologie an der Universität München:

„Wir reden vom Mobbing, wenn es öfter auftritt, mehrfach pro Woche über ein paar Wochen hinweg. Typisch daran ist, dass der Täter ein Ziel hat und er dadurch in der Gruppe akzeptiert werden will. Das heißt, er instrumentalisiert das Opfer, um seinen Status zu erlangen.“

Wissenschaftler gehen davon aus, dass einer von zehn Schülern in der Schule ernsthaft schikaniert wird. Zu den Erscheinungsformen gehören hinterhältige Anspielungen, Verleumdungen, Nötigungen, Drohungen, sexuelle Belästigungen und auch körperliche Gewalt. Die Folgen für die Opfer sind oft gravierend, so der Sozialpädagoge Frank Schallenberg, der eine Sprechstunde für Mobbingopfer betreut:

„Besonders schwer zu ertragen ist die mit der Zeit entstehende Isolation in der Klasse. Der Umstand, keine Freunde zu haben bzw. nie in die Aktivitäten der MitschülerInnen eingebunden zu werden, führt dazu, dass die betreffenden Kinder und Jugendlichen ein sehr eingeschränktes Selbstbewusstsein entwickeln.“

Oft suchen Mobbingopfer das Problem deshalb zunächst bei sich selbst und das manchmal über eine lange Zeit hinweg. Das war auch bei Manuel so:

„Ich habe immer gesagt, es liegt an mir, es liegt nicht an denen. Obwohl die Lehrer und meine Eltern immer gesagt haben, nein, das liegt nicht an dir, habe ich das immer wieder auf mich projiziert. Deshalb war es auch so schwierig, da wieder herauszukommen. Selbst Leute, die eigentlich nett zu mir waren und mir wirklich helfen wollten, selbst bei ihnen habe ich irgendwie gedacht, dass sie etwas gegen mich haben, weil ich mich seltsam benehme. Also im Prinzip hat es mein Selbstvertrauen völlig zerstört. Man verliert wirklich die Orientierung.“

Viele der betroffenen Kinder sind sehr zurückhaltend. Entscheidend für ein Mobbingopfer ist es aber, das Schweigen zu durchbrechen. Meist wissen Eltern oder auch LehrerInnen nichts von den Problemen, so die Psychologin Monika Barth:

„Viele Mobbingopfer schämen sich dafür, dass ihnen so etwas passiert. Und von daher trauen sie sich oft nicht, ihre leidvolle Situation

anzusprechen. Sie tragen ihre Nöte mit sich herum bzw. fressen sie in sich hinein. Erst in dem Moment, in dem sie ihre Sorgen ansprechen, machen sie einen Schritt vorwärts. Die Situation, in der sie sich befinden, verliert plötzlich etwas von ihrer Bedrohlichkeit und es geht ihnen besser.“

LehrerInnen zeigen sich oft überrascht, wenn man sie auf einen Mobbingfall anspricht. Und meistens wird das Problem dann verharmlost. „Das hat es doch zu unserer Zeit auch gegeben“, „das ist doch nicht so schlimm“ und „die Lehrer können doch sowieso nichts machen“, so lauten dann die gängigen Argumente. Marija Kulis äußert dazu:

„Schwierigkeiten gibt es mit der Wahrnehmung von Lehrern, da gibt es schon so etwas wie ein Aufmerksamkeitsdefizit. Es ist nicht nur eine Frage der Institution, sondern der Kommunikation innerhalb des Kollegiums.“

In der Ausbildung von LehrerInnen wird dieses Problem bisher kaum behandelt. Marija Kulis und ihre Kollegen von der Münchner Universität versuchen, gegen dieses Defizit anzugehen:

„Wir führen viele Seminare durch mit dem Ansatz: Das sollte man nicht tun! Weil viele Interventionen bzw. Maßnahmen zu einer Verschlimmerung des Tatbestands führen, zu einer Stabilisierung von Mobbing unter Schülern. Viele motivierte Lehrer gehen zwar intuitiv einen Konflikt an und wollen ihn verbal lösen. Dabei bekommt aber der Täter genau das, was er will: Aufmerksamkeit, Selbstwerterhöhung, einen höheren Status in der Klasse oder Schule. Das ist beim Mobbing fatal. Da müssen Lehrer strikter werden, sofort konsequent und ohne lange Diskussionen Einhaltung gebieten.“

Sonst werden die Angriffe gegenüber dem Opfer immer massiver. Vor allem das schnelle Eingreifen ist außerordentlich wichtig, denn Mobbing lebt oft davon, dass es vom Umfeld ignoriert wird. Ideal wäre es, am Anfang des Schuljahres Regeln aufzustellen und ihre Einhaltung konsequent durchzusetzen, so Marija Kulis:

„Und das möglichst nicht auf die Person des Opfers zu beziehen. Das ist einer der „Fehler“, zu sagen: Hört auf den Michael so zu schiknieren, der ist ja so schüchtern. Damit hat der Täter seinen Gewinn schon erhalten.“

Natürlich bleibt die Auseinandersetzung mit dem Täter eine unbedingte Notwendigkeit. Dabei ist es möglich, ein Gespräch zwischen Täter und Opfer zu moderieren. Das darf aber nicht verwechselt werden mit einem Streitschlichter-Gespräch, was etwas anderes ist. Hier geht es nicht um einen Konflikt zwischen den beiden Personen, sondern es geht darum, dass der eine den anderen benutzt, um sich selbst aufzuwerten. Darüber hinaus muss ein Mobbing-Fall prinzipiell auch mit der ganzen Klasse besprochen werden, so die Psychologin Brigitte Zwenger-Balink:

„Es geht immer darum, dass man mit denjenigen, die mobben, die sich ein Kind ausgeguckt haben, arbeiten muss. Die ganze Gruppe muss das Verhalten verändern. Denn ein Großteil der Kinder ist ja Zuschauer, Billiger, Anfeurer. Sie haben alle ihre Rolle und insofern braucht es alle Kinder einer Gruppe, wenn jemand gemobbt wird.“

Oft wollen Schule und auch Eltern das Problem dadurch lösen, dass das von Mobbing betroffene Kind in eine andere Klasse oder sogar in eine andere Schule versetzt wird. Das ist aber problematisch, so Marija Kulis:

„Zum Schutz des Kindes ist manchmal der Klassenwechsel tatsächlich vernünftig. Im Sinne einer Lösung des Problems natürlich nicht, weil das Weglaufen bedeutet: Ich habe ein Problem in der Klasse. Wie löse ich es? Ich laufe davon. Das ist eigentlich die primäre Aussage, die bei den Opfern häufig ankommt, weil sie keine „Werkzeuge“ erhalten haben und das Vertrauen, dass man von den Lehrern beschützt wird, wurde auch nicht erfüllt. Und entscheidend ist, dass das Opfer Schuldgefühle hat: Ich bin schuld, weil ich weggeschoben werde.“

Dazu kommt, dass die Täter in ihrem Verhalten bestärkt werden. Dann ist es nur eine Frage der Zeit, bis es den nächsten Fall in der Klasse gibt. Den Eltern kommt natürlich in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu, auch wenn das für sie zunächst recht schwierig ist, so die Psychologin Marija Kulis:

„Ich denke, Eltern haben nur einen begrenzten Einfluss, was die Schulklasse betrifft und das Miteinander in ihr. Das Einzige, was Eltern tun können, ist die Schule über Auffälligkeiten zu informieren, in gutem Kontakt mit den Lehrern zu stehen und nicht nur abzufragen, wie die schulischen Leistungen sind, sondern genauer nachzufragen, wie sich ihr Kind fühlt.“

Eltern sollten ernst nehmen, wenn das Kind nicht mehr in die Schule gehen will, sich oft krank fühlt, keine Freunde hat, nichts aus der Schule erzählt und einen deutlichen Leistungsabfall hat. Rückhalt ist für das Kind ungeheuer wichtig. Bei Mobbing-Verdacht müssen Eltern die Schule unbedingt informieren und darauf dringen, dass gehandelt wird. Wenn nichts geschieht, müssen sie immer wieder vorstellig werden und versuchen, das Thema anzusprechen. Mobbingberater Frank Schallenberg mit einem Beispiel einer Mutter, deren Sohn gemobbt wurde:

„Es gab also keinen Willen von Seiten der Schule, sich mit dem Thema auseinander zu setzen, und der Kampf der Mutter ähnelte dem von Don Quichote gegen die Windmühlen. Das eigentliche Problem war die fehlende Öffentlichkeit, die Sensibilisierung der anderen Eltern. Ich regte eine öffentliche Veranstaltung zu diesem Thema unter Federführung des Elternbeirates an. Trotz vieler Bedenken konnte die Veranstaltung kurzfristig stattfinden, an der 80 bis 90 Interessierte teilnahmen. Jetzt ist das Thema öffentlich und wird diskutiert.“

Im Grunde gibt es zwei wesentliche Voraussetzungen, um gegen Gewalt und Mobbing an einer Schule vorzugehen. Die Lehrer und die Eltern müssen das Ausmaß der Problematik erkennen und offen benennen. Und sie müssen sich ernsthaft für eine Änderung der Situation einsetzen. Langfristig geht es natürlich auch um Prävention, so eine Lehrerin:

„Ein wichtiger Punkt zur Prävention ist sicher auch, dass die Schüler in ihrer sozialen Kompetenz gestärkt werden, dass sie einfach wissen, wie gehe ich damit um, wenn mich jemand unsachlich anspricht. Und wie kann ich jemandem sagen, was mir an ihm nicht gefällt. Kommunikationstraining ist ein entscheidender Faktor.“

Verbunden sein sollte das mit einer praxisorientierten LehrerInnenausbildung, meint die psychologische Beratungslehrerin an einem Gymnasium. Denn viele LehrerInnen haben Schwierigkeiten im Umgang mit Mobbing und Gewalt in der Schule.

„Die Schule hinkt hinter vielen Dingen her. Es kann nicht sein, dass wir überall Computer haben und damit alles gelöst glauben. Vielmehr geht es um den kommunikativen Kontakt untereinander, um ein menschliches Miteinander.“

1.5. Jugendkulturelle Orientierungen

Wesentlicher Risikofaktor für Gewalt von SchülerInnen in und außerhalb der Schule ist die Integration in Jugendkulturen, in entsprechende Cliques und Szenen. Sicher spielt Gewalt in vielen Jugendkulturen keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle. *Andererseits ist die Symbolisierung bzw. Realisierung von physischer Gewalt zunehmend zum Identifikationsmerkmal bestimmter Gruppen geworden* – diese Gewalt charakterisiert diese Gruppen und hebt sie auch von anderen ab. Typisch dafür sind heute vor allem rechtsorientierte Gruppen – vor allem rechte Skinheads – sowie linke Gruppen, wie die Autonomen und ein Teil der Punks.

Auch in der gesellschaftlichen Diskussion der letzten Jahre ist dieser Aspekt stärker in den Blick geraten. Oftmals wurde darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, bei der Betrachtung entsprechender Aktionen nicht vordergründig bei den politischen Aspekten stehen zu bleiben, weil damit praktisch im Nachtrab „Begründungen“ geliefert werden, deren Inhalte in den vorherigen Auseinandersetzungen kaum eine Rolle gespielt haben. So ist z. B. die Frage zu stellen, was bei Auseinandersetzungen zwischen den entsprechend orientierten Jugendlichen bzw. Jugendcliques im Mittelpunkt steht, die politisch-weltanschauliche Orientierung oder „bloß“ die Auseinandersetzung um soziale Räume, Territorien oder Jugendeinrichtungen. Geht es um bewusstes politisches Handeln oder um das Moment der Provokation? So kann die Fixierung auf die politischen Aspekte in die Irre führen. Das ist auch für LehrerInnen und Schulen wichtig:

„Denn so unerlässlich es bleibt, gegen Gewalt vorzugehen, so wenig spricht dafür, sich von dem weltanschaulichen Beiwerk blenden zu lassen und das provozierende Gewand, in das sich der Protest kleidet, zum Nennwert zu nehmen. Wahrscheinlich wissen die wenigsten jungen ‚Faschos‘, was es bedeutet, den rechten Arm hochzureißen und auf Kommando ‚Deutschland erwache‘ zu brüllen. Sie wissen nur, dass dies ein sicheres Mittel ist, ihre Eltern verstummen und ihre Lehrer blass werden zu lassen. Und wenn es dies sein sollte, was sie wollen, verhalten sie sich völlig konsequent.“

(Adam, K.: Die verlassene Generation.
Über Rechtsradikalismus und Jugendprotest)

Diese Betrachtung wirft zwei Fragen auf, erstens nach der Bedeutung von Jugendkulturen und zweitens nach den Verbindungen zwischen Jugendkulturen

und politischem Extremismus und Gewalt von rechts oder von links. Etwa bis Ende der 70er Jahre wurden jugendkulturelle Stile und die damit verbundenen Erscheinungen meist mit dem Begriff der Jugendsubkultur umschrieben, immer gebunden an ein relativ genau bestimmtes soziales Herkunftsmilieu. Charakteristisch für die Entwicklung seit den 80er Jahren bis heute ist hingegen, dass sich die Herausbildung solcher Stile nicht mehr ohne weiteres am sozialen Umfeld festmachen lässt. Im Laufe der letzten zwanzig Jahre hat sich ein breit gefächertes (jugend-)kulturelles Angebot entwickelt, das so reichhaltig und zugleich so schwer zu erfassen ist, wie noch niemals in der Vergangenheit. All diesen Stilformen ist gemeinsam, dass nur noch der geübte Beobachter die entsprechende Zugehörigkeit ausmachen kann. Für die Verbreitung dieser Stile und der dazu gehörenden Handlungsmuster spielen die Medien eine immer größere Rolle. Deutlich wurde das Anfang der 80er Jahre, als in den realsozialistischen Ländern die ersten Punks, Skinheads usw. auftauchten, trotz aller Abschottung gegenüber dem Westen. Auch damit, d. h. mit dieser medialen Vermittlung, verblasst der soziale Bezug der Vergangenheit immer mehr:

„Heutige Jugendkulturen sind von ihren sozialen Herkunftsmilieus weitgehend abgekoppelt, da die Milieus ihre Bindungskraft eingeübt haben und die Stelle ehemals milieubezogener jugendlicher Subkulturen heute weitgehend von Freizeitszenen als wählbaren und abwählbaren Formationen eingenommen wird.“

(Vollbrecht, R. u. a.: Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz)

So finden sich heute in den verschiedensten Gruppen und Richtungen Jugendliche aus allen gesellschaftlichen Schichten, die gewissermaßen situativ auswählen können, welche der Richtungen ihren Bedürfnissen und Intentionen entspricht. Vor diesem nur stichpunktartig angedeuteten Hintergrund erscheint es auch sinnvoll, sich vom bisher gängigen Subkulturbegriff zu lösen und besser von Jugendkulturen zu sprechen:

„Und es handelt sich heute eher um pluralisierte alltags- und jugendkulturelle Lebensstilvariationen und Gruppierungen, die sich international ausbreiten und unter dem gleichen Erscheinungsbild ganz unterschiedliche Formen von Selbstverwirklichung, Selbstständigkeit, Selbstbehauptung und Abhängigkeit ausagieren können.“

(Ferchoff, W., Neubauer, G.: Jugendkulturelle Stile zwischen Selbstinszenierung und Vereinnahmung)

Damit ist auch verbunden, dass eine ganz klare und auch durchzusetzende Abgrenzung nur bei wenigen Jugendkulturen möglich ist, z. B. bei Skinheads, Punks und Autonomen, aber auch da sind in der Gegenwart immer mehr Vermischungen mit anderen jugendkulturellen Stilen zu erkennen. Jugendkulturen lassen sich allgemein durch vier Momente charakterisieren. Sie sind:

- ▲ *Musikkulturen*, d. h. spezielle Musikrichtungen spielen für die einzelnen Szenen eine dominierende Rolle, wobei das keine Ausschließlichkeit bedeutet
- ▲ *Sinnkulturen*, d. h. sie geben Antworten auf für Jugendliche existenzielle Fragen wie: „Wer bin ich?“, „Wer könnte ich sein?“, „Wofür setze ich mich ein?“, „Was sind meine Lebensziele?“
- ▲ *Körperkulturen*, dabei kommt neben anderem auch der Gewaltaspekt ins Spiel und
- ▲ *Kreativkulturen*, d. h. eigentlich alle Jugendkulturen haben spezifische Formen von Kreativität entwickelt.

Welche Rolle spielen nun Jugendkulturen für die Sozialisation von Jugendlichen? Dabei sind im wesentlichen drei Momente hervorzuheben:

1. Jugendkulturen und die damit verbundenen Szenen, Cliques und peer-groups bieten für Jugendliche und junge Erwachsene Gemeinschaft, Gemeinsamkeit, Gefühle der Geborgenheit und Zugehörigkeit. In der Szene, in der Clique fühlt man sich verstanden und aufgehoben. Für einen Teil von Jugendlichen stellen solche Orientierungen und Szenen auch die „letzte Rückzugsmöglichkeit“ dar, ein Beispiel dafür sind Punk-Szenen für Straßenkinder. Jugendkulturen sind wesentliche Erfahrungsräume, in denen die Jugendlichen ihre Identität entwickeln und mit anderen Gleichaltrigen erproben können.
2. Jugendkulturen sind die permanente Arbeit an der Unterscheidung, an der Abgrenzung bzw. der Differenz. Diese Abgrenzung geschieht zum Teil in aggressiven Formen, bedeutet oft auch sozialräumliche Abgrenzung und ist mit Gewalt verbunden. Jugendkulturelle Zugehörigkeit bedeutet auch Rebellion, Protest, Widerstand und Provokation. Dabei werden vielfach Themen aus der Gesellschaft aufgegriffen und überspitzt pointiert, wie z. B. die „Asylbewerberflut“ oder die „faschistische Gefahr“.

3. Jugendkulturen bieten Orientierung und helfen bei der Suche nach dem Sinn. Hinter den Entscheidungen und Wahlen für bestimmte Szenen und Aktivitäten stecken immer auch Lebens- und Alltagserfahrungen, die in der familiären Sozialisation ihren Ausgangspunkt haben und durch gesellschaftliche Strömungen verstärkt werden. Das Hineingehen in solche Szenen und Gruppen kann dabei aus ganz unterschiedlichen Motiven erfolgen. Einmal weil es „in“ ist – so üben seit einigen Jahren rechte Einstellungen, Szenen und die damit verbundenen kulturellen Aspekte offenbar eine besondere Anziehungskraft auf bestimmte Teile der Jugendlichen aus – zum anderen weil man eine „Nische“ sucht, und schließlich weil man über entsprechende Einstellungen verfügt, die sich in solchen Gruppen und Szenen auch umsetzen lassen.

Jugendkulturelle Aktivitäten sind für Jugendliche also sowohl Suche nach Identität als auch vielfach Durchgangsstadium auf dieser Suche, denn das Engagement in verschiedenen Gruppen und Szenen und die damit verbundene Selbststilisierung sind in der Regel von begrenzter Dauer. So vollziehen sich manchmal recht schnelle Wechsel in der Orientierung:

„Es soll ... Stämme Jugendlicher gegeben haben, die vom Kostüm des Chaos-Punks über die schwarze Szene der Gruftis sowie mit einem Abstecher zu den Faschos bis zur abermaligen Wende in den Schoß der Jesu-Freaks diverse jugendkulturelle Angebote ergriffen haben.“

(Ferchoff, W., Neubauer, G.: Jugendkulturelle Stile zwischen Selbstinszenierung und Vereinnahmung)

Damit wird deutlich, dass die jugendliche Identitätsfindung meist ein offener und auch chaotischer Suchprozess ist. Was zunächst faszinierend erscheint, steht sehr schnell auf dem Prüfstand des Alltags und ist mit Enttäuschungen und der Frage verbunden: „Ist es das?“ und die Suche geht weiter. Die Bedeutung von Gruppenzugehörigkeiten für das politische Verhalten von Jugendlichen ergibt sich daraus, dass sich politische Interessen und Einstellungen im Verlauf der Jugendphase erst relativ spät stabilisieren. Aufgrund des strukturellen Wandels der Jugendphase werden Jugendkulturen und die damit verbundenen Gruppen und Szenen zunehmend wichtiger für die politische Sozialisation.

Im Rahmen der gesellschaftlichen Transformation und im Zusammenhang mit dem Wegbrechen von jugendinfrastrukturellen Einrichtungen stellen besonders in den neuen Bundesländern diese Gruppen und Szenen vielfach ein stabilisier-

rendes Moment für die Jugendlichen dar. Hier haben sie die Möglichkeit, neues Selbstbewusstsein zu finden, auch wenn die Äußerungsformen dieses Selbstbewusstseins oft außerordentlich problematisch sind. Erlebte Frustrationen können als allgemeine Erfahrungen kompensiert werden, die Gruppe/Szene gibt ihnen gleichzeitig auch einen neuen Sinn:

„Und: keine Handlungspraktiken von Jugendlichen sind gesichert, sie sind veränderbar. Dies bedeutet: es gibt Menschen, die in jugendkulturell gestalteten Environments auf Dauer bleiben; die Mehrzahl durchschreitet sie ohne vorhersagbare Folgen für ihre Persönlichkeitsentwicklung.“

(Baacke, D.: Jugend und Jugendkulturen)

Auch andere weisen auf diese Tendenz hin:

„Es ist nicht vorhersehbar, ob diese rechtsradikale Orientierung, die sich auch über rechte Rockmusik ausdrückt, nur ein kurz- oder mittelfristiges Phänomen darstellt. Einiges deutet jedenfalls darauf hin, dass es sich dabei für viele Jugendliche nur um ein Übergangsstadium handelt, das Funktion und Bedeutung erhält in einer Lebensphase, da die Verbindung zwischen Herkunftsmilieu und politischer Orientierung nicht sonderlich gefestigt erscheint. Mag die Szene sich hartnäckig halten: Im Leben des (und seltener der) Einzelnen spielt zumindest die hardcore-Variante des Rechtsextremismus eine Rolle von begrenzter Dauer.“

(Lauffer, J.: Ein Gespenst mit neuem Leben –
Thesen zu einer rechten Jugendkultur)

Jugendkulturen verändern Jugendliche. Sie können eine Gefahr darstellen, aber auch die Chance, wichtige soziale Erfahrungen zu machen. Jugendkulturen sind in die Gesellschaft eingebunden, somit sind sie auch politisch, beziehen Stellung und reagieren auf die Gesellschaft. Sie sind oft provokativ überhöhte Reaktionen und Antworten auf Probleme und Fragen, die in der Gesellschaft nicht gestellt, tabuisiert oder verdrängt werden. Typische Beispiele dafür sind die Diskussion über die Ausländer/Asylbewerberproblematik, die von rechten und linken Jugendkulturen in spezifischer Weise reflektiert werden und auch in die Schulen hineingetragen werden.

Wenn es um das Verhältnis von Jugendkulturen und politischem Extremismus und Gewalt geht, so geraten vor allem rechte Skinheads und die damit verbundenen rechts und „national“ orientierten Jugendlichen auf der einen Sei-

te, sowie die Autonomen und mit Einschränkung linke Punks auf der anderen Seite in das Blickfeld. Vor allem bei den Skinheads und den Autonomen handelt es sich um jene Jugendkulturen, in denen am stärksten zumindest Versatzstücke rechts- bzw. linksextremistischer Ideologien eine Rolle spielen. Obwohl beide Richtungen Antipoden in vielen gewaltsamen Auseinandersetzungen der letzten Jahre waren und auch heute noch sind, gibt es doch gemeinsame Momente, die im Hinblick auf den Einfluss rechts- bzw. linksextremistischer Orientierungen von Bedeutung sind und die mit der historischen Entstehung dieser jugendkulturellen Richtungen verbunden sind. Worin bestehen diese Momente?

Erstens entstanden beide Richtungen, also Skinheads auf der einen und Autonome auf der anderen Seite, faktisch als Abwehr- und Protestbewegungen, die bestimmte soziale Milieus repräsentierten. Der junge Skin in Großbritannien – dort entstand diese Richtung – wollte Kämpfer sein für den Erhalt der schwindenden Privilegien des weißen Arbeiters. Die Anfänge der autonomen Bewegung liegen Ende der sechziger Jahre in Italien. Hier verbanden sich Studenten der italienischen Massenuniversitäten mit ungelerten Arbeitern in den norditalienischen Großbetrieben zu Arbeitskämpfen in militanter Abgrenzung zu den Gewerkschaften und der Kommunistischen Partei. Später flossen die Ideen und auch Formen dieser Bewegung mit ähnlichen Richtungen (Spontis usw.) in der Bundesrepublik zusammen.

Zweitens waren beide Richtungen von Anfang an mit jugendkulturellen und politischen Momenten verbunden. Spezielle Musik- und andere Stile zeigen das. Zugleich wurden beide Bewegungen von Anfang an auch stark politisiert, die Skinheads z. B. durch das damalige gesellschaftliche Klima in Großbritannien, dass sich stark gegen Ausländer und Einwanderer richtete.

Drittens wurden rechts- bzw. linksextremistische Orientierungen auch deswegen aufgenommen, weil sie mit Feindbildern verbunden sind. „Feinde“ lassen sich bekämpfen, sie tragen auch „Schuld“ an der jeweiligen Situation, von Feinden kann man sich abgrenzen. So stellen Findeisen und Kersten in Bezug auf die Situation in den neuen Bundesländern fest:

„Wir sind die outcasts, wir sind die underdogs, die wirklichen Opfer“, lautet die Botschaft der rechten Skins Ost. Im Zeichen der Demütigung werden wir euch selber demütigen. De facto verkörpern rechte Glatzen Ost den Verlierer, sowohl was ihre Rechte als Männer wie als Arbeiter betrifft. Auch die von ihnen in der Konfrontation mit den

Westdeutschen erlebte Erniedrigung trägt zu dieser Identitätsfindung bei. Aber es gelingt ihnen, daraus so etwas wie eine Heldenrolle zu machen. Wenn diese Motive eine Verbindung mit nationalsozialistischen Ideen eingehen, dann auch deshalb, weil das Hitlerregime beide Typen, den Arbeiter und den harten Mann verherrlichte und weil der Rückgriff auf die Nazis im wiedervereinigten Deutschland, das sein politisch-gesellschaftliches Selbstverständnis aus der Gegnerschaft zu eben diesem totalitären Regime und einer auf den Boden gezwungenen Ex-DDR bezieht, Televisibilität verspricht. Und last not least, weil eine Selbstdefinition als Neonazi ihnen die Opferrolle immer wieder aufs Neue bestätigt, durch die empörten Aufschreie, die ihre Auftritte begleiten.“

(Findeisen, H.-V., Kersten, J.: Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt.)

Wichtig ist dabei sicher, dass das nicht nur auf jene Jugendlichen zutrifft, deren gesellschaftliche Situation als Underdog und Verlierer beschrieben werden kann.

Ein vierter Aspekt besteht schließlich darin, dass im Verhältnis beider Richtungen zueinander wesentliche Elemente rechts- bzw. linksextremistischer Einstellungs- und Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen, wie die Ablehnung jeglichen Diskurses, der Anspruch, über die absolute Wahrheit zu verfügen, und die Gewaltakzeptanz und -anwendung. „Glatzen klatschen“ und „Zecken platt machen“ sind die entsprechenden Ausdrucks- und Handlungsformen. Sicher spielt auch in anderen jugendkulturellen Richtungen eine mit Gewalt verbundene aggressive Abgrenzung eine Rolle, aber kaum so politisch unterlegt wie bei den rechts- bzw. linksextremistisch orientierten Jugendkulturen. Was das Verhältnis dieser jugendkulturellen Richtungen zu organisierten Formen des politischen Extremismus, z. B. in Form politischer Parteien betrifft, sind folgende Anmerkungen zu machen: Jugendkulturen bewegen sich in der Regel in der Distanz zu politischen Parteien und Organisationen. So lehnen z. B. die Autonomen trotz aller Diskussionen der letzten Jahre feste Organisationsformen ab. Auch die verschiedenen von Skinheads und deren Sympathisanten geprägten rechten jugendkulturellen Strömungen sind nicht fest organisiert. In den neuen Bundesländern gab und gibt es vielfältige Bemühungen, z. B. der NPD und der DVU, hier Einfluss zu gewinnen. Die Wahlerfolge der NPD in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern belegen das. Insofern scheint es in der Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen unbedingt notwendig, zu differenzieren zwischen extremistisch orientierten Jugendkulturen und politischen Organisationen. Das ist auch für die Auseinandersetzung mit solchen Erscheinungen an den Schulen wichtig.

2. Zu Handlungskonzepten und Präventionsansätzen gegen Gewalt an Schulen

Wenn es um Maßnahmen zur Verminderung von Gewalt geht, so steht die Schule in einem spezifischen Spannungsfeld. Es ist darauf hingewiesen worden, dass ein erheblicher Teil der Gewalt, die sich an der Schule äußert, von außen importiert ist. Die damit verbundenen Probleme sind durch schulische Prävention kaum erreichbar. Andererseits gibt es gewaltfördernde Faktoren, die an der Schule selbst entstehen. Die gewaltpräventive Gestaltung schulischer Prozesse hat demzufolge zwei Zielrichtungen: *Erstens* muss sich die Gewaltprävention auf jene Wirkfaktoren konzentrieren, die durch schulisches Handeln auch erreichbar sind, d. h. es geht um die Beseitigung originärer Ursachen und Provokationen der Gewaltbereitschaft innerhalb der Schule. *Zweitens* sollte es aber auch um die relative Abschwächung außerschulischer Faktoren der Gewaltbereitschaft von SchülerInnen gehen.

Bei der Sichtung der Literatur zur Prävention aggressiver Umgangsformen an der Schule steht man vor einer nahezu unübersehbaren Vielfalt von Vorschlägen und Möglichkeiten. Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit entsprechenden Programmen sollte deshalb *die differenzierte Betrachtung der konkreten Schule* sein, d. h. welche Probleme und Entwicklungspotenziale gibt es dort. Welche Maßnahmen im Einzelnen in Angriff genommen werden können und sinnvoll sind, ist sicher abhängig von der konkreten Gewaltbelastung der einzelnen Schule. Entscheidend ist auch die *Orientierung auf die Nachhaltigkeit* solcher Programme, d. h. es ist eine (immer noch vorhandene) Illusion, über kurzfristige und anlassbezogene Aktivitäten grundlegende Veränderungen zu erreichen. Diese Veränderungen brauchen Zeit, und LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern müssen einbezogen sein. Dafür gibt es in den meisten Fällen ein breites Potenzial, das aktiviert werden muss, das sich aber auch aktivieren lässt. Bei allen Unterschieden im Herangehen an die Aufgabe der schulischen Gewaltprävention zeigen sich generell folgende Schwerpunkte, die auf der Ebene der SchülerInnen wie der LehrerInnen, auf der Klassenebene und für die gesamte Schule umsetzbar sind:

Der *erste Komplex* von Handlungsmöglichkeiten bezieht sich auf die *Gestaltung der Lernkultur* an einer Schule. Drei Fragen sind dabei von Bedeutung:

- ▲ Die Gestaltung eines schüler- und lebensweltorientierten Unterrichts, der sich durch Phantasie, individualisierte Lernformen und durch eine Vielfalt der Lernorte und Lerngelegenheiten auszeichnet. – Dabei geht es auch

darum, ein angemessenes Verhältnis zwischen kognitiven Inhalten und sozial und emotional relevanten Themen zu schaffen. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang auch Angebote für leistungsschwache Schüler.

- ▲ Die Verminderung von Leistungsdruck und die Schaffung einer gerechten Chancenstruktur kann Schulunlust, Schulverweigerung und den damit verbundenen Problemen entgegenwirken.
- ▲ Die Vermittlung eines positiven Leistungs- bzw. Selbstkonzepts ist ein weiterer Aspekt. Anders ausgedrückt: Erfolge müssen prinzipiell für alle Schüler möglich sein, das schließt auch entsprechende Fördermaßnahmen ein.

In einem *zweiten Komplex* von Handlungsmöglichkeiten geht es um das soziale Klima an der Schule. Dabei sind folgende Momente wichtig:

- ▲ Die Förderung der Gemeinschaft der Schüler und die Entwicklung sozialer Bindungen zwischen ihnen.
- ▲ Die Entwicklung bzw. Erweiterung der sozialen Kompetenz der SchülerInnen, z. B. durch verschiedene Formen des sozialen Lernens – Ziel ist neben der Konfliktfähigkeit und Toleranz die Entwicklung prosozialer, kooperativer Einstellungen und Handlungen und die Vermittlung entsprechender Werte.
- ▲ Die Verbesserung des Konfliktverhaltens der LehrerInnen und die Entwicklung eines von gegenseitiger Akzeptanz und Vertrauen gekennzeichneten Lehrer-Schüler-Verhältnisses. – Ein besonderes Problem dabei ist die Vermeidung von Etikettierungen im Umgang mit gewaltbereiten SchülerInnen.
- ▲ Die Entwicklung und Gestaltung umfassender Partizipationsmöglichkeiten an der Schule für die SchülerInnen und auch für die Eltern.

Der *dritte Komplex* beinhaltet das *klare Aufstellen von Regeln und Normen* an der Schule. Entscheidend dabei sind folgende Momente:

- ▲ Das Lehrerkollegium muss die Regeln und Normen in der schulischen Praxis konsequent umsetzen.
- ▲ Diese Regeln und Normen gelten für alle SchülerInnen und LehrerInnen gleichermaßen.
- ▲ Die Regeln müssen einsehbar, d. h. überzeugend und am besten mit den SchülerInnen zusammen erarbeitet werden.

Ein *vierter Handlungskomplex* schließlich betrifft die *Kooperation der Schule* mit Partnern außerhalb der Schule. Dabei geht es insbesondere um Probleme, die von außen in die Schule hineingetragen werden und die allein nicht gelöst werden können, z. B. im Zusammenhang mit jugendkulturellen Orientierungen, oder die massive Schwierigkeiten, wie z. B. körperliche Misshandlungen in den Elternhäusern betreffen, oder auch strafrechtliche Delikte wie Drogenmissbrauch. Vor allem notwendig ist hier eine enge Kooperation mit der Jugendhilfe und im Bedarfsfall auch mit der Polizei. Praktische Erfahrungen zeigen, dass hier in vielen Fällen die Zusammenarbeit nur sehr schlecht funktioniert. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der weiteren Entwicklung der Schulsozialarbeit zu.

2.1. Das Konzept „Lebenswelt Schule“ und ein Fallbeispiel

Ein Konzept, das immer wieder genannt wird, ist das Konzept „Lebenswelt Schule“ (R. Hensel 1993). Die Grundidee dieses Konzeptes lautet: *Obwohl die Ursachen für Gewalt vielfältig sind und meist außerhalb der Schule liegen, führt der Weg zu weniger Gewalt auch über die Gestaltung des Lebens an der Schule.* Worauf das zielt, zeigen folgende Antworten auf die Leitfrage:

- **Welche Schule antwortet am besten auf die Probleme heutiger Jugend?**
 - eine Schule, die auf soziale Erwartungen junger Menschen differenziert antwortet
 - eine Schule, die überschaubar bleibt
 - eine Schule, die auf Leistungs- und Verhaltensunterschiede differenziert antwortet
 - eine Schule, die familiäres Leben ergänzt
 - eine Schule, die Zeit hat
 - eine Schule, die Räume bietet
 - eine Schule, mit der man sich identifizieren kann
 - eine Schule, in der sich LehrerInnen und Eltern unterstützen
 - eine Schule, in der man nichts Überflüssiges lernt
 - eine Schule, in der auch LehrerInnen leben können
 - eine Schule, die Hilfe und Differenzierung für Schüler mit geringem Erfolg bietet
 - eine Schule, die den ganzen Menschen einbezieht

Betrachtet man diese Antworten, so ergeben sich drei Merkmale einer solchen Schule:

- ▲ Sie ist *gestaltete Schule* – es existiert ein Mindestkonsens an Werten und Normen, Regeln und Ritualen.
- ▲ Sie ist *lebendige Schule* (viele Aktivitäten, z. B. Projekte).
- ▲ Sie ist *erweiterte Schule*, d. h. auch am Nachmittag finden Aktivitäten unter Einbeziehung von Eltern oder Gästen statt.

Die Verwirklichung eines solchen Konzeptes erfordert gewiss eine Menge an Ressourcen und sehr engagierte Lehrkräfte. Dass dies jedoch möglich ist, zeigt folgendes Beispiel:

Fallbeispiel

Das Projekt Polis (Schulstaat) an der Gerhart-Hauptmann-Schule München-Neuperlach

An dieser Schule lernen 600 Schüler etwa 30 verschiedener Nationalitäten. In der Vergangenheit gab es dort viele Probleme, der Unterricht wurde immer schwieriger. Es wurde mehr über die Chaoten gesprochen als über die guten Schüler und die Schule hatte auch einen entsprechend schlechten Ruf. So wurde nach neuen Wegen gesucht. Dort gibt es seit 1998 die Polis, einen Schulstaat nach dem Vorbild der griechischen Demokratien. Eine Schülerin:

„Das Projekt Polis ist ein Schulstaatsprojekt, das heißt unsere Schule ist wie ein Staat aufgebaut, mit den Ministerien und den ganzen Firmen, in denen die Schüler tätig sind und auch die Lehrer. Es gibt eine gesetzgebende, eine rechtsprechende und eine Regierungssäule.“

Ziel dieses Projektes ist es, die Schüler demokratiefähig zu machen. So heißt es im Flyer des Projektes:

„Und plötzlich bist Du 18 und sollst wählen und keiner hat Dir gesagt, warum und wen. Der Mensch weiß erst, was Demokratie wirklich bedeutet, wenn er sie aktiv gelebt hat. Das ist unsere Idee: Nicht über Wahlen reden – wählen! Nicht über Wirtschaft reden – Firmen gründen! Nicht über Gerechtigkeit diskutieren – Recht sprechen! Wir wollen in der Schule nicht nur für das Leben lernen! Die Schule ist für uns das Leben!“

Es geht also darum, Demokratie zu lernen und zu leben. Die Polis ist aufgebaut wie ein demokratischer Staat. In der Schulversammlung, der Legislative, sitzen Eltern, Lehrer und alle Klassensprecher zu gleichen Teilen. Ebenso sind Hausmeister und Sozialarbeiter Mitglied dieses Gremiums. Der Rektor leitet die Sitzungen. Die Schulregierung, die Exekutive, besteht aus dem Regierungschef, das ist der Rektor. Dazu kommen Jahrgangsstufensprecher der SchülerInnen und LehrerInnen und ein Mitglied des Elternbeirats. Mindestens einmal im Monat finden Kabinettsitzungen statt. Die Rechtsprechung besteht aus drei Bereichen: Konfliktschlichtung, Klassengericht und Berufungsgericht. Diese drei Bereiche liegen nach dem Prinzip der Peer-Group-Education (Gleichaltrigen-Erziehung) in der Verantwortung der SchülerInnen. Wie sieht das nun in der Praxis aus? Eine Schülerin:

„Da wird erst einmal versucht zu schlichten, die Schlichter übernehmen das. Wenn das erfolglos war und wenn Einspruch besteht von den jeweiligen Betroffenen, dann wird im Klassengericht noch einmal verhandelt, mit Richtern. Und wenn das dann ebenfalls erfolglos war, kommt es vor den Disziplinausschuss, dann übernehmen es die Lehrer.“

Bei kleineren Konflikten und Vergehen wird also zunächst eine Schlichtung angestrebt. Die Schlichter – eigens in einem Wochenseminar dafür ausgebildete Schüler – versuchen gemeinsam mit den Kontrahenten eine Lösung zu finden, die alle akzeptieren können. Gibt es keine Lösung oder schwerwiegende Fälle, wird das Klassengericht einberufen. Hier werden Fälle von öffentlichem Interesse verhandelt, wie ständiges Stören des Unterrichts oder Bedrohung von Mitschülern. In jeder Klasse gibt es Richter, die vom Klassenrat gewählt worden sind. Der Urteilsspruch wird als Empfehlung dem Klassenleiter, Schulleiter bzw. dem Disziplinausschuss vorgelegt. Berufung kann bei dem Klassengericht einer anderen Klasse eingelegt werden. Im Schulstaat der Gerhart-Hauptmann-Schule ist also die Rechtsprechung weitestgehend in die Hände der SchülerInnen gelegt. Und das aus gutem Grund. Sie können oft besser als die LehrerInnen das Verhalten ihrer MitschülerInnen ergründen, finden schnell heraus, was wirklich gelaufen ist. Auch den LehrerInnen kommt die Schülergerichtsbarkeit entgegen. Denn nun sind sie nicht mehr diejenigen, die immer die „ungerechten“ Strafen aussprechen. Und außerdem wird eine demokratische Form der Rechtsprechung praktiziert. Traditionell ist es doch so: ein Lehrer, der einen Verweis ausspricht, ist Ermittler, Ankläger, Richter und Strafvollzugsbeamter in einer Person, ein ziemlich undemokratisches Verfahren. Jetzt wird Demokratie praktisch gelebt und erfahren. Außerdem akzeptieren die SchülerInnen die von den MitschülerInnen ausgesprochenen

Strafen viel eher. Und die SchülerInnen, die durch ihr Fehlverhalten im Mittelpunkt standen, haben schnell gemerkt, dass sie in der Gemeinschaft ihre Trümpfe verspielt haben. Jetzt richtet die Klassengemeinschaft ihr Fehlverhalten, anstatt wie früher dankbares Publikum zu sein. Und die Gewaltbereitschaft ist zurückgegangen, das Schulklima hat sich verändert. Ein Schüler:

„Ja, das Klima hat sich sehr verändert, in positiver Hinsicht. Man fühlt sich wohl in der Schule, es gibt Leute, die sich engagieren, es gibt Leute, die etwas tun.“

Ein ganz wesentlicher Effekt besteht auch darin, dass es gelungen ist, die Mehrzahl der SchülerInnen in die verschiedenen Bereiche einzubeziehen. Damit konnten, wie Lothar Mayer – einer der Initiatoren des Projekts – feststellt, die „Chaoten“ an den Rand gedrängt und ihnen die Mitläufer genommen werden. Insbesondere die Rechtsprechung ist nach der Meinung von Lothar Mayer am erfolgreichsten gegen Gewalt an der Schule.

Eine wichtige Bedingung für den Erfolg des Projekts ist die Mitwirkung der LehrerInnen. Am Anfang waren es einige wenige, aber das hat sich inzwischen verändert. Lothar Mayer:

„Die Akzeptanz im Kollegium ist schon sehr groß. Es gibt auch Leute, die sich durch die tägliche Arbeit ausgelastet fühlen und sich nicht beteiligen, es gibt auch Widerspruch. Wir diskutieren das aus, wir streiten auch einmal.“

Der Unterricht wird natürlich grundsätzlich ebenso durchgeführt wie an jeder anderen Schule auch. Lothar Mayer erwartet aber durch das Projekt auch in diesem Bereich einen zusätzlichen Schub:

„Langfristig wird es den Unterricht schon beeinflussen, denn wir versuchen, das außerschulische Leben noch mehr in den Schulalltag zu integrieren, aber das braucht noch Zeit und noch viele Vorschriften stehen dem Ganzen entgegen.“

Auf das Verhältnis der Eltern zur Schule hat sich das Projekt ebenfalls ausgewirkt. Kamen früher nur wenige Eltern zu den Elternabenden, so ist das heute ganz anders. Viele Eltern arbeiten mittlerweile in verschiedenen Gremien mit und freuen sich, dass ihre Kinder an der Schule gut aufgehoben sind. Der schlechte Ruf der Schule ist verflogen. Sie erhält heute Interviewanfragen und andere Schulen zeigen ein reges Interesse an dem Projekt Polis.

- *Resümee: Das Projekt läuft schon über einen längeren Zeitraum erfolgreich. Die Resultate sind sehr ermutigend, deuten auf eine nachhaltige Entwicklung hin und ziehen immer wieder neue Projekte und Aktivitäten nach sich. Entscheidende Momente dabei sind: ein hohes Lehreneengagement, eine umfassende Einbeziehung der Eltern sowie eine gelungene Aktivierung jener SchülerInnen, die in der Vergangenheit das Publikum für die Gewaltaktionen von einigen wenigen Schülern darstellten.*

Exkurs: Zum Umgang mit Jugendkulturen an der Schule

Die Frage des Umgangs mit Jugendlichen, die in bestimmten Szenen und Cliquen verankert sind, bezieht sich vor allem auf jene Kulturen, in denen Gewaltzusammenhänge und auch politische Momente eine Rolle spielen. Wie schon an anderer Stelle angedeutet, bezieht sich das vor allem auf rechtsorientierte Jugendliche, aber auch auf Autonome und linke Punks. Dabei ist zu beachten, dass nicht jeder Jugendliche, der einer bestimmten Stilrichtung zuzuordnen ist, an der Schule als Gewaltakteur auftritt. Andererseits führt aber einfach diese Zugehörigkeit recht schnell zu Konflikten.

Prinzipiell sollte sich auch Schule an der in außerschulischen Kontexten vielfach praktizierten akzeptierenden Jugendarbeit orientieren. Ausgangspunkt dafür ist das Grundverständnis, dass die Einstellungen der Jugendlichen nicht das Produkt mangelnder Aufklärung (also von zu wenig Wissen beispielsweise über den Nationalsozialismus) sind, sondern aus ihren Alltagserfahrungen resultieren. Gegen Rechtsextremismus und Gewalt können natürlich nur jene LehrerInnen wirken, die ihre ethischen und politischen Grundorientierungen zeigen und sie in ihrem Handeln lebendig werden lassen. Und wenn sie dann mit den betreffenden Jugendlichen arbeiten, ist es sinnvoll, Akzeptanz zu betonen, d. h. Akzeptanz des Gegensätzlichen als Ausgangspunkt von Einwirkungs- und Veränderungsprozessen. Was bedeutet nun Akzeptanz in diesem Kontext?

- ▲ **Akzeptanz bedeutet**, dass man zur Kenntnis nimmt (oder nehmen muss), dass z. B. rechte Einstellungen und Gewalthandlungen für manche Jugendliche quasi eine sinnstiftende Rolle spielen und attraktiv sind.

- ▲ **Akzeptanz bedeutet nicht**, dass rechts- oder auch linksextreme Gewalt-handlungen und Einstellungen akzeptiert werden.

Daraus ergibt sich eine unbedingt notwendige Differenzierung zwischen der politischen und der pädagogischen Zielsetzung. Natürlich muss und soll die Schule, d. h. auch der einzelne Lehrer, etwas gegen den Rechtsextremismus tun. Das darf sich aber nicht auf den kognitiven Aspekt beschränken. Die pädagogische Zielsetzung ist die entscheidende Frage, d. h. es geht darum, solchen Jugendlichen *sinnvollere Deutungs- und Handlungsmuster und auch Alternativen zu erschließen*. Und das sollte vor allem über die sozial-emotionale Ebene geschehen. Akzeptieren bedeutet hier gegenüber solchen Jugendlichen dreierlei: *zuhören, verstehen, ernst nehmen*:

- ▲ Ich höre ihnen zu, d. h. ich baue individuelle Beziehungen auf und versuche sie zu entwickeln: „Ich höre Dir zu, weil Du mich interessierst, weil Du mein Schüler bist, weil Du mir am Herzen liegst.“
- ▲ Ich verstehe ihre lebensweltliche Situation.
- ▲ Ich nehme sie ernst, d. h. ich werte sie oder ihre Meinungen (auch im Unterricht) nicht ab, sage aber auch ganz offen meine Meinung.

Patentrezepte gibt es keine, dafür ist auch die Spannbreite der möglichen Probleme viel zu groß. Vor allem kann es nicht darum gehen, solche Jugendlichen zu „bekehren“, sie vordergründig und erkennbar von ihren Meinungen abzubringen oder sie aus ihrer Gruppe herauszulösen. Werden solche Absichten erkennbar, ist der Misserfolg vorprogrammiert. Da aber sozialverträgliche Auseinandersetzungsbereitschaft und -fähigkeit nicht vorausgesetzt werden kann, muss sie im Laufe solcher Beziehungen entwickelt werden. Dabei versuchen Schüler natürlich auch, Grenzen auszutesten. Im Hinblick auf die Anwendung von Gewalt, das Tragen verfassungsfeindlicher Symbole oder das Abspielen von indizierter Musik im Unterricht, bei Schulfesten oder Klassenfahrten muss dann jedoch unmissverständlich klar gemacht werden, dass hier eine nicht verhandelbare Grenze existiert, die man auch durchsetzen wird („Entweder Du nimmst das ab oder ich zeige Dich an!“).

Für die LehrerInnen bedeutet das, dass sie sich mit dieser Thematik beschäftigen und die vielfach vorhandenen Informationsmöglichkeiten nutzen müssen. Mehrfach sind wir an Schulen mit der Aussage konfrontiert worden: „Bei uns gibt es keine rechten Jugendlichen“, obwohl Schüler entsprechende Sym-

bole wie die 88 (der 8. Buchstabe im Alphabet ist H, das bedeutet also „Heil Hitler“) oder die 18 („Adolf Hitler“) trugen. Nachfragen ließen erkennen, dass die Lehrkräfte dahinter Symbole aus dem Sport vermuteten. Zusammenfassend haben sich *nachfolgende Erfahrungen* auf die Frage, wie man mit solchen Jugendlichen umgehen kann, in vielen unserer Seminare gezeigt:

1. Man sollte genau analysieren, welche Rolle der Schüler oder die Schülerin in der Klasse spielt. Wo liegen seine/ihre Stärken? Eine grundsätzlich positive Lehrerhaltung trennt sorgfältig zwischen den Auffassungen und der Person des Schülers.
2. Vermeidung von Etikettierungen. – Viele rechte Jugendliche begreifen sich nicht als Neonazis, das ist nicht nur eine Frage der Definition. Auch sollte man die jugendliche Disposition nicht in Frage stellen. Die Frage: „Warum bist Du ein ...?“ setzt Grenzen.
3. Man sollte diesen Jugendlichen auch im Unterricht die Möglichkeit geben, sich zu äußern. Provokationen sind möglichst unter Einbeziehung der ganzen Klasse zu bearbeiten.
4. Eigene Klarheit nimmt Druck weg! Mit welchem Ziel findet Kommunikation mit solchen Jugendlichen statt? Es geht nicht um das Überzeugen, dass das, was sie machen, grundsätzlich falsch ist, sondern in erster Linie um die Entwicklung von gewaltfreien Konfliktlösungen an der Schule.
5. Was kann ich tun, um dem Schüler Alternativen im Hinblick auf die Stärkung seines Selbstwertgefühls zu bieten? Welche kreativen Seiten kann man nutzen (z. B. Sprayer, Computerkenntnisse)?
6. Es müssen klare Grenzen und Normen festgelegt werden und auch konsequent durchgesetzt werden.
7. LehrerInnen sollten den Versuch machen, sich mit den Kulturwelten ihrer SchülerInnen vertraut zu machen. Das ergibt Möglichkeiten des Gesprächs und verhindert Missverständnisse auf beiden Seiten. Reagiert ein Lehrer z. B. nicht auf verfassungsfeindliche – also strafrechtlich relevante – Symbole oder auch indizierte Musik, so kann das der betreffende Schüler sehr verschieden werten. Hier sind Weiterbildungen unbedingt notwendig.

■ Im folgenden Teil der Broschüre wird ein möglicher Ansatz zur Gewaltprävention in der Schule dargestellt. Es geht dabei um das Konzept der Streitschlichtung oder Konfliktmediation, das in immer mehr Schulen – auch in Sachsen-Anhalt – seine Anwendung findet. Meist wird es unter der Bezeichnung Streitschlichter-Projekt praktiziert. Die theoretischen Grundlagen werden im Folgenden dargestellt und erläutert, ebenso die Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen der Umsetzung an der Schule. Den abschließenden Teil bildet der Erfahrungsbericht einer Mediatorin und Lehrerin.

3. Mediation – theoretische Grundlagen

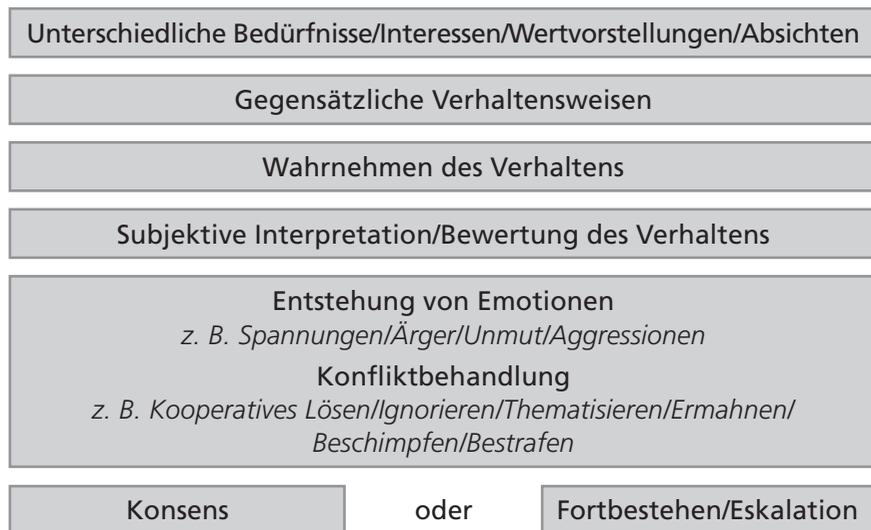
Mediation bedeutet Vermittlung in Konflikten. Der wesentliche Aspekt ist das „Dazwischentreten“ eines neutralen Dritten zwischen zwei Konfliktparteien. Diese dritte Person ist dabei selbst nicht am Konflikt beteiligt und verfolgt keine eigenen Interessen in der Auseinandersetzung und an den Ergebnissen. Ihre Aufgabe besteht vielmehr darin, die Form der Konfliktbearbeitung methodisch anzuleiten und auf die Einhaltung bestimmter Regeln zu achten. Die Erarbeitung von Lösungen wird so zu einem gemeinsamen Prozess der Streitparteien. Hierin unterscheidet sich die Mediation von einem Schlichtungsverfahren, bei dem sich die Konfliktparteien der Entscheidung einer dritten Person unterwerfen. Im Mediationsprozess – und das ist wesentlich und wichtig – bleibt die Verantwortung für die inhaltliche Bestimmung von Lösungsmöglichkeiten bei den Kontrahenten, denn diese Methode der Konfliktbearbeitung legt besonderen Wert auf die Herstellung und Erhaltung von Selbstbestimmung aller Beteiligten.

3.1. Konflikt und Kommunikation

Mediation als eine Form der konstruktiven Konfliktbearbeitung geht von einem positiven Verständnis von Konflikten aus. Im Gegensatz zu der weit verbreiteten Alltagsannahme, dass Konflikte etwas Schlechtes, Negatives und Unnützes sind, betont die Mediation den produktiven Charakter von Konflikten. Konflikte bilden den Motor für Veränderungen, sie sind Ausgangspunkte für Weiterentwicklungen und zwar sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene.

In diesem Sinne sind Veränderungen immer an Konflikte gekoppelt und ihr Vorhandensein ist somit überlebenswichtig. Die entscheidende Bedeutung gewinnt bei einem solchen Verständnis von Konflikten die Frage, in welcher Art und Weise Konflikte ausgetragen werden. Nicht die Existenz von Konflikten ist also das Problem, sondern wie damit umgegangen wird. Grundsätzlich „entscheiden“ die an einem Konflikt Beteiligten durch ihre Form des Umgangs mit dem Konflikt, ob sich eine destruktive oder konstruktive Entwicklung einstellt. Mediation stellt hier ein Verfahren dar, das versucht, für alle Beteiligten eine gewinnbringende, konstruktive Bearbeitung zu ermöglichen. Mediation hat ein prozesshaftes Verständnis von der Entstehung, Entwicklung und Bearbeitung/Lösung von Konflikten. Für einen Konflikt im Nahbereich, d. h. zwi-

schen Personen, die in einem persönlichen Beziehungsverhältnis zueinander stehen, lassen sich verschiedene Phasen eines Konfliktprozesses festhalten:



(vgl. Knopf, 1996)

Der Verlauf eines Konflikts wird hier durch eine Reihe verschiedener Elemente wesentlich bestimmt. Zunächst hängt das, was die Beteiligten als Konflikt ansehen, von ihrer jeweiligen Wahrnehmung ab. Diese Wahrnehmungen, die immer ausschnitthaft und selektiv sind, werden subjektiv interpretiert und gedeutet, was zu einer bestimmten Bewertung des Phänomens führt. Konflikte werden auch immer begleitet von Gefühlen. Genauer gesagt, erzeugen die Interpretationen der Konfliktwahrnehmung die Emotionen. Diese Gefühle im Zusammenhang mit Konflikten sind fast immer unangenehmer Art, wie etwa Wut, Trauer oder Ohnmacht. Durch negative Gefühle werden die Wahrnehmung oft weiter eingeschränkt und die Interpretationen noch einseitiger, so dass hier ein destruktiver Kreislauf aus verzerrter Wahrnehmung, einseitiger Interpretation und negativen Emotionen entstehen kann.

Eine solche Betrachtung des Konfliktprozesses zeigt uns, dass die Beteiligten keineswegs voraussetzungslos in die Phase der eigentlichen Konfliktbearbeitung eintreten. Vielmehr bringt jede Seite bzw. jede Konfliktpartei ihre eigenen Wahrnehmungen und Gefühle ein. Um trotzdem eine effektive und befriedi-

gende Kommunikation (und diese bildet immer die Grundlage einer Konfliktbearbeitung) herstellen zu können, lassen sich einige Merkmale festhalten, die im Folgenden kommunikative Kompetenzen genannt werden und die Grundlage für eine erfolgreiche Konfliktbearbeitung sind:

- ▲ die Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- ▲ der Umgang mit eigenen und fremden Emotionen,
- ▲ das Erkennen eigener und fremder Reaktionsweisen, die im zwischenmenschlichen Bereich und insbesondere innerhalb einer Konfliktdynamik störend oder hilfreich sind,
- ▲ die Fähigkeit, Menschen und Probleme getrennt sehen zu können, d. h. das Respektieren des Gegenübers oder Konfliktpartners als Person,
- ▲ die Entwicklung von Einfühlungsvermögen,
- ▲ das Erkennen und Formulieren eigener und fremder Interessen,
- ▲ die Entwicklung von Möglichkeiten der angemessenen Selbstbehauptung.

Mittels solcher kommunikativen Fähigkeiten entstehen Möglichkeiten für eine produktive und nachhaltige Bearbeitung von Konflikten. Neue und kreative Lösungen können entwickelt und umgesetzt werden. Die Blockade durch selektive Wahrnehmung, einseitige Interpretation und negative Gefühle kann durchbrochen werden.

3.2. Der Mediationsprozess

Wie sieht nun ein Verfahren aus, in dem der konstruktive Umgang mit Konflikten angeleitet und hergestellt werden soll? Die folgende Skizze von Christoph Besemer vermittelt einen guten Überblick über wichtige Aspekte der Mediation:

■ *Mediation*

Merkmale des Mediationsverfahrens

- Die Anwesenheit der vermittelnden dritten Partei (Mediator)
- Die Einbeziehung aller Konfliktparteien, die in der Regel auch anwesend sind
- Die informelle, außergerichtliche Ebene
- Die Freiwilligkeit der Teilnahme
- Die Selbstbestimmung bezüglich der Konfliktlösung
- Die Erzielung eines Konsens

Grundlegende Methoden

- Aktives Zuhören
- Ich-Botschaften
- Einzelgespräche
- Brainstorming

Schritte im Mediationsverfahren

Vorphase: Die Konfliktparteien an einen Tisch bekommen

Das Mediationsgespräch:

1. Einleitung
2. Sichtweisen der einzelnen Konfliktparteien
3. Konfliktherhellung: Verborgene Gefühle, Interessen und Hintergründe
4. Problemlösung: Sammeln und Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten
5. Übereinkunft

Umsetzungsphase: Überprüfung und ggf. Korrektur der Übereinkunft

Der Mediator/die Mediatorin

- Muss von allen Konfliktbeteiligten akzeptiert und respektiert werden
- Soll kein eigenes Interesse an einem bestimmten Konfliktausgang haben
- Setzt sich für die Interessen und Belange aller Konfliktparteien ein
- Bewertet oder urteilt nicht
- Nimmt alle Standpunkte, Interessen und Gefühle ernst
- Sorgt dafür, dass Machtungleichgewichte ausgeglichen werden
- Geht mit dem Gehörten vertraulich um
- Ist für den Gang des Mediationsgesprächs verantwortlich, die KontrahentInnen für den Inhalt

(Besemer, C.: Mediation)

Merkmale des Mediationsverfahrens

Die wesentlichen Merkmale des Mediationsverfahrens bestehen in der Anwesenheit eines Mediators/einer Mediatorin, der/die als neutrale Person in Konflikten zwischen zwei oder mehreren Parteien agiert. Grundsätzlich sollten alle am Konflikt Beteiligten nicht nur in den Prozess einbezogen werden, sondern diesen auch mitgestalten können. Die Teilnahme an der Mediation geschieht auf freiwilliger Basis und die Lösung des Konflikts muss von den Beteiligten selbst erarbeitet werden. Ein Ergebnis wird nur dann angenommen, wenn die Streitparteien sich auf ein Lösungsmodell einigen können. Der/die MediatorIn gibt dabei keine Lösung vor, sondern regt die Erarbeitung einer gemeinsamen Regelung an. Dieses Vorgehen ist deshalb wichtig, weil sich gezeigt hat, dass von den Betroffenen selbst erarbeitete Lösungen besser akzeptiert werden und in weitaus höherem Maße auch längerfristig eingehalten werden. So gesehen ist die Mitarbeit aller am Prozess der Mediation Beteiligten die wichtige Voraussetzung dafür, Verabredungen auch in schwierigen Alltagssituationen umsetzen zu können.

Das Mediationsverfahren läuft nach einem bestimmten Schema ab, dessen Schrittfolge eingehalten werden sollte, um wirksame Ergebnisse zu erzielen. Zunächst müssen die Konfliktbeteiligten ihre Bereitschaft signalisieren, überhaupt in einer solchen Form zusammenzukommen. Der Idealfall einer von beiden Seiten gewünschten Vermittlung ist in der Praxis allerdings eher selten. Die MediatorInnen beginnen häufig auf Wunsch einer Seite ein Vorgespräch mit der anderen Streitpartei, in dem sie ein gemeinsames Mediationsverfahren vorschlagen. Die Initiative kann aber auch von Dritten ausgehen, entscheidend ist letztendlich die Bereitschaft der Konfliktparteien, sich aktiv an einem gemeinsamen Gespräch zu beteiligen.

Schritte des Mediationsverfahrens

Zu Beginn des Mediationsgesprächs werden einige grundsätzliche Regeln vereinbart (dem anderen zuhören ohne zu unterbrechen, Beschimpfungen vermeiden, anerkennen, dass die MediatorInnen den Gesprächsverlauf strukturieren etc.) und der geplante Ablauf des Gespräches erläutert. Offene Fragen müssen gleich zu Beginn geklärt werden, um Missverständnisse auszuräumen. Die Streitparteien erklären sich dann bereit, unter den genannten Bedingungen am Verfahren teilzunehmen. Günstig für den Gesprächsverlauf ist es, bestimmte Voraussetzungen herzustellen. Eine angenehme räumliche Atmo-

sphäre, Ungestörtheit und eine gleichberechtigte Sitzordnung wirken förderlich für die Mediation. Die MediatorInnen sollten versuchen, ein entspanntes und freundliches Klima zu schaffen.

Die Konfliktparteien erhalten dann die Gelegenheit, den Streitfall aus ihrer Perspektive zu schildern. Jede Seite erhält dafür so viel Zeit wie nötig ist, um das Geschehen umfassend darzustellen. Die MediatorInnen unterstützen die Beschreibung durch Spiegelung und Paraphrasierung der wichtigen Aussagen. Durch dieses Vorgehen wird die Darstellung oft klarer und verständlicher und führt auch beim Erzählenden zu einer intensiveren Reflexion und Selbstklärung. Die gegnerische Partei hört in dieser Phase nur zu und muss eigene Einwände zurückstellen. Das Zuhören in ruhiger Atmosphäre mit der Gewissheit, dass auch die eigene Position ausführlich dargestellt werden kann, ermöglicht es oft schon stärker als bisher, die Perspektive des anderen zu verstehen und nachzuvollziehen.

In einem nächsten Schritt verschieben die MediatorInnen durch geeignete Fragen und Interventionen den Fokus vom eigentlichen Konfliktgeschehen auf die dahinter stehenden Gefühle, Bedürfnisse und Interessen. Die Erhellung dieser Hintergründe bewirkt einerseits die zunehmende Klarheit der eigenen Position, der Motive und Antriebe, und ermöglicht andererseits eine stärkere Perspektivenübernahme bei der gegnerischen Partei. Die MediatorInnen haben in dieser Phase die anspruchsvolle Aufgabe, durch sensible und einfühlsame Fragen den Klärungsprozess voranzubringen und zugleich das Gespräch immer mehr zu einem Dialog zwischen den Konfliktbeteiligten zu machen.

Ist ein gegenseitiges Verstehen erreicht, können sich die Konfliktgegner zu Konfliktpartnern wandeln. Es kann damit begonnen werden, Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Zunächst werden möglichst viele verschiedene Lösungswege gesammelt und festgehalten. Dazu setzen die MediatorInnen Methoden wie das Brainstorming ein, um ein möglichst großes Repertoire unterschiedlicher Ideen und Lösungsvorschläge zu erhalten. Die zusammengetragenen Überlegungen werden anschließend gemeinsam diskutiert und abgewogen, gegebenenfalls modifiziert und abgeändert. Die Konfliktparteien einigen sich auf einen Lösungsvorschlag und klären Einzelheiten für die Umsetzung. Die MediatorInnen achten darauf, dass der gemeinsame Lösungsweg realistisch und im Rahmen der Möglichkeiten der Beteiligten ist.

Wenn diese eben beschriebenen Schritte im Prozess der Mediation nicht innerhalb einer Sitzung erfolgen, was häufiger der Fall ist, werden weitere Ter-

mine vereinbart. Die Dauer eines Mediationsprozesses hängt dabei nicht nur von der Komplexität des Konfliktes ab, sondern auch davon, welche Vorerfahrungen die Beteiligten mitbringen, z. B. wie einfach oder schwierig es für die Konfliktparteien ist, die vereinbarten Regeln einzuhalten oder sich im Gespräch zu öffnen.

Wenn eine solche Lösung gefunden wurde, kann eine schriftliche Vereinbarung getroffen werden. Alle wichtigen Details werden festgehalten und die Frage einer Überprüfung dieser Vereinbarung geklärt. Oft ist es sinnvoll, nach einer gewissen Zeitspanne die Umsetzung der gemeinsamen Lösung zu überprüfen. Dafür können verbindliche Termine ausgemacht werden. Die schriftliche Übereinkunft wird von den Konfliktbeteiligten und den MediatorInnen unterschrieben und sollte als Kopie an alle ausgegeben werden. Nach einer gewissen Frist können in einem Nachtreffen aufgetretene Schwierigkeiten besprochen und Modifikationen an dem Lösungsmodell vorgenommen werden. Falls die Probleme zu massiv sind, kann auch ein erneutes Mediationsgespräch notwendig sein.

Grundlegende Methoden

In einem Mediationsverfahren können unterschiedliche Methoden und Techniken angewendet werden. Eines der wichtigsten Elemente ist das aktive Zuhören. Darunter versteht man nicht nur Aufmerksamkeit und Zugewandtheit, die verbal und nonverbal signalisiert wird, sondern auch das Zusammenfassen wichtiger Aussagen in eigenen Worten durch den Zuhörer (Spiegeln/Paraphrasieren). Diese Vorgehensweise hilft, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und fördert ein intensiveres Verstehen zwischen Sprecher und Zuhörer. Gleichzeitig wird der Sprecher dadurch angeregt, sich intensiver und tiefergehend als bisher über seine eigene Position klar zu werden. In Beratung und Therapie wird dieses Vorgehen schon seit langem erfolgreich eingesetzt.

Die MediatorInnen versuchen, die Konfliktbeteiligten zu einer spezifischen Art der Kommunikation zu bewegen. Es soll vermieden werden, in Allgemeinplätzen zu sprechen. Häufig wird versucht, in einem Konflikt auf einer abstrakten und unpersönlichen Ebene zu kommunizieren, vor allem um die eigene Person möglichst wenig angreifbar zu machen. Dadurch werden aber gegenseitiges Verständnis und konstruktive Konfliktbearbeitung ganz erheblich erschwert. Die MediatorInnen müssen deshalb immer wieder deutlich machen, wie wichtig es ist, von sich selbst zu sprechen, immer die eigene Perspektive und die

eigenen Gefühle zu artikulieren. Solche Äußerungen werden häufig als Ich-Botschaften bezeichnet.

Einzelgespräche der MediatorInnen mit nur einer Streitpartei können in schwierigen Phasen des Prozesses hilfreich sein. Zeigen sich noch Probleme, die eigene Position intensiv zu beleuchten, ermöglicht der geschützte Rahmen eines Einzelgesprächs oft Fortschritte. Ohne Angst haben zu müssen, dass die Gegenseite mithört, fällt es mitunter leichter, eigene Wahrnehmungen und Gefühle auch kritisch durchzuarbeiten. Häufig entstehen dadurch neue Anstöße, die in das Mediationsgespräch zurückgetragen werden können.

In der Phase der Problemlösung werden Methoden eingesetzt, die es ermöglichen, eine möglichst große Anzahl verschiedener Lösungsansätze zu sammeln. Beim Brainstorming werden alle Einfälle und Ideen zunächst ohne Diskussion und Wertung notiert und es ergibt sich so eine breite Palette von Möglichkeiten. Auch scheinbar kuriose und realitätsfremde Überlegungen sind zulässig. Es geht vor allem darum, vorschnelle Denkblockaden („Das geht sowieso nicht ...“) zu vermeiden und einen kreativen Suchprozess in alle Richtungen anzustoßen. Gerade in Konfliktsituationen ist das Denken oft einseitig und festgefahren und es ist notwendig, hier einen Öffnungsprozess einzuleiten.

Der Mediator/die Mediatorin

Das Mediationsgespräch kann von einem oder mehreren MediatorInnen geleitet werden, günstig ist im Allgemeinen eine gemischtgeschlechtliche Leitung. Es sollten Personen sein, die von beiden Streitparteien akzeptiert werden können. Um eine unparteiische bzw. allparteiliche Haltung einnehmen zu können, dürfen die MediatorInnen keine eigenen Interessen in dem Konfliktfall verfolgen. Sind sie selbst verstrickt oder voreingenommen, sollten sie die Streitschlichtung anderen MediatorInnen überlassen. Sie sollten sich für die Interessen und Bedürfnisse aller Konfliktbeteiligten einsetzen – d. h. deren Positionen ernst nehmen, nicht bewerten oder urteilen – und versuchen, ein eventuell vorhandenes Machtungleichgewicht auszugleichen.

Sehr wichtig ist auch die Wahrung von Vertraulichkeit im Mediationsprozess. Gerade im schulischen Umfeld ist es von enormer Bedeutung, dass die MediatorInnen keine Informationen über Personen weitertragen. Schülerinnen und Schüler reagieren sehr sensibel auf mangelnde Verschwiegenheit von StreitschlichterInnen, und wenn ein solcher Verdacht besteht, wird sich kaum mehr ein Schüler/eine Schülerin in einem Gespräch wirklich öffnen. Die Verab-

redung von Vertraulichkeit gehört deshalb zu den ganz wichtigen Vereinbarungen, die vor Beginn des Mediationsgesprächs getroffen werden müssen.

Die Rolle der MediatorInnen besteht in der Gestaltung des Mediationsprozesses, sie kümmern sich um die Strukturierung des Gesprächs und die Einhaltung der vereinbarten Regeln. Durch ihre Haltung und ihr Verhalten bieten sie ein Modell für die Konfliktbeteiligten und vermitteln eine Atmosphäre, die Offenheit und konstruktive Mitarbeit für alle Beteiligten ermöglicht. Die Konfliktparteien behalten aber immer die Verantwortung für den Inhalt des Prozesses und müssen ihre eigenen Lösungen entwickeln. Die MediatorInnen dürfen hier nur anregen, um zu gewährleisten, dass die gefundene Lösung auch von den Beteiligten als „ihre“ Lösung angenommen werden kann.

3.3. Mediation als Gewaltprävention?

Mediation ist eine Form der Konfliktbearbeitung, die versucht, gewaltfreie, konstruktive und nachhaltige Lösungen herzustellen. Sie erhöht soziale Kompetenzen und Konfliktfähigkeit und zwar sowohl bei denen, die als MediatorInnen arbeiten, als auch bei denen, die an einem solchen Prozess als Konfliktpartei teilnehmen. Zu den wichtigsten Aspekten, die im Mediationsprozess entwickelt werden, gehören:

- ▲ Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung
- ▲ Steigerung der verbalen Ausdrucksmöglichkeiten, gerade auch in Bezug auf eigene Gefühle
- ▲ Fähigkeit zur Perspektivenübernahme
- ▲ Verbreiterung der Möglichkeiten zur Konfliktlösung
- ▲ Stärkung des Selbstwertgefühls und des Einfühlungsvermögens

Mediation vermittelt Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auch außerhalb dieses methodischen Settings angewendet werden können und ganz allgemein den Umgang miteinander verbessern helfen. Es entwickeln sich soziale Kompetenzen, die das Repertoire von Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen vergrößern und damit den Einsatz destruktiver Konfliktbearbeitung reduzieren. In all den Fällen, in denen Gewaltverhalten wesentlich aus dem Fehlen persönlicher Handlungsalternativen entsteht, stellt Mediation eine wirksame Form der Prävention dar.

■ Viele Pädagoginnen und Pädagogen bedauern, dass Kinder und Jugendliche nur die eine Art der Konfliktlösung kennen, die der Destruktion. Alternative konstruktive Konfliktlösungen sind ihnen weitgehend unbekannt. Mit den Worten einer Lehrerin:

„Wir machen den Kindern Vorwürfe, aber eigentlich wissen sie es wirklich nicht besser. Wir erwarten von ihnen ein soziales Verhalten, obwohl uns eigentlich klar ist, dass sie in der Mehrzahl aller Fälle keine Gelegenheit hatten, den konstruktiven Umgang mit Konflikten zu erlernen“.

(aus: Engert: Mediatoren statt Gladiatoren, 1997)

Werden die in der Mediation vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten als wirksam und hilfreich erlebt, steigt die Bereitschaft, diese auch zukünftig in Konfliktsituationen einzusetzen. Damit bleiben die Problemlösungsstrategien nicht auf das Setting beschränkt, sondern wirken auch in das Alltagshandeln der Beteiligten hinein. Die sozialen Kompetenzen erweitern sich und ermöglichen ein verändertes Konfliktverhalten. In diesem Sinne ist Mediation Gewaltprävention, doch ist sie natürlich kein Allheilmittel. Es gibt auch Konflikte und Situationen, die kaum oder gar nicht mit dieser Methode bearbeitet werden können und für die andere angemessene Strategien gefunden werden müssen.

Bestimmte Bedingungen müssen gegeben sein, damit Mediationsprozesse wirksam werden können:

- ▲ Die Konfliktparteien sind freiwillig bereit teilzunehmen.
- ▲ Der Konflikt reduziert sich nicht auf bloße Ja-Nein Entscheidungen.
- ▲ Das Machtgefälle zwischen den Streitparteien ist nicht zu groß.
- ▲ Es ist genügend Zeit vorhanden.
- ▲ Ein Minimum an verbalen Ausdrucksmöglichkeiten ist vorhanden.
- ▲ Die Streitenden haben ein grundsätzliches Interesse an einer zukünftigen Beziehung zueinander.

Unter diesen Voraussetzungen existieren gute Chancen für eine erfolgreiche Konfliktbearbeitung mit dieser Methode. Mediation stellt dann ein wirksames und erprobtes Verfahren zur Gewaltprävention dar.

4. Streitschlichtung in der Schule

Mediation kann in unterschiedlichen Bereichen eingesetzt werden. Auch die Schule ist ein Handlungsfeld, in das die Mediation in den letzten Jahren zunehmend Eingang gefunden hat. Diese Form der Mediation wird dann meist als Schüler-Streitschlichtung oder Peer-Mediation bezeichnet. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler als Vermittler, also MediatorInnen in Konflikten zwischen Angehörigen der Schule fungieren und einen Mediationsprozess, wie in Kapitel 3 beschrieben, anleiten. Im Allgemeinen geht es um Auseinandersetzungen zwischen SchülerInnen, einige Ansätze beziehen aber auch Konflikte zwischen SchülerInnen und LehrerInnen mit ein.

Der Begriff der Streitschlichtung ist dabei vielleicht etwas missverständlich gewählt, da Schlichtung meist mit einem Kompromissvorschlag durch einen Schlichter assoziiert wird (wie z. B. in Tarifverhandlungen). In diesem Kontext ist aber die oben beschriebene Konfliktbearbeitung gemeint, in der die Streitparteien selbst neue Lösungen entwickeln müssen.

In der Schule herrscht in der Regel ein abgestuftes System von Diszipliniierungsmaßnahmen, welches in Konfliktfällen einen bestimmten Ablauf von Bestrafungsmaßnahmen in Gang setzt. Die sogenannten Täter versuchen dann durch Leugnung, Umdeutung oder andere Strategien die Konsequenzen zu minimieren. Die durch die LehrerInnen oder die Schulleitung angeordneten Strafen führen oft zu einer Verhärtung der Situation und lassen alle Beteiligten unzufrieden zurück. Auch dem Schutz der Opfer und einer Idee der Wiedergutmachung tragen die traditionellen Vorgehensweisen nur selten Rechnung. Der Eskalation und Ausweitung von Konflikten sollte daher mit einem angemessenen Angebot zur Klärung entgegengearbeitet werden, bei der die unmittelbar Betroffenen im Mittelpunkt der Aktivitäten stehen. In diesem Sinne kann Peer-Mediation ein niederschwelliger Bestandteil einer abgestuften Konfliktbearbeitungsstrategie einer Schule sein (siehe auch Abschnitt 2.1.).

4.1. Voraussetzungen

Die wichtigste Voraussetzung für die erfolgreiche Einführung von Peer-Mediation an Schulen ist die Bereitschaft von einigen Lehrerinnen und Lehrern und der Schulleitung, solch ein Projekt aktiv zu unterstützen. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass Streitschlichter-Projekte, die an Schulen mit passi-

ver oder gar ablehnender Haltung der Lehrerschaft eingerichtet worden sind, kaum eine langfristige Überlebenschance besitzen. Also auch Initiativen, die auf Schüleraktivitäten setzen, sind auf Akzeptanz und Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte angewiesen. Wenn also ein Streitschlichtungsprojekt an der Schule eingeführt werden soll, müssen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt die Schulleitung und das Kollegium umfassend informiert, inhaltliche und organisatorische Fragen diskutiert und entschieden werden. MediatorInnen und erfahrene Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen, die ähnliche Projekte bereits umgesetzt haben, können z. B. ihre Erfahrungen vermitteln und bei der Klärung offener Fragen helfen. Hierbei ist die Einbeziehung der Schüler- und Elternvertreter sicherzustellen. Abschließend sollte die Gesamtkonferenz der Schule über die Einführung eines solchen Projektes beschließen.

In der Frage der Durchführung der Streitschlichter-Ausbildung gibt es zwei Ansätze. Zum einen können solche Trainings von außerschulischen Fachkräften mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, oder das Kollegium oder einige Lehrerinnen und Lehrer bilden sich zunächst selbst weiter und fungieren dann als AusbilderInnen. Es ist aber auch möglich, beide Formen zu kombinieren und schulfremde TrainerInnen mit LehrerInnen als Co-TrainerInnen arbeiten zu lassen. Wichtig ist in dem ersten Fall, dass die LehrerInnen sich trotzdem für das Projekt interessieren und engagieren. Im zweiten Fall muss gewährleistet sein, dass die Problematik der Rollenvermischung (LehrerIn – AusbilderIn – MediatorIn) ausreichend reflektiert und bearbeitet werden kann. Die Entscheidung für das jeweilige Vorgehen muss aber jede Schule auf der Grundlage ihrer spezifischen Ausgangsbedingungen treffen.

Es stellt sich dann die Frage, wie Schülerinnen und Schüler als Schlichter gewonnen werden können. In den meisten Fällen hat man sich auf ältere SchülerInnen ab Klasse 8 konzentriert, die in der Regel über ein höheres Maß an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und Möglichkeiten der Prozesssteuerung verfügen. Es spricht aber im Grunde nichts gegen einen Einsatz von jüngeren Schülerinnen und Schülern. In deren Ausbildung werden dann allerdings punktuell andere bzw. „leichtere“ Methoden und Trainingseinheiten verwendet. Im „klassischen“ Modell werden SchülerInnen der 8. bis 10. Klassen als Mediatoren ausgebildet, die in Konfliktfällen, insbesondere von jüngeren SchülerInnen, konsultiert werden. Dies ist erfahrungsgemäß eine unproblematische Konstellation in einem Peer-Mediationsprozess.

Die Auswahl von SchülerInnen, die zu MediatorInnen ausgebildet werden sollen oder vielmehr wollen, ist meist unproblematisch und verläuft einfacher als häufig angenommen. Das Interesse an der Mitarbeit in einem solchen Projekt ist fast immer so groß, dass eine arbeitsfähige Gruppe zustande kommt. Man beginnt zunächst mit einer Information in den Klassenstufen, aus denen die zukünftigen Schlichter gewonnen werden sollen. Dort werden das Streit-schlichter-Modell vorgestellt und der Ablauf der Ausbildung beschrieben, ebenso werden die zeitliche Belastung und die geforderten Arbeitsweisen, Methoden und Techniken erklärt. Dann werden offene Fragen beantwortet und schließlich ein Termin genannt, zu dem sich die Schülerinnen und Schüler entschieden haben müssen, am Projekt teilzunehmen. Die Auswahl erfolgt dabei auf der freiwilligen Meldung der SchülerInnen und kann durch ein gezieltes Ansprechen Einzelner ergänzt werden. Insbesondere die Gewinnung von Jungen sollte dann forciert werden, wenn sich mehr Mädchen als Jungen melden. Eine gemischte Gruppe hat gerade für die spätere Streitschlichtung einige Vorteile. Die Erfahrungen zeigen sehr deutlich, dass sich fast immer sehr viel mehr Mädchen für die Ausbildung interessieren, so dass bereits im Vorfeld überlegt werden sollte, wie auch Jungen in das Projekt eingebunden werden können. Gefördert wird die Teilnahme von Jungen z. B. dadurch, dass sich die Gruppe der Verantwortlichen aus Lehrerinnen und Lehrern zusammensetzt.

■ Ein Beispiel:

„Eine Mediatorin hatte Schwierigkeiten, mit einem Jungen, der in einen Konflikt verwickelt war, Kontakt aufzunehmen, da dieser nicht bereit war, sich einem Mädchen gegenüber zu öffnen. Im gesamten Mediatorenteam war leider nur ein männlicher Schlichter vertreten, der durch das eben beschriebene Phänomen an vielen Fällen gearbeitet und geholfen hat, den Mediationsprozess anzustoßen, während andere Mediatorinnen – zu ihrem Bedauern – ‚unterbeschäftigt‘ blieben.“

(vgl. FH-Dokumentation)

In einigen Streitschlichter-Projekten wurden gezielt SchülerInnen angesprochen, die als „auffällig“ und „schwierig“ eingeschätzt wurden. Dahinter stand die Idee, dass die intensive Arbeit mit solchen Jugendlichen in der Mediationsausbildung einen besonders positiven Effekt haben würde. Außerdem neh-

men diese Jugendlichen oft auch Führungsrollen in ihren Klassen ein und wirken so stark auf das Klassenklima. Sie für eine Streitschlichter-Tätigkeit zu gewinnen erzeugt also meist eine besonders starke Wirkung im Klassenraum und in der in der Schule.

Bei Peer-Mediation ist es also sowohl möglich, auf die Meldung von SchülerInnen zu setzen, als auch ergänzend bestimmte Gruppen oder Personen direkt anzusprechen, um sie für das Projekt zu gewinnen. Eine Grenze besteht dort, wo man mit Druck versucht, die Teilnahme an der Mediationsausbildung zu erzwingen. Dieses widerspricht den Grundprinzipien des Ansatzes und macht eine angemessene und professionelle Gestaltung der Ausbildung unmöglich.

Die Größe der Ausbildungsgruppe liegt im günstigen Fall zwischen 8 und 20 Personen. Einerseits muss die Gruppe so überschaubar sein, dass alle TeilnehmerInnen sich auch mit ihren unterschiedlichen Persönlichkeiten einbringen können und genügend Kommunikations- und Reflexionszeit für alle vorhanden ist. Andererseits kommt es im Verlauf der Ausbildung meist zu einem gewissen Teilnehmerschwund. Die Motivation reicht oft nicht bei allen, um die Zeit der Ausbildung durchzuhalten; andere werden krank oder ziehen um. Von daher sollte darauf geachtet werden, dass – auch wenn einige SchülerInnen abspringen – eine funktionsfähige Gruppe bestehen bleibt. Die Bedeutung der Gruppe liegt sowohl in der Ausbildung, die auf Gruppenarbeit angewiesen ist, als auch in der späteren Arbeit der Mediatoren. Bei einer Gruppengröße von nahe 20 ist dringend zu empfehlen, mit zwei Trainern zu arbeiten, um intensive und betreute Teilgruppenarbeit zu ermöglichen.

Eine wichtige Unterstützung für die Streitschlichtung können auch die Eltern bieten. Alle Eltern der Schule sollten bereits zu einem möglichst frühen Zeitpunkt über das Mediationsprojekt informiert werden, entweder durch ein Anschreiben oder auf einem Elternabend. Voraussetzung dafür ist, dass alle Lehrkräfte das Projekt und die dahinter stehenden Überlegungen gut kennen und vertreten können. Wenn den Eltern das Streitschlichter-Modell vorgestellt und die damit verbundenen Zielstellungen erläutert werden, können sie auch gebeten werden, das Projekt zu unterstützen, in dem sie z. B. ihre Kinder für das Mediationsangebot sensibilisieren und eine Nutzung im Konfliktfall empfehlen. Ein zusätzlicher Elternbrief muss an die Eltern derjenigen Kinder und Jugendlichen geschickt werden, die als MediatorInnen ausgebildet

werden möchten und an den Trainings teilnehmen wollen. Dabei werden die Ausbildung kurz vorgestellt und das Einverständnis der Eltern erbeten. Ein Ablaufplan zur Vorbereitung der Streitschlichter-Tätigkeit in der Schule könnte also wie folgt aussehen:

- ▲ Diagnose der Situation in der Schule: Konflikte, Disziplinarmaßnahmen etc.
- ▲ Information des Kollegiums und der Schulleitung über Streitschlichtung und Mediation (schriftlich und mündlich)
- ▲ Einbeziehen der Eltern- und Schülervereine in den Informations- und Diskussionsprozess
- ▲ Nach inhaltlicher Debatte beschließt die Gesamtkonferenz über die Initiierung eines Mediationsprojektes an der Schule. Es wird eine Koordinationsgruppe benannt, welche die weitere organisatorische Steuerung übernimmt und Ansprechpartner für alle diesbezüglichen Fragen wird.
- ▲ Kontaktaufnahme zu außerschulischen Unterstützern oder Trainern, die im Arbeitsfeld Mediation tätig sind
- ▲ Fortbildung für die Lehrerinnen und Lehrer, die als Trainer oder Co-Trainer arbeiten wollen
- ▲ Auswahl der Schülerinnen und Schüler, die an der Mediatorenausbildung teilnehmen (Informationen in den Klassen und eventuell Einzelgespräche)
- ▲ Information der Eltern; Einverständniserklärung

4.2. Die Ausbildung der Streitschlichter

Es beginnt nun die Phase der Ausbildung der Jugendlichen zu Streitschlichtern. Jetzt sind regelmäßige Treffen über einen längeren Zeitraum notwendig, in denen die wichtigsten Inhalte, Methoden und Arbeitstechniken vermittelt werden. Im Normalfall durchläuft man in einem solchen Ausbildungsprozess drei Stufen. Am Beginn der Arbeit stehen die Gruppenfindung, die Herstellung eines produktiven Arbeitsklimas und die Vereinbarung von gemeinsamen Regeln und Umgangsformen. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich an die neue Situation erst gewöhnen und ihre Position zwischen schulischer Anforderungsstruktur, Freizeitbereich und intensiver Selbstreflexion finden. Die anderen Lernformen, die häufig nicht aus dem schulischen Unterricht bekannt

sind, sind für viele Jugendliche neu und ungewohnt und müssen erst erfahren, erprobt und verinnerlicht werden. Die Erfahrungen zeigen, dass ein Workshop oder eine kurze gemeinsame Reise diese Prozesse sehr befördern und beschleunigen können. Wenn organisatorisch irgend möglich, sollte eine solche zeit- und lernintensive Arbeitsform in einer relativ frühen Phase der Ausbildung realisiert werden, z. B. in Form einer Wochenendfahrt.

Der nächste Abschnitt der Ausbildung widmet sich nun vor allem dem Thema Konflikte. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich eingehend mit konfliktbeladenen Auseinandersetzungen in schulischen Kontexten. Konfliktursachen, Täter- und Opferrollen, emotionale Verstrickungen und Konflikt-dynamiken sind in dieser Phase wichtige Themen, die intensiv und differenziert bearbeitet werden. Dabei sollte immer wieder an den Erlebnissen und Erfahrungen der Jugendlichen angesetzt werden, um diese Inhalte nicht theoretisch und abstrakt, sondern lebensnah und verständlich bearbeiten und diskutieren zu können. Die Aufgabe der AnleiterInnen ist es, sich alltagsnah und flexibel am Gruppenprozess zu orientieren.

Ein gewisses Maß an Selbsterfahrung der TeilnehmerInnen ist die Voraussetzung dafür, dass hier nicht nur kognitiv Wissen angeeignet wird, sondern ein tieferes Verständnis von Konfliktverläufen entsteht, das angewendet und auf andere bzw. konkrete Situationen übertragen werden kann. Methoden, die ein aktives Ausprobieren und Erfahren ermöglichen, sind hier in besonderer Weise geeignet, solche Lernprozesse anzuregen. In den verschiedenen Handbüchern und Beschreibungen (siehe Anhang) findet sich eine Vielzahl von konkreten Methodenvorschlägen für bestimmte Arbeitsschritte. Diese müssen für die spezifische Situation der Gruppe vor Ort ausgewählt und möglicherweise verändert werden. Die AnleiterInnen sollten sich nicht zwanghaft an den vorgeschlagenen Ablauf halten, sondern in den Vor- und Nachbereitungen der Trainingssitzungen jeweils angemessene und passende Methoden auswählen. Während die inhaltliche Gestaltung flexibel gehandhabt werden kann, ist es oft hilfreich, den Ablauf der Treffen nach einem bestimmten Muster zu gestalten. Dadurch entsteht ein verlässlicher Rahmen, der den TeilnehmerInnen Sicherheit und Klarheit signalisiert.

Der dritte Teil der Ausbildung konzentriert sich auf die eigentliche Schlichtertätigkeit in Konflikten. Die Anwendung der wichtigsten Methoden (aktives Zuhören, Ich-Botschaften) wird geübt und das eigene Verhalten in der Mediatorenrolle intensiv trainiert. Praktische Übungen und Rollenspiele stehen dabei

im Mittelpunkt der Ausbildungstreffen. Das Erproben der eigenen Fähigkeiten und die gefahrlose Bearbeitung von Unsicherheiten gehören zu den wichtigsten Aspekten. Das neu gewonnene Wissen muss nun angewendet, d. h. auf neue Situationen übertragen werden können. Die Vorstellung der Schlichtertätigkeit wird nun für die Jugendlichen realistisch und fassbar und es gilt, mit eventuell auftretenden Unsicherheiten und Befürchtungen sensibel umzugehen. Die Grenzen der Mediationstätigkeit werden ebenso erörtert wie konkrete organisatorische Fragen. Zum Abschluss der Ausbildungsphase kann an alle TeilnehmerInnen ein Zertifikat ausgegeben werden, in dem die geleistete Arbeit dokumentiert und gewürdigt wird.

4.3. Konkrete Arbeitsweisen

Um günstige Bedingungen für die Streitschlichter-Tätigkeit zu schaffen, müssen einige Aspekte mit Beginn der konkreten Arbeit geregelt sein. Es sollte an der Schule einen Raum geben, in dem die Schlichter in ruhiger und angenehmer Atmosphäre ihre Gespräche durchführen können und der für die Schülerinnen und Schüler der Schule den Anlaufpunkt in Konfliktfällen darstellt (Ein notdürftig hergerichteter Abstellraum ohne Fenster kann solchen Ansprüchen nicht genügen!). Ein solches Streitschlichter-Büro kann und sollte erstens von den Jugendlichen (mit)gestaltet werden und zweitens bei den Eintretenden bereits erste Veränderungen erzeugen, da sie sich nun in einer „klassenraum-untypischen“ Atmosphäre befinden. Zugleich ist die Einrichtung eines Raumes an der Schule ein Signal, dass dieses Projekt und die dort arbeitenden SchülermediatorInnen ernst genommen und unterstützt werden und ihre Arbeit erwünscht ist. Drittens stärkt ein eigenes Büro die MediatorInnen und erhöht die Motivation, auch in schwierigen Zeiten nicht abzuspringen. Die Eröffnung eines Streitschlichterraumes kann auch als Anlass genutzt werden, schulöffentlichkeitswirksame Aktionen durchzuführen, um die Schülerinnen und Schüler auf das neue Angebot aufmerksam zu machen.

Für die zeitliche Organisation können Wochenpläne hilfreich sein. Die Erreichbarkeit der Streitschlichter sollte für die großen Pausen sowie im Anschluss an den Unterricht gewährleistet sein. Die Mediatorengruppe verteilt die Sprechzeiten auf Zweierteams, die dann für Anfragen zur Verfügung stehen. Dieser Dienstplan sollte im Schulgebäude ausgehängt werden, um transparent zu machen, wer wann erreichbar ist.

Prinzipiell ist es am sinnvollsten, wenn Konflikte möglichst schnell bearbeitet werden. Je länger der Abstand zwischen Anlass und Gespräch ist, desto eher werden sich die Fronten verhärten. Gerade für Kinder und Jugendliche ist es wichtig, Streit und Bearbeitung zeitlich eng zu koppeln, um wirksame Lerneffekte zu erzielen. Schnelle Reaktion auf Konflikte ist ein wichtiger Grundsatz präventiver Arbeit. Daher ergibt sich die Situation, dass in der Pause ein Schlichtungsgespräch begonnen wird, was sich eventuell in die im Anschluss beginnende Unterrichtszeit hinein verlagern kann. Entweder werden so entstandene Fehlzeiten allgemein akzeptiert oder Schlichter und Streitkontrahenten bitten bei den jeweiligen FachlehrerInnen um Erlaubnis, das Gespräch fortzuführen, müssen dann aber im Ablehnungsfall das Gespräch auf einen späteren Zeitpunkt verschieben. Beide Regelungen haben sicher begründete Vor- und Nachteile. Wie mit solchen Situationen umgegangen werden kann, muss daher im Lehrerkollegium unbedingt abgestimmt werden.

Wird die Streitschlichtung von Schülerinnen und Schülern überhaupt angenommen? Bei der Entscheidung für ein Mediationsprojekt stellt sich immer wieder die Frage, ob das Angebot auch wirklich genutzt werden wird. Hier zeigt sich nun, dass es entscheidend auf die Verankerung des Projektes an der Schule ankommt, ob sich Mediation etablieren kann oder nicht. Stehen viele Lehrerinnen und Lehrer dem Ansatz positiv gegenüber und raten den Kindern und Jugendlichen die Nutzung an, und findet eine gute Information der Schülerinnen und Schüler statt, dann entwickelt sich fast immer eine rege Nachfrage nach Streitschlichtung. Fehlt aber ein unterstützendes, aktives Einwirken der PädagogInnen, besteht die Gefahr, dass das Projekt bereits in der Einführungsphase scheitert.

Ist die erste Hürde überwunden und das Projekt etabliert, dann entwickelt sich bei den SchülerInnen ein Verständnis für die Chancen und Vorteile einer solchen Konfliktbearbeitung. Sie erkennen die positiven Möglichkeiten der Streitschlichtung und präferieren sie gegenüber bisherigen schulischen Vorgehensweisen.

Doch die Peer-Mediation eignet sich nicht für alle Konfliktfälle in gleichem Maße. Für die schulischen Alltagsstreitigkeiten und Probleme ist sie eine absolut geeignete und sinnvolle Vorgehensweise, doch es gibt auch klare Grenzen. Bei schwerwiegenden, juristisch relevanten Tatbeständen, bei weitreichenden familiären Problemen und traumatisierenden Ereignissen, wie etwa sexuellem Missbrauch, ist die Peer-Mediation nicht die richtige Interventionsform.

Hier müssen Ratsuchende an andere Stellen weitervermittelt werden. Die Klärung solcher Grenzen der eigenen Arbeit ist Bestandteil der Streit-Schlichter-Ausbildung, auch wenn es in der Praxis nur selten vorkommt, dass sich SchülerInnen mit derart massiven Problemen an die MediatorInnen wenden. Die Nutzer haben fast immer ein sicheres Gespür für die Reichweite dieser Form der konstruktiven Konfliktbearbeitung.

Dennoch ist es unabdingbar, dass die MediatorInnen intensiv betreut und begleitet werden. Sie müssen erwachsene AnsprechpartnerInnen haben, die ihnen beratend zur Seite stehen. Im Regelfall sollte diese Aufgabe durch die AusbilderInnen übernommen werden, die regelmäßige Treffen mit den Streit-Schlichtern organisieren, um alle inhaltlichen und organisatorischen Fragen besprechen zu können. Die Reflexion der zurückliegenden Fälle, die weitere Verbesserung der Gesprächskompetenz und die Stärkung der Motivation für die Schlichtertätigkeit stehen dabei im Mittelpunkt. Gerade wegen der Anforderung an die MediatorInnen, in den Konfliktfällen allparteilich zu agieren, ist es wichtig, die eigenen Gefühle, Haltungen und Schwierigkeiten in einer geschützten und vertrauensvollen Atmosphäre besprechen und bearbeiten zu können. Neben den regelmäßigen Treffen sollten die Jugendlichen auch die Möglichkeit haben, in schwierigen Situationen sehr schnell Rat und Unterstützung zu bekommen. Dadurch kann der Gefahr einer Überforderung der MediatorInnen wirksam begegnet und eine fachlich gute und motivierte Arbeit befördert werden.

Zur Durchführung der Peer-Mediation sollten folgende Punkte unbedingt beachtet werden:

- ▲ Räumliche Voraussetzungen schaffen (Schlichterbüro)
- ▲ Zeitliche Organisation der Dienste regeln
- ▲ Öffentlichkeitsarbeit in der Schule durchführen
- ▲ Fachliche Begleitung der Mediatoren sicherstellen

4.4. Streitschlichtung – Ein Konzept für die eigene Schule?

Bei jeder Neuerung in der Schule stößt man auf Vorbehalte und Widerstände. Zum einen fürchtet man größere Belastungen durch neue Aufgaben. Mehr Zeit zu investieren und neue Arbeitsformen zu praktizieren wird von vielen

LehrerInnen als problematisch oder unzumutbar empfunden. Auf der anderen Seite sieht man kaum positive Entwicklungschancen durch Innovationen in der Schule. Die Möglichkeiten, die in solchen Projekten wie Peer-Mediation liegen, werden oft skeptisch beurteilt. Weit verbreitet ist eine Haltung, die zunächst abwartend und unbeteiligt den Verlauf des Projektes verfolgt und grundsätzlich einen negativen Ausgang für wahrscheinlich hält. So verständlich diese Positionen im Einzelfall auch sein mögen, so liegt darin doch die große Gefahr einer selbsterfüllenden Prophezeiung, bei der durch das eigene Verhalten (oder Nicht-Verhalten) genau das ausgelöst wird, was man vorher erwartet hat. Pädagogische Projekte an der Schule leben von der Unterstützung und Vermittlung durch LehrerInnen; das gilt auch für Peer-Mediation. Findet sich kein ausreichender Rückhalt im Kollegium, so etwas mitzutragen und mitzugestalten, dann ist die Aussicht auf langfristigen Erfolg gering. Streitschlichtung ist kein Selbstläufer, sondern muss aktiv unterstützt und entwickelt werden. Bevor man ein solches Projekt ins Leben ruft, muss deshalb eine positive Grundeinstellung in Teilen des Kollegiums und der Schulleitung vorhanden sein oder geschaffen werden. Ist eine solche Voraussetzung erst einmal gegeben, dann zeigen sich sehr wohl deutlich sichtbare Effekte an der Schule.

Alle beteiligten Gruppen können von Peer-Mediation profitieren. Die Streitschlichter entwickeln sich im Laufe der Ausbildung oft in erstaunlicher Weise. Differenzierte Wahrnehmung, Ausdrucksfähigkeit, Einfühlungsvermögen und Kooperationsfähigkeit sind Elemente, die sich in dieser Phase deutlich verbessern. Das gilt auch für Jugendliche, die vorher von LehrerInnen als eher problematische SchülerInnen wahrgenommen wurden.

Die SchülerInnen, die an einer Mediation als Betroffene teilnehmen, erfahren neue Umgangsweisen mit Alltagskonflikten. Sie lernen Möglichkeiten kennen, ohne Sieger und Besiegte aus einer Auseinandersetzung hervorzugehen. Damit lernen sie zugleich, Gefühle wie Angst, Ohnmacht oder Rache zu minimieren. Die eigene aktive Gestaltung der Konfliktbearbeitung und Lösungssuche steigert das Selbstbewusstsein und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die Chance, in zukünftigen Streitfällen über ein umfangreicheres Handlungsrepertoire zu verfügen, vergrößert sich. Das Zutrauen in die konstruktive und selbständige Bewältigung problematischer Situationen wächst und verbessert den Umgang miteinander. Nicht zu unterschätzen ist auch die Signalwirkung, die von einem Projekt ausgeht, das auf die Selbstverantwortung der SchülerInnen setzt. Das Vertrauen in die Problemlösefähigkeiten der Kinder und Jugendlichen ist in der Schule, die sich sonst eher durch Betonung

von Außensteuerung, Reglementierung und Kontrolle auszeichnet, ein wichtiger Bestandteil für eine Verbesserung des sozialen Klimas.

Die LehrerInnen werden durch das Angebot der Streitschlichtung in vielen Situationen entlastet. Sie müssen nicht immer versuchen, schnelle, gerechte und von allen akzeptierte Entscheidungen in Streitfällen zu treffen oder Konflikte zu unterdrücken und zu verschieben. Sie können auf das Angebot der Mediation verweisen und SchülerInnen motivieren, sich dort Unterstützung zu holen. Konflikte, die sonst latent den Unterricht und das soziale Klima stören, verlieren dann einen wesentlichen Teil ihrer negativen und destruktiven Energie. Der Unterricht kann ohne die verdeckten Streitigkeiten für alle angenehmer und produktiver ablaufen.

Die Kopplung des Streitschlichter-Projekts mit Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen verbessert die Wirkungen dieses Ansatzes in erheblicher Weise. Wenn LehrerInnen selbst anfangen, neue Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien in ihr schulisches Alltagsverhalten zu integrieren und damit selbst noch stärker zu positiven Modellpersonen werden, dann ergänzt das die Peer-Mediation sehr gut und erzeugt deutliche Synergieeffekte. Die bisherigen Erfahrungen machen deutlich, dass soziales Lernen durch Aktivitäten auf vielen Ebenen gefördert und entwickelt werden muss. Die Streitschlichtung ist ein Element eines schulischen Gesamtentwicklungsprozesses, der zu einer tiefgreifenden und nachhaltigen Verbesserung von Schulklima und Schulqualität führt.

Hinter solchen Ansätzen steht die Überlegung, dass Bildungserfolg mehr beinhaltet als nur gute Fachleistungen. Die Bildungsdiskussion gerade in der heutigen Zeit des beschleunigten technologischen und gesellschaftlichen Wandels verweist darauf, dass die Elemente Sozial- und Selbstkompetenz den Bildungserfolg junger Menschen in entscheidender Weise mitbestimmen. Ohne diese Fähigkeiten kann man heute auf keine befriedigende berufliche Zukunft hoffen und ohne sie können zukünftige Probleme und Herausforderungen, ob individuelle oder gesellschaftliche, nicht bewältigt werden. Soziales Lernen muss deshalb gerade auch in unserer heutigen Gesellschaft ein entscheidender Bestandteil von schulischen Bildungsprozessen sein, weil erst diese Fertigkeiten die Möglichkeit zur aktiven und gestaltenden Teilhabe für die Zukunft sichern.

5. Streitschlichtung und Umgang mit Gewalt an Schulen – ein Erfahrungsbericht

In den Jahren von 1997 bis 2003 habe ich als Lehrerin an der Sekundarschule „August Herrmann Francke“ in Halle (Saale) eine Schüler-Streitschlichter-Gruppe aufgebaut, trainiert und begleitet. Im Rahmen meiner Ausbildung zur „Systemischen Mediatorin“ habe ich in der Folge ein Projekt entwickelt und durchgeführt, welches es ermöglichte, LehrerInnen und SozialpädagogInnen im Rahmen von Fortbildungen soweit zu qualifizieren, dass sie an ihren Schulen Schüler-Streitschlichter-Gruppen aufbauen konnten. Zusätzlich zu den LehrerInnen-Trainings wurden im Rahmen des Projektes SchülerInnen-Auftakttrainings durchgeführt. Darauf aufbauend entwickelte ich – in Kooperation zwischen dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt und der Landeszentrale für politische Bildung des Landes Sachsen-Anhalt – ein Projekt zur Ausbildung von „MultiplikatorInnen für Schulmediation“. Das Ziel dieses Projektes war es, in allen Schulamtsbereichen Fortbildungen zum Aufbau von Schüler-Streitschlichter-Gruppen durchführen zu können.

■ Im nachfolgenden Bericht sollen meine Erfahrungen als Mediatorin und Trainerin dargestellt und von verschiedenen Seiten beleuchtet werden. Ebenfalls geht es mir darum, aus meiner Sicht notwendige Weiterentwicklungen aufzuzeigen. Da ich seit Sommer 2003 hauptberuflich als Mediatorin und Trainerin in ganz Deutschland sowie in Österreich und in Italien arbeite, möchte ich auch diese Erfahrungen mit einbeziehen.

5.1. Mediation und Konfliktmanagement im System Schule

Konflikte in der Schule werden auf drei Ebenen ausgetragen:

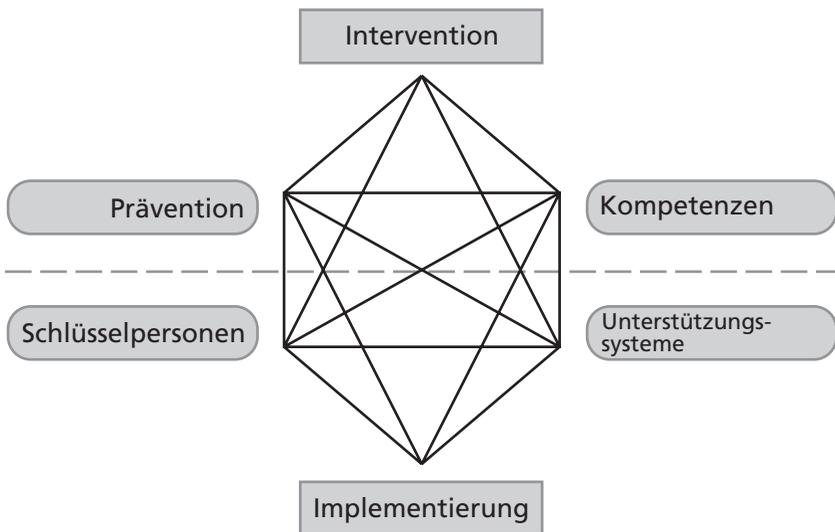
- ▲ zwischen den verschiedenen Personen
- ▲ in und/oder zwischen den Klassen und Gruppen
- ▲ im Gesamtsystem der jeweiligen Schule.

Wenn wir also nachhaltig konstruktive Konfliktkultur im System Schule erreichen wollen, ist es notwendig, alle drei Ebenen einzubeziehen und auf all diesen Ebenen den Prozess in Gang zu bringen. Aus systemischer Sicht ist es dabei notwendig, *prozessorientiert* zu arbeiten. Wenn wir Veränderungen im Konfliktverhalten erreichen wollen, müssen wir beachten, dass jede Person

und jede Gruppe ihr eigenes Tempo hat und eigene Wege geht. Weiterhin arbeiten wir *ressourcenorientiert*, d. h. wir gehen grundlegend davon aus, dass die Personen und Gruppen eine Reihe von Ressourcen haben, die sie mitbringen. Diese wollen wir wertschätzend in den Prozess integrieren, aktivieren und erweitern. Nicht zuletzt arbeiten wir *beteiligungorientiert*. Die Personen und Gruppen entscheiden selbst, wie und in welchem Umfang sie den Veränderungsprozess gestalten und sich beteiligen. Dabei haben sie die Möglichkeit, alle ihre Vorstellungen einzubringen.

Das „Pädagogische Hexagon“ von Kurt Faller verdeutlicht den systemischen Zusammenhang der Entwicklung konstruktiver Konfliktkultur in der Schule.

■ Das Pädagogische Hexagon von Kurt Faller



(vgl. Faller, K.: 1998)

Es ist ein Instrument, um für eine Schule oder soziale Einrichtung im ersten Schritt eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit Konflikten durchzuführen und anschließend Ideen zu entwickeln, schrittweise den konstruktiven Umgang mit Konflikten zu trainieren. Danach werden die entsprechenden Schritte zur Umsetzung der Ideen geplant. Die Bestandsaufnahme und Entwicklung der Ideen erfolgt in den drei Bereichen Intervention, Prävention und Kompe-

tenzen (im oberen Teil des Hexagons); die Umsetzung der Ideen anhand von Schlüsselpersonen, Unterstützungssystemen und Implementierung (unterer Teil des Hexagons)

Im Bereich *Intervention* geht es darum, zielgerichtet die an der Schule auftretenden Konflikte zu benennen und die praktizierten Verfahren zur Bearbeitung zu besprechen. Dabei kommt es darauf an, Aspekte der Höhe der Konfliktkosten sowie Fragen der Zufriedenheit mit den Ergebnissen der Bearbeitung offen zu besprechen. Auch sollte darüber nachgedacht werden, welche interessenorientierten Bearbeitungsformen es bereits an der Schule gibt. Erfahrungsgemäß ist es so, dass Ergebnisse, die durch interessenorientierte Verfahren entstanden sind, nachhaltiger umgesetzt werden, da sie von den Konfliktparteien besser angenommen werden können. An vielen Schulen gibt es präventive Maßnahmen oder Projekte, die schon, bevor es zu aktuellen Konflikten kommt, dafür sorgen, dass die Schüler den konstruktiven Umgang mit Konflikten trainieren können. Dies können Projekte zum sozialen Lernen, die Durchführung von Klassenprogrammen oder auch Projekte wie die Einführung eines Buddy-Systems sein.

Viele Aktivitäten im Bereich *Prävention* dienen dazu, ein gutes soziales Klima in den Klassen und Gruppen zu entwickeln und/oder auszubauen. Dadurch kommt es zu weniger weit eskalierten Konflikten und eine Lösungsfindung im Konfliktfall wird erleichtert. Auch im Bereich Prävention geht es darum, ganz bewusst interessenorientierte Methoden kennen zu lernen und mit Hilfe von – beispielsweise – Rollenspielen einzuüben. Natürlich ist es besonders wichtig, den *Kernbereich von Schule, den Unterricht* zu nutzen, um zielgerichtet in vielen Unterrichtsstunden soziale Grundkompetenzen wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und vieles mehr anzubahnen und zu üben. Besonders hilfreich sind dabei Formen offenen Unterrichts wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder Stationen-Lernen, aber auch ein methodisch sehr gut aufgebauter Frontalunterricht.

Wenn eine Schule mit Hilfe des oberen Teils des Hexagons daran gearbeitet hat, welche Aktivitäten im Bereich Intervention, Prävention und Kompetenzen es gibt, und dann Ideen entwickelt hat, um konstruktive Formen der Konfliktkultur in diesen drei Bereichen zu entwickeln, dann kommt es darauf an, Überlegungen für die Umsetzung dieser Ideen anzustellen bzw. Schritte zur Umsetzung des erarbeiteten Konzeptes zu planen. Zuerst geht es um die *Frage der Schlüsselpersonen*. Die Schlüsselpersonen an einer Schule sind die Lehrer,

die gemeinsam mit ihrer Schulleitung ein Schulprogramm, unter anderem auch für die Entwicklung einer konstruktiven Schulkultur, erstellt haben oder erstellen. Bei der Planung der einzelnen Schritte zur Umsetzung des erarbeiteten Konzeptes ist zu überlegen, welche Ressourcen es bereits im Lehrerkollegium gibt und welche Trainings, z. B. zum Thema Mediation, zur Arbeit des Klassenlehrers oder zur Entwicklung eines Klassenprogramms noch benötigt werden. Auch sollte genau abgesprochen werden, in welchen Bereichen besondere Aktivitäten notwendig sind und wie die Verantwortlichkeiten verteilt werden sollten. Um die Ideen effektiv umsetzen zu können, aber auch um die Öffnung der Schule nach außen zu erreichen, ist der Aufbau guter *Unterstützungssysteme* sehr wichtig. Hier gibt es viele Möglichkeiten, die unterschiedlich von den Schulen praktiziert werden. Es werden Kontakte geknüpft zum schulpсихologischen Dienst, zu sozialen Einrichtungen und zu verschiedenen anderen Einrichtungen der Stadt oder des Stadtteils. Um nachhaltig eine Veränderung der Schulkultur zu erreichen, müssen alle Aktivitäten in den verschiedenen Bereichen fester Bestandteil des Schulprogramms werden und systematisch weiterentwickelt werden. Dabei darf nicht vergessen werden, dass jede Schule ihren eigenen Weg finden muss. Dieser muss zu den entsprechenden Bedingungen und Voraussetzungen der Schule und natürlich zum sonstigen Schulprogramm passen.

5.2. Erfahrungen mit Schüler-Streitschlichter-Gruppen im System Schule

Wie schon anfangs berichtet, habe ich an der Sekundarschule „August Hermann Francke“ in Halle (Saale) mit Schüler-StreitschlichterInnen gearbeitet. In den ersten beiden Jahren habe ich mich der Thematik eher autodidaktisch genähert. Anschließend habe ich an einer Zusatzausbildung zur „Systemischen Mediatorin“ in Frankfurt am Main teilgenommen und diese im Jahr 2000 abgeschlossen. An der Sekundarschule „August Hermann Francke“ habe ich mit interessierten SchülerInnen den Ablauf des Mediationsgesprächs und die notwendigen Techniken der Kommunikation trainiert. Dann haben die Schüler-StreitschlichterInnen selbstständig die verschiedensten Konfliktfälle zwischen SchülerInnen geschlichtet. Um die Kompetenzen der Schüler-StreitschlichterInnen weiter auszubauen, war ein regelmäßiges Training notwendig und natürlich auch ein Austausch über die durchgeführten Konfliktbearbeitungen. An meiner Schule wurden die Schüler-StreitschlichterInnen ein fester Bestandteil bei der Konfliktbearbeitung. Ihre Arbeit unterstützte

die Entwicklung der Schule zu einer „Schule zum Wohlfühlen“. Gewaltaktivitäten haben innerhalb von etwa zwei bis drei Jahren um mehr als die Hälfte abgenommen. Natürlich ist dies nicht allein den Schüler-StreitschlichterInnen zu verdanken gewesen, sondern auch den anderen Aktivitäten im Schulprogramm.

Das Schulprogramm bestand aus drei Säulen. Die *erste Säule* widmete sich dem Kernbereich der Schule, dem Unterricht. So gab es zum Beispiel in allen Unterrichtsfächern den Einsatz von verschiedenen Formen des offenen Unterrichts, eine Reihe sehr interessanter Projekte in den unterschiedlichen Klassenstufen und Unterrichtsexkursionen zu ausgewählten Themen. In der *zweiten Säule* ging es um Aktivitäten außerhalb des Unterrichts wie vielfältige Arbeitsgemeinschaften, besondere Höhepunkte im Schuljahr, Wandertage und Klassenfahrten, um nur einiges zu nennen. Die *dritte Säule* umfasste die Entwicklung eines guten Umgangsstons einschließlich der konstruktiven Bearbeitung von Konflikten. Hier war auch die Arbeit der Streitschlichter-Gruppe angesiedelt. Um die Schulentwicklung positiv zu unterstützen, gab es eine Projektgruppe, die sich aus mehreren Lehrern der Schule zusammensetzte und die Umsetzung des Schulprogramms koordinierte.

5.2.1. Aufbau und Ausbildung der Schüler-Streitschlichter-Gruppe

Wie sieht nun das Training der Schüler-StreitschlichterInnen aus? Wenn es möglich war, habe ich ein kompaktes Wochenendtraining durchgeführt. Die teilnehmenden SchülerInnen haben sehr konzentriert und intensiv die Grundlagen der Mediation sowie den Ablauf des Schlichtungsgesprächs kennen gelernt und trainiert. Anschließend erfolgte die Fortsetzung der Ausbildung im Rahmen der Arbeitsgemeinschaftsstunden an der Schule. War ein Wochenendtraining nicht möglich, wurden die Schüler ausschließlich in den Arbeitsgemeinschaftsstunden ausgebildet. Schon nach relativ kurzer Zeit waren die ersten Mitglieder der Gruppe in der Lage, Schüler-Streitschlichtungen durchzuführen. Ich habe keine konkrete Anzahl von Ausbildungsstunden festgelegt, die absolviert werden mussten, um schlichten zu dürfen. *Nach wie vor bin ich der Meinung, dass die Schüler es am ehesten lernen, wenn sie tatsächliche Fälle bearbeiten.* Nach Möglichkeit haben wir im Tandem geschlichtet, ein erfahrener Schlichter zusammen mit einem Anfänger. So konnten ein gegenseitiger Austausch und eine konkrete Unterstützung der noch „neuen“ Schlichter erfolgen.

Welche Inhalte werden im Schülertraining vermittelt? Nachfolgend ein Beispiel für ein dreitägiges Kompaktprogramm:

■ <i>Schülertraining</i>		
	Inhaltliche Schwerpunkte	Methodische Umsetzung
1. Tag	Konflikte und Konfliktanalyse Kennen lernen Erarbeitung von Gruppenregeln Was sind Konflikte? Konfliktanalyse Mediation – Was verbirgt sich dahinter	Praktische Übungen: Wappenübung Meinungsbarometer Brief an einen Außerirdischen Spinnwebanalyse Drei-Farben-Spiel
2. Tag	Ablauf eines Mediationsgesprächs Einstiegsrollenspiel Erarbeitung der einzelnen Phasen einer Schlichtung Wie sollte ein Schlichter sein Rollenspiele	Praktische Übungen Schauschlichtung Bild, Text oder Collage Ich-Botschaften Nichtverletzende Ärgermitteilung Erarbeitung eines schuleigenen Leitfadens
3. Tag	Präsentation der Rollenspiele Übungen zur Vorbereitung der Präsentation Präsentation der Ergebnisse	

Diesen Ablauf des Kompakttrainings habe ich anhand des Trainingshandbuchs von Kurt Faller (Faller, K.: 1996) zusammengestellt und mehrfach erfolgreich umgesetzt. Nach einer solchen Ausbildung haben die TeilnehmerInnen ca. 20 Stunden geübt und viele sind dann schon sehr erfolgreich in der Lage, Schlichtungsgespräche durchzuführen.

Nach dem Kompakttraining oder den ersten Trainingsstunden ist es notwendig, den Einsatz der Schüler-Streitschlichter an der Schule vorzubereiten und zu planen. Verschiedene organisatorische Absprachen sind notwendig. Eine Reihe von Fragen ist zu klären. So zum Beispiel:

- ▲ *Wann findet ein Schlichtungsgespräch statt?* → in der großen Pause
- ▲ *Welche Schlichter werden eingesetzt?* → abwechselnd nach Absprache
- ▲ *Wo finden die Schlichtungen statt?* → im Schlichterraum
- ▲ *An wen können sich die „Streithähne“ wenden?* → an den verantwortlichen Lehrer oder die Schlichter selbst

Sicher gibt es noch weitere Fragen, die an jeder Schule anders beantwortet werden müssen. Auf jeden Fall ist es notwendig, für die entsprechende Transparenz in den verschiedenen Gremien an der Schule zu sorgen. So haben die Schüler-Streitschlichter zu Beginn des Schuljahres immer in allen neuen fünften Klassen eine Schauschlichtung durchgeführt, um diese Konfliktbearbeitungsform und auch die Schüler-Streitschlichter vorzustellen. Ebenfalls hat es eine solche Schauschlichtung regelmäßig im Lehrerkollegium, im Elternrat und zum „Tag der offenen Tür“ gegeben. Natürlich gab es auch an der Schule einen Schaukasten mit den notwendigen Informationen zu den Schüler-Streitschlichtern und zum Ablauf der Schlichtungsgespräche. In größeren Abständen wurde in den verschiedenen Gremien über die Ergebnisse der Arbeit der Schüler-Streitschlichter berichtet.

Die Arbeit der Schüler-Streitschlichter hat bei den Schlichtern selbst zu einer deutlich positiven Entwicklung geführt. Sie waren immer mehr in der Lage, in schwierigen Situationen konstruktiv zu reagieren, deeskalierend zu wirken und andere Schüler positiv zu unterstützen. Nach und nach hat sich so auch das Klima an der Schule verbessert.

Im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt und in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung des Landes Sachsen-Anhalt haben wir 2001, gemeinsam mit der Landesstelle für Medienangelegenheiten, ein Trainingsvideo „Schülerstreitschlichtung“ zur Darstellung einer Mediation gedreht. Dieses Video kann von LehrerInnen ausgeliehen werden, um anhand dessen das Mediationsgespräch mit den Schülern zu üben (s. Anhang). Für dieses Video erhielt die Schüler-Streitschlichter-Gruppe den Schülerfriedenspreis vom Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt.

5.2.2. Implementierung von Streitschlichter-Projekten an Schulen im Land Sachsen-Anhalt

Wie schon erwähnt, gab es ein Kooperationsprojekt zwischen dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt und der Landeszentrale für politische Bildung des Landes Sachsen-Anhalt mit dem Ziel, Lehrer und Sozialpädagogen auszubilden, die an ihren Schulen Schüler-Streitschlichter-Gruppen ausbilden können. Dazu wurde an drei Samstagen jeweils das Lehrertraining durchgeführt und anschließend gab es ein gemeinsames Schüler-Auftakttraining.

Das Lehrertraining:

Am Lehrertraining nahmen LehrerInnen und SozialpädagogInnen von mehreren Schulen teil. Folgende Fragen wurden während des Trainings diskutiert und besprochen.

- ▲ Was kann ich als Klassenlehrer meinen Schülern bieten, um eine konstruktive Konfliktkultur in der Klasse zu entwickeln?
- ▲ Welche Fähigkeiten und Techniken muss ich selbst bewusster trainieren und in der täglichen Arbeit an der Schule, in meiner Klasse und in meinem Unterricht umsetzen?
- ▲ Wie sieht das Training für meine Schüler aus, wenn sie als Schüler-Streitschlichter arbeiten wollen, und können sie es überhaupt?

Um die Teilnehmer dabei zu unterstützen, konstruktive Konfliktbearbeitung in der eigenen Schule aufzubauen und Streitschlichter-Gruppen zu trainieren, habe ich das Lehrertraining und das Schüler-Auftakttraining ähnlich strukturiert. Die nachfolgende Tabelle enthält inhaltliche Schwerpunkte und Tipps zur methodischen Umsetzung in einem möglichen Lehrertraining.

■ *Lehrertraining*

Inhaltliche Schwerpunkte	Methodische Umsetzung
Konflikt – Konfliktanalyse Was ist ein Konflikt Verhalten im Konflikt Konfliktanalyse Phasen der Konfliktbearbeitung	Sozialer Konflikt nach Glasl Meinungsbarometer Problemlandkarte Spinnwebanalyse ...
Einführung Mediation Konfliktbearbeitung – Rollenspiele Was ist Mediation Anwendungsfelder in der Schule Fragetechniken, Gesprächsführung Konfliktbearbeitung	Herkunft der Mediation Phasen eines Mediationsgesprächs Kommunikationstechniken Grundannahmen in systemischer Arbeit Konfliktbearbeitung in Rollenspielen trainieren Roboterspiel Aktiv zuhören Nichtverletzende Ärgermitteilung
Aufbau einer Streitschlichter-Gruppe an der Schule Vorbereitung an der Schule Ablauf Schüler-Streitschlichtung Diskussion zu möglichen begleitenden Maßnahmen Arbeit als Coach	Wie passt die Streitschlichtung ins Schulprofil „Das Pädagogische Hexagon“ von Kurt Faller Vorbereitung von Schulleitung, Lehrern, Schülern und Eltern Organisatorische Hinweise Tipps zum Training Begleitende Maßnahmen (AG, Projekte etc.) Trainingsplan für Streitschlichter-Gruppe Kooperationsübungen Drei-Farben-Spiel Rollenspiele

Die Schüler-Auftakttrainings fanden in verschiedenen Jugendherbergen und anderen Objekten in Sachsen-Anhalt statt. Dies ermöglichte eine erste Gruppenfindung der zukünftigen Schüler-Streitschlichter. Die Pädagogen übernahmen im Schüler-Auftakttraining erste kleine Sequenzen und Übungen in kleineren Gruppen, die sie bereits im Lehrertraining kennen gelernt hatten. Dies führte dazu, dass sie mehr Sicherheit in der Umsetzung und im Aufbau von Schüler-Streitschlichter-Gruppen gewannen und im Anschluss an das Schüler-Auftakttraining an der eigenen Schule in der Arbeitsgemeinschaft weiter trainieren konnten.

Um verstärkt in den verschiedenen Schulamtsbereichen des Landes Sachsen-Anhalt Fortbildungen zum Thema: „Mediation – Schüler-Streitschlichtung“ anbieten zu können, habe ich noch ein Projekt zur Ausbildung von „Multiplikatoren für Schulmediation“ entwickelt. Diese Fortbildungsreihe wurde sehr gut angenommen. Die Teilnehmer entwickelten im Rahmen dieser Qualifizierung eigene Praxisprojekte, die sie dokumentierten und in der Abschlussveranstaltung auch vorstellten. Die MultiplikatorInnen berichteten ebenfalls von verschiedenen Problemen bei der Implementierung der Ideen der Streitschlichtung in den verschiedenen Schulen.

Weiterentwicklung

In der Arbeit mit den Schüler-Streitschlichtern an der Schule hat sich gezeigt, dass diese Art der Konfliktbearbeitung fest im System der Schule verankert sein muss. Das ist nicht so einfach, da sich meist nur ein oder zwei Lehrer mit dem Thema der Mediation beschäftigen. Es gibt zwar die Absicherung über einen Beschluss der Gesamtkonferenz und auch die Unterstützung durch die Elternschaft, aber trotzdem ist diese Idee sehr stark verknüpft mit den verantwortlichen Lehrern für die Streitschlichter-Gruppe. Diese Erfahrungen wurden auch in anderen Bundesländern gemacht. Häufig brechen die Streitschlichter-Gruppen nach einiger Zeit wieder weg. Ein Zeichen dafür, dass sie noch nicht nachhaltig genug im Konfliktmanagementsystem der Schule verankert sind.

Wenn wir uns das System Schule ansehen und das Hexagon betrachten, dann sind die Streitschlichter-Gruppen im Bereich Intervention angesiedelt. Dies bedeutet, dass sie immer erst aktiv werden, wenn die Konflikte schon ausgebrochen sind. Auch wird so nur eine relativ kleine Gruppe von Schülern, nämlich nur die Schüler-Streitschlichter, mit Kompetenzen zum konstruktiven Umgang mit Konflikten ausgestattet. Um größere Erfolge im System Schule zu

erzielen, ist es daher dringend erforderlich, deutlich mehr Schüler zu erreichen. So sollte in allen Klassen präventiv gearbeitet werden und auch der Kernbereich von Schule – der Unterricht – sollte bewusster zum Training von sozialen Kompetenzen genutzt werden. Wenn wir eine Veränderung der Konfliktkultur erreichen wollen, ist dies unerlässlich.

Für die „Multiplikatoren für Schulmediation“ bedeutet dies, dass sie in ihren Fortbildungen Themen anbieten sollten wie:

- ▲ Aufbau von Klassenprogrammen
- ▲ mediative Techniken in der Bearbeitung von Konflikten in der Klasse oder
- ▲ Konflikttraining im Unterricht.

Das würde dazu führen, dass viele Schüler einer Schule, wenn nicht gar alle, ihre Kompetenzen zum konstruktiven Umgang mit Konflikten erweitern und trainieren. Außerdem könnten so auch viel mehr Lehrer in das Projekt eingebunden werden. Das würde zwar nicht zwangsläufig zu weniger Konflikten führen, denn Konflikte sind im schulischen Zusammenleben normal, aber die Art und Weise der Bearbeitung könnte zu einer deutlichen Entspannung für alle Beteiligten führen.

5.3. Mediative Techniken in der Arbeit mit Klassen

In den bisher dargestellten Sachverhalten ging es immer um Aktivitäten, wenn die Konflikte schon ausgebrochen sind, also um den Bereich Intervention. Schüler-Streitschlichtung ist also eine Interventionsmaßnahme. Aber gerade in der täglichen Arbeit in der Schule kommt es darauf an, nicht erst zu warten bis ein Konflikt ausgebrochen ist, sondern es ist wichtig, durch präventive Arbeit vorbeugend Techniken zu trainieren, die es den Schülern ermöglichen, im Konfliktfall konstruktiv reagieren zu können. Der Klassenverband spielt dabei eine besondere Rolle. Hier können vielfältige Erfahrungen gesammelt, aber auch Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden. Kompetenzen wie: selbständig handeln können, mit Instrumenten der Kommunikation erfolgreich umgehen können, in sozial-heterogenen Gruppen handeln können, sind besonders wichtig.

„Für die Entwicklung von kooperativen und kommunikativen Verhaltensweisen spielt die Institution Schule eine wichtige Rolle. Schule stellt

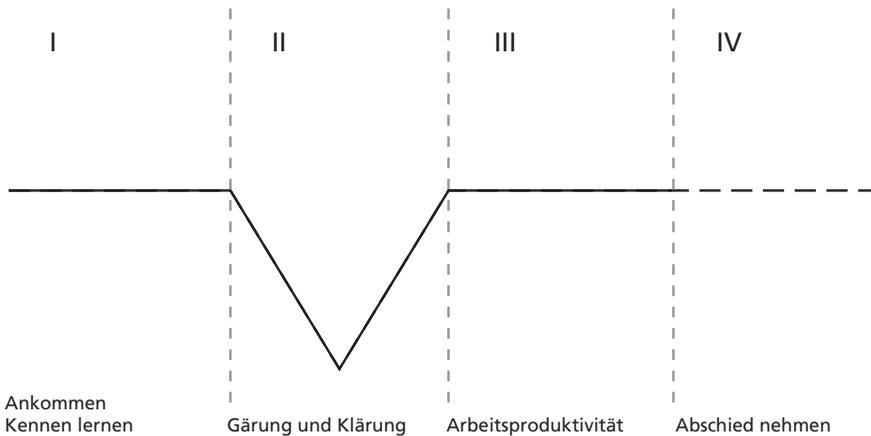
einen Lebensraum dar, der Schülerinnen und Schülern Gelegenheit für vielfältige soziale Erfahrungen bietet. Die ständige Interaktion mit Gleichaltrigen eröffnet den Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten, Kontakte zu knüpfen, Beziehungen aufrecht zu erhalten und Konflikte zu lösen. Lehrkräfte und vor allem auch ältere Mitschülerinnen und Mitschüler können dabei als Modelle wirken und bieten so die Möglichkeit für soziales Lernen. Der Klassenverband stellt ein soziales Setting dar, innerhalb dessen verschiedene Verhaltensweisen erprobt werden können.“

(PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich)

5.3.1. Klassenprogramme

Klassenprogramme sind Programme zum sozialen Lernen, die dazu dienen, systematisch und zielgerichtet in Klassen ein positives Klima zum Umgang miteinander zu entwickeln.

■ Entwicklungsphasen von Gruppen



(vgl. Langmaack/Braune-Krickau 1998)

Dabei ist es wichtig, ein Programm passend für die jeweilige Klasse zu erstellen, um den Entwicklungsprozess der Klasse zu unterstützen. Ebenfalls sind die einzelnen Übungen und Elemente des Klassenprogramms den Phasen der Gruppenentwicklung anzupassen. Schwerpunktmäßig sind folgende Bausteine Inhalt eines Klassenprogramms:

- ▲ Kennen lernen
- ▲ Kommunikation und Kooperation
- ▲ Konflikte und Problembearbeitung

Die Bausteine werden je nach Alter der Schüler mit verschiedenen Übungen und Aufgaben ausgefüllt. Sie unterstützen die Entwicklung eines guten Klassenklimas und ermöglichen einen besseren Umgang der Schüler untereinander. Anhand der erarbeiteten Problemlandkarte in der jeweiligen Klasse werden gemeinsam mit den Schülern Strategien entwickelt, die Lösungsvarianten für verschiedene vorhandene Probleme aufzeigen. Diese werden zum Beispiel in Rollenspielen eingeübt und durch Techniken wie das Statuentheater, das Forumtheater oder den Fish-Bowl unterstützt. Es stehen immer drei Fragen im Mittelpunkt: Wie wird in unserer Klasse ein Konflikt angemeldet? Wie wird in unserer Klasse ein Konflikt bearbeitet? Wie gehen wir mit den Ergebnissen der Bearbeitung um?

Eine häufig verwendete Methode ist der Klassenrat. Auch hier geht es darum, die Klasse zu befähigen, für anstehende Probleme geeignete Lösungen zu finden. Hinter all diesen genannten Übungen und Techniken steckt die mediale Grundhaltung. Sie macht deutlich, dass die Personen oder Gruppen, die das Problem haben, auch die Lösung haben. Die Aufgabe der Lehrer ist es, die Schüler und die Klassen zu befähigen, eine Lösung zu finden. Dabei sollten sie, ohne wertend zu sein, durch geeignete Fragen unterstützend wirken. Das ist nicht immer leicht und erfordert anfänglich ein intensives Training, um nicht adultistisch (d. h. diskriminierend gegen junge Leute) zu reagieren. Denn gerade das Finden eigener Lösungen stärkt die Schüler und Klassen.

5.3.2. Das Buddy-Projekt (www.buddy-ev.de)

Einen interessanten und praktikablen Ansatz in der Hinsicht stellt das Buddy-Projekt dar. Das ist ein Programm für soziales Lernen, das sich an Schulen richtet und auf den Erwerb sozialer Handlungskompetenzen zielt. Das Motto ist: „Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen.“ Es stärkt Schüler und führt dazu, dass sie Verantwortung für sich und andere übernehmen und dabei Konflikte konstruktiv lösen. Derzeit wird das Buddy-Projekt vor allem in den Klassen 5 bis 10 eingesetzt. Die Ideen dieses Projekts können sehr vielfältig sein. So kann ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention ge-

leistet werden, kooperatives Lernen kann gefördert werden, die Schülermitverwaltung kann gestärkt werden oder es kann auf Schulverweigerer eingewirkt werden. Es trägt ebenfalls, wie auch schon die Klassenprogramme, den mediativen Ansatz. Das Buddy-Projekt basiert auf drei Säulen:

- ▲ *Peergroup-Education*: Die Kompetenzen der Jugendlichen werden gestärkt. Sie lernen voneinander und helfen sich gegenseitig.
- ▲ *Der systemische Ansatz*: Das Buddy-Projekt setzt bei den einzelnen Schülern an, wirkt aber auch auf das Klassenklima und die Schulkultur.
- ▲ *Lebensweltorientierung*: Das Buddy-Projekt setzt an den individuellen Bedürfnissen der Schüler an und löst reale Probleme in Schulen.

Konkrete Beispiele für Buddy-Projekte sind im 15-Felder-Modell von Kurt Faller zu finden. Es gibt die Modelle „Cross-Age“, „Peer-to-Peer“ und „Reverse-Role“ sowie fünf verschiedene Ebenen. Das 15-Felder-Modell ist in der folgenden Abbildung dargestellt.

<p>■ 15-Felder-Modell des Buddy-Projektes</p>					
	Peer-Helping	Peer-Learning	Peer-Coaching	Peer-Counseling	Peer-Meditation
	Schüler helfen Schülern	Schüler lernen mit Schülern	Schüler arbeiten als Mentoren	Schüler beraten Schüler	Schüler vermitteln bei Konflikten
Cross Age Ältere für Jüngere	1 Patent-Projekte	4 Tutoren-Projekte	7 Coaching- und Mentoren-Projekte	10 Beratung für Jüngere	13 Kooperation mit Eingangsklassen
Peer to Peer Gleichaltrige/ Gleichrangige	2 Schüler helfen Gleichaltrigen	5 Hilfe beim Lernen	8 Peer-Projekte im Jugendbereich	11 Beratung für Gleichaltrige	14 Buddy-Schlichtung
Reverse Role Ich helfe dir und du hilfst mir	3 Gegenseitige Hilfe	6 Gemeinsam lernen	9 Schülerübergreifender Austausch	12 Schülerfallberatung	15 Gegenseitiges Feedback

5.4. Ausblick

Zusammenfassend ist zu sagen, dass zur Entwicklung von konstruktiver Konfliktkultur im System Schule die Entwicklung sozialer Handlungskompetenz bei allen Schülern Grundlage ist. Dazu sollten nicht nur Aktivitäten und Projekte im Interventionsbereich genutzt werden, sondern besonders der tagtägliche Unterricht sollte neben der Vermittlung von Wissen und dem Erlernen von Methoden auch der Entwicklung von persönlichen und sozialen Kompetenzen dienen. Hier sollte jedes Unterrichtsfach seinen Beitrag leisten. Ergänzend können Präventionsprojekte für Klassen und dabei die Nutzung von Peergroup-Education zur Stärkung der sozialen Kompetenzen der Schüler beitragen.

Ausgehend vom systemischen Ansatz ist es also erforderlich, nicht nur die *Konfliktfähigkeit der Personen* zu trainieren, sondern auch die *Konfliktfestigkeit in den Klassen* zu erreichen. Außerdem sollte das Konfliktmanagementsystem der jeweiligen Schule so umgestaltet werden, dass interessenorientierte Verfahren den Vorrang haben. Damit kann erreicht werden, dass immer wieder auftretende Konflikte rechtzeitig erkannt werden und nicht eskalieren. Nur so können alle Konfliktbeteiligten für sie zufriedenstellende Lösungen finden. Denn:

„Konflikte sind eher etwas Positives. Sie zeigen uns, dass etwas nicht stimmt; dass es unterschiedliche Interessen, Wünsche und Wahrnehmungen gibt. Gewalt und Leid sind fast immer das Ergebnis von ungelösten Konflikten und gerade bei Kindern und Jugendlichen ein Zeichen dafür, dass sie keinen anderen Weg wissen. Formen konstruktiver Konfliktbearbeitung zu vermitteln, ist daher eine wesentliche Forderung an moderne Erziehung.“

(Faller, K.: Mediation in der pädagogischen Arbeit)

Anhang

Literaturverzeichnis und Literaturempfehlungen

a) Literaturverzeichnis

Adam, K.: Die verlassene Generation. Über Rechtsradikalismus und Jugendprotest. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 04.01.1993, S. 7.

Baacke, D.: Jugend und Jugendkulturen, München/Weinheim 1993, S. 249.

Besemer, C.: Mediation. Vermittlung in Konflikten. Karlsruhe 1993.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 299.

Faller, K.: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit, Mülheim an der Ruhr 1998, S. 7 und 77.

Faller, K.; Kerntke, W.; Wackmann, M.: Konflikte selber lösen. Ein Trainingsbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mülheim an der Ruhr 1996.

Ferchoff, W.; Neubauer, G.: Jugendkulturelle Stile zwischen Selbstinszenierung und Vereinnahmung. In: Mansel, J. (Hrsg.) Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit. München/Weinheim 1996, S. 46 u. 49.

Findeisen, H.-V.; Kersten, J.: Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt. München 1999, S. 127.

Hensel, R.: Auf dem Weg zu weniger Gewalt – auch durch das Leben in der Schule. In: Spreiter, M. (Hrsg.): Waffenstillstand im Klassenzimmer. Vorschläge, Hilfestellungen, Prävention. Weinheim 1993.

Knopf, H. (Hrsg.): Aggressives Verhalten in der Schule. Prävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten. München 1996.

Langmaack, B.; Braune-Krickau, M.: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zur Planung und Leitung von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Weinheim 1998, S. 70f.

Lauffer, J.: Ein Gespenst mit neuem Leben – Thesen zu einer rechten Jugendkultur. In: Baacke, D. u. a. (Hrsg.): Rock von Rechts II. Milieus, Hintergründe und Materialien. Bielefeld 1999, S. 5.

Melzer, W.: Gewaltemergenz – Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule. In: Psychosozial, Heft 1/2000, S. 14.

Vollbrecht, R. u. a.: Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz, München/Weinheim 1995, S. 32.

Die im Text ohne Quellenangabe angeführten Zitate stammen aus Interviews, die der Autor (K.-D. Schuster) mit den entsprechenden Personen im Rahmen seiner journalistischen Arbeit geführt hat.

b) Literaturempfehlungen:

Akademiebericht: „Wenn zwei sich streiten ... Jugendliche vermitteln bei Konflikten“ Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Hrsg.: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen. Dazu gibt es auch ein Video – Beides ist als Paket zu beziehen über Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Kardinal-von-Waldburg-Straße 6/7, 89407 Dillingen, Tel.: 0 90 71/5 32 22.

ABauer, M.; Burow, F.; Hanewinkel, R.: Unterrichtsideen. Fit und stark fürs Leben. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht. Leipzig 1999.

Jefferys, K.; Noack, U.: Streiten – Vermitteln – Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm. Lichtenau 1998.

Dambach, K. E.: Mobbing in der Schulklasse. München/Basel 2002.

Faller, K.; Kerntke, W.; Wackmann, M.: Konflikte selber lösen. Ein Trainingsbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mülheim an der Ruhr 1996.

Gasteiger-Klicpera, B.; Klein, G.: Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention. München/Basel 2006.

Heitmeyer, W.; Schröttle, M. (Hrsg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn 2006.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Aggressionsminderung durch Förderung prosozialen Verhaltens. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis. Magdeburg 1999.

Lösel, F.; Bliesener, T.: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchung von kognitiven und sozialen Bedingungen. München/Neuwied 2003.

Melzer, W.; Schubarth, W.; Ehninger, F.: Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn 2004.

Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können, Bern/Göttingen 2002.

Schmitz, E. u. a.: Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht. Berichte aus dem Lehrstuhl für Psychologie der Technischen Universität München. Nr. 82, München 2006.

Schubarth, W.: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe – Theoretische Grundlagen – Empirische Ergebnisse – Praxismodelle, Neuwied 2000.

Singer, K.: Die Würde des Schülers ist antastbar. Hamburg 1998.

Tillmann, K.-J. u. a.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. München/Weinheim 1999.

Trainingsvideo „Schülerstreitschlichtung“: Eine Produktion der Landesstelle für Medienangelegenheiten Sachsen-Anhalt.

Walker, J.: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten. Spiele und Übungen für die Sekundarstufe I. Düsseldorf 1995.

Zwenger-Balink, B.: Komm wir finden eine Lösung! Training zur Gewaltprävention mit Grundschulkindern. München/Basel 2004.

Kontaktadressen

Deutscher Familienverband – Landesverband Sachsen-Anhalt e.V.
Weststraße 12, 39104 Magdeburg, Tel.: 03 91/7 21 74 70
Ansprechpartner: Herr Olaf Friedersdorf

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Turmschanzenstraße 32, 39114 Magdeburg
Referat 34, Mediation in der pädagogischen Arbeit
Tel.: 03 91/5 67 37 58

Landesarbeitsgemeinschaft Schulmediation beim Landesverband
für Straffälligen- und Bewährungshilfe e.V.
Keplerstraße 9/9a, 39104 Magdeburg, Tel.: 03 91/5 41 45 88
Ansprechpartner: Frau Delia Göttke
Landesamt für Verfassungsschutz Sachsen-Anhalt
Turmschanzenstrasse 32, 39114 Magdeburg, Tel.: 03 91/5 67 39 00
(Informationen zu indizierter Musik und Rechts-/Linksextremismus)

Landeszentrale für politische Bildung des Landes Sachsen-Anhalt
Schleiufer 12, 39104, Magdeburg, Tel.: 03 91/5 67 64 57
Referat 2, Kooperationsprojekt Streitschlichtung an Schulen
Ansprechpartner: Herr Lothar Tautz

Diplom-Lehrerin und Mediatorin Marion Perlich: Seminare zur
Mediation in der pädagogischen und sozialen Arbeit,
Kommunikationstraining sowie Einzelberatungen; E-mail:
marion.perlich@web.de

Schulstaat-Projekt „POLIS“: Gerhart-Hauptmann-Schule, Gerhart-
Hauptmann-Ring 15, 81737 München, Tel.: 0 89/63 49 70 70
Ansprechpartner: Lothar Mayer

ZOFF.

ISBN 978-3-89892-617-1

