

Frank Ehninger/Klaus-Dieter Schuster

Streitschlichtung und Umgang mit Gewalt an Schulen



**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

Landesbüro
Sachsen-Anhalt
www.fes.de/magdeburg

Frank Ehninger/Klaus-Dieter Schuster

Streitschlichtung und
Umgang mit Gewalt an Schulen

Impressum:

Redaktion: Ralf Hexel, Magdeburg
Layout: Michael Sachsenweger, Magdeburg
Druck: Harzdruckerei GmbH Wernigerode
Titelfoto: Peter Sylent Press Agency, Hamburg

© 2000 Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt, Magdeburg
3. Auflage, Magdeburg 2004

ISBN 3-86077-962-1

Frank Ehninger/Klaus-Dieter Schuster

**Streitschlichtung und
Umgang mit Gewalt an Schulen**

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1. Schule, Aggression und Gewalt – Konturen eines Problems

- 1.1 Theoretische Grundlagen – der Gewaltbegriff
- 1.2 Schulische Risikofaktoren für Gewalt
- 1.3 Was zeigen die vielen Schulstudien zum Thema?
- 1.4 Jugendkulturelle Orientierungen

2. Zu Handlungskonzepten und Präventionsansätzen gegen Gewalt an Schulen

- 2.1 Das Konzept „Lebenswelt Schule“ und zwei Fallbeispiele
Exkurs: Zum Umgang mit Jugendkulturen an der Schule

3. Mediation

- 3.1 Konflikt und Kommunikation
- 3.2 Der Mediationsprozess
- 3.3 Mediation als Gewaltprävention?

4. Streitschlichtung in der Schule

- 4.1 Voraussetzungen
- 4.2 Die Ausbildung der Streitschlichter
- 4.3 Konkrete Arbeitsweise
- 4.4 Streitschlichtung – ein Konzept für die eigene Schule?

Anhang

- Literaturverzeichnis und -hinweise
- Kontaktadressen

Vorwort

Erschreckt beobachten Eltern, Lehrer und Erzieher, dass schon Kinder im Vorschulalter bei nichtigen Anlässen brutal aufeinander losgehen. Häufig schlagen und treten sie auch dann noch, wenn das Opfer bereits wehrlos am Boden liegt. Viele Kinder und Jugendliche kennen offenbar nur diese Art der Konfliktlösung. Den konstruktiven Umgang mit Konflikten haben sie nie gelernt. 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 Lehrer dazu, die Ursachen für Gewalterscheinungen unter ihren Schülern vorwiegend außerhalb der Schule, im Konsum von Gewaltvideos, in jugendkulturellen Orientierungen und in fehlenden Perspektiven für die Kinder und Jugendlichen zu suchen. Die oft mit reißerischen Schlagzeilen aufgemachte Berichterstattung der Medien über Gewalterscheinungen an Schulen verstärkt diesen Eindruck noch. Einzelfälle werden dramatisch aufgebauscht und verallgemeinert, während über positive Beispiele kaum berichtet wird. So entsteht nicht selten die Auffassung, die Lehrer hätten einen fast aussichtslosen Kampf zu führen. Hilfe wird in erster Linie von außen erwartet.

Was aber kann Schule selbst leisten? Wie können Lehrer, Schüler und Eltern gemeinsam auf dieses Phänomen reagieren? Welche Konzepte und Projekte haben sich bewährt? Was sagt die Wissenschaft zu diesem Problem? Um mit Konflikten, Aggressionen und Gewalt angemessen und konstruktiv umgehen zu können, muss zuerst geklärt werden, was man darunter versteht, wie sie sich äußern und welche Ursachen sie haben. Erst dann wird es möglich sein, an der Schule präventive Maßnahmen und alternative Handlungsansätze zu entwickeln.

Mediation - oft auch Streitschlichtung genannt - ist eine Form der konstruktiven Konfliktbearbeitung. Sie geht von einem positiven Verständnis von Konflikten aus und betrachtet diese nicht als etwas Schlechtes, Unnützes oder zu Vermeidendes. Sie werden produktiv gemacht und bilden den Motor für Veränderung und Weiterentwicklung, denn die Streitparteien erarbeiten die Lösungen für ihre Probleme gemeinsam. Nicht die Existenz von Konflikten ist also das Problem, sondern die Art und Weise, wie damit umgegangen wird. Gerade an Schulen kann diese Methode fruchtbringend angewendet werden. Mit den in der Streitschlichtung erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden die Jugendlichen nicht nur in die Lage versetzt, ihre Konflikte gewalt-

los und im Konsens zu lösen. Es erweitern sich auch ihre sozialen Kompetenzen und die Bereitschaft, diese außerhalb der Schule anzuwenden. Sie werden selbstbewusster und übernehmen spürbar mehr Verantwortung für ihr eigenes Handeln. Wer bereits als Jugendlicher gelernt hat, Konflikte im Dialog zu lösen und die Interessen und Beweggründe seines Gegenübers anzuerkennen, der wird auch als Erwachsener einen gewaltfreien Umgang mit Konflikten und Interessensgegensätzen bevorzugen.

Das Landesbüro Sachsen-Anhalt der Friedrich-Ebert-Stiftung führte seit dem Jahr 1995 eine Vielzahl von Seminaren zu dieser Thematik durch. An ihnen nahmen Lehrer, Eltern, Schüler, Sozialarbeiter und Polizeibeamte teil, die ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Sichten in Bezug auf das Thema „Schule und Gewalt“ vorstellten und diskutierten. Im Mittelpunkt stand neben der Klärung der Ursachen vor allem die Frage, was man konkret tun kann, welche Alternativen es gibt. Die vorliegende Broschüre fasst die wichtigsten Diskussionsergebnisse zusammen und ist als praktisches Hilfsmittel und konkreter Leitfaden für jene Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Eltern gedacht, die nach anwendbaren Handlungsanleitungen gegen Gewalt an ihren Schulen suchen.

Ralf Hexel
Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt

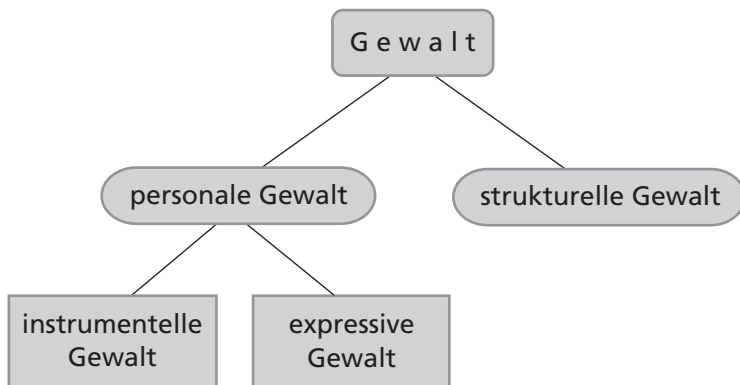
1. Schule, Aggression und Gewalt - Konturen eines Problems

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, aber 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 und wenden es dann als vorgelebtes und selbst erlebtes Problemlösungsmuster in entsprechenden Situationen an. Verstärkt wird das bei solchen Jugendlichen oft durch den Einfluss entsprechender Medieninhalte wie Gewaltfilme usw. 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 wenn man dadurch in seiner Gleichaltrigengruppe entsprechend angesehen und geachtet wird. Daraus folgt sicher 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 sei. Der Gewaltbegriff muss im Folgenden weiter differenziert werden.

■ Differenzierung des Gewaltbegriffs



Allgemein muss man zwischen *personaler* und *struktureller* Gewalt unterscheiden. Personale Gewalt wird als Schädigung von Individuen als 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. (So kann man die Organisation von Schule, mit Frontalunterricht usw., durchaus als eine Form struktureller Gewalt auffassen, die Schüler und Lehrer gleichermaßen betrifft.) Ein wesentlicher Aspekt bei der Differenzierung des Gewaltbegriffes ist die Unterscheidung zwischen *expressiver* und *instrumenteller* Gewalt.

Expressive Gewalt dient in erster Linie der Selbstdarstellung. Sie hat Bedeutung im Zuge der Präsentation von Einzigartigkeit, über die der Schüler Aufmerksamkeit erreichen will. Gewalt erscheint hier als ein wirkungsvolles Mittel, da sie wahrgenommen wird und Aufmerksamkeit sichert. 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 Brüskierung 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 weil die Opfer zweitrangig sind.

Instrumentelle Gewalt hingegen 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 Gewalthandlung 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 der 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. Die Anwendung körperlicher Gewalt erfolgt dabei nicht. 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 Lehrern 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 bzw. deren Sachen bzw. in Ausnahmefällen gegen Lehrer und besitzt damit eine interaktionale Dimension.*

Eine wesentliche Feststellung ist in diesem Zusammenhang zu treffen: Gewalt – gleich in welcher Form – hat für den Täter im Vollzug bzw. Ergebnis immer einen Sinn und ist für ihn positiv besetzt. Das heißt: Es gibt 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 mit möglichen Präventionsansätzen wichtig.

Zur ersten Frage: 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. Die die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen dominierende Schule ist deutlich darauf ausgerichtet, dass man sich sprachlich gut ausdrücken und rational argumentieren kann. Wer das nicht kann und den unter Kindern und Jugendlichen gängigen Attraktivitätsklischees nicht entspricht (weil er z. B. nicht über die „notwendige“ Markenbekleidung verfügt usw.), dem bleibt häufig nur die Demonstration von Stärke, die dann durch Gewalt erfolgt. Hieraus ergeben sich 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 „Siegess“ über den „Gegner“ oder der eigenen „Niederlage“ z. B. 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-)Schwäche an der Schule kompensieren und sich selbst in den Mittelpunkt stellen.
- ▲ Gewalt (die vor allem in Gruppenzusammenhängen praktiziert wird) schafft „Solidarität“: „Ich weiß, auf wen ich mich verlassen kann, wer mir beisteht.“ Zugleich ermöglicht die Gruppe dem Einzelnen auch, Gewalt so auszuleben, wie er es allein ohne diesen Bezug nicht könnte.

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

- ▲ *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.
- ▲ *Gewalt als Selbstbehauptung.* Gewalt ist hier ein Mittel, mit dem man in der Gruppe und unter den Mitschülern Ansehen und einen respektierten Platz gewinnen kann. 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 Ausbildung und 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, rechts orientierten oder auch ethnisch bestimmten Jugendlichen – als Mittel zur Durchsetzung ihrer Ziele akzeptiert und angewendet.

Wenngleich viele mit diesen unterschiedlichen Gewaltkontexten verbundene Fragen und Probleme im außerschulischen Bereich eine Rolle spielen, so sind sie doch auch für die Auseinandersetzung mit der Gewalt an Schulen nicht ohne Bedeutung. Jugendkulturelle Stile, die Zugehörigkeit zu Gruppen und Szenen und zunehmend auch ideologische und politische Momente sind mit den Schülern verbunden. Gewaltbekämpfung und -prävention kann erst dann erfolgreich sein, wenn im Zusammenhang mit den an den Schulen auftretenden Problemen der Hintergrund dafür sichtbar gemacht wird.

1.2 Schulische Risikofaktoren für Gewalt

Es gibt keine gewaltfreie Schule. Was heißt das? Das bedeutet zweierlei: Die Schule ist in vielerlei Hinsicht ein Spiegelbild unserer Gesellschaft mit all ihren (Gewalt-)Problemen. Und: Überall dort, wo Menschen zusammen leben und arbeiten, entstehen und existieren Probleme und Konflikte, die völlig natürlich sind. Die entscheidende Frage dabei ist natürlich, wie diese Konflikte wahrgenommen werden und wie man mit ihnen umgeht. In der Konsequenz bedeutet das also, dass sich Schule allgemein (und natürlich betrifft das auch jede Schule ganz konkret) ständig mit Gewalt von außen (oder besser mit Gewalt, deren Ursachen außerhalb der Schule liegen) sowie mit den schulspezifischen Bedingungsfaktoren für Gewalt auseinandersetzen muss. Die notwendige Differenzierung zwischen externen und schulinternen Gewaltursachen ist unter dem Aspekt der Frage, was man an der Schule gegen Gewalt tun kann, die angemessene Reaktion. Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass wesentliche Risikofaktoren für Gewalt außerhalb der Schule liegen. Wenn es um die Frage geht, inwieweit Schule für Gewaltdarstellungen selbst verantwortlich ist, dann sind zunächst zwei dominierende Aspekte hervorzuheben.

Erstens: Die Schule spiegelt gesellschaftliche Bedingungen wider, die sie als Institution selbst nicht beeinflussen kann. Die Ausgangspunkte für Gewalt bei Schülern werden im Wesentlichen in den außerschulischen Lebenskontexten gelegt. Diese Feststellung ist einfach notwendig, da sich Schule heute einem starken gesellschaftlichen Druck und vielen Schuldzuweisungen ausgesetzt sieht. Schule kann diese – bei den einzelnen Schülern sehr unterschiedlichen – Ausgangsbedingungen nur sehr schwer beeinflussen oder gar verändern. Dazu gehören solche Fragen wie die unterschiedliche intellektuelle Leistungsfähigkeit der Kinder, die Fähigkeit, sich sozial zu verhalten und mit Konflikten umzugehen, gestörte Familienbeziehungen, unterschiedliche Erziehungsstile der Eltern usw. Dazu kommt vor allem bei älteren Jugendlichen oftmals die Integration in Jugendkulturen, d. h. die Mitgliedschaft in problematischen Cliques und Szenen.

Zweitens: Der Schulbesuch ist bestimmend für die Jugendzeit. Was in der Schule passiert, ist deshalb äußerst wichtig für die gesamte persönliche Entwicklung. Hier werden die Weichen für später gestellt. 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 und ist damit an den Bedingungen beteiligt, die Gewalt hervorrufen können. Folgt man dem Münchner Soziologen Armin Nassehi, so hat Gewalt an den Schulen vor allem etwas zu tun mit sozialer Ausgrenzung durch wachsende Ungleichheit in unserer Gesellschaft:

„Sie ist auch die zentrale und fast einzige legitime Institution dieser Gesellschaft, spätere Positionen zuzuweisen. Eigentlich ist Schule ja, kann man fast sagen, eine Konkurrenzorganisation. In der Schule wird entschieden oder an entscheidender Stelle mitentschieden, wie der weitere Lebensweg gehen kann. Zumindest ist das der Mythos, den wir haben. Und insofern produziert natürlich Schule in einer Zeit, in der noch nicht einmal Bildung ein sicheres Leben ermöglicht, Probleme mit. 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 als Versuche ansehen, sich in der Institution Schule zu behaupten und diese Verunsicherungen zu kompensieren. Sicher wird sich an der grundlegenden Aufgabenstellung der Schule nichts ändern, trotzdem sind aber Veränderungen dringend notwendig. In welche Richtung das gehen sollte, umreißt der Erlanger Erziehungswissenschaftler Dieter Spanhel:

„Meine Vorstellungen gehen dahin, dass Schule sich sehr viel stärker auf die Alltagsprobleme und die alltäglichen Lebenswelten der Kinder einstellen muss. 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, und das kann vielen Schülern heute in ihrer normalen Alltagswelt kaum mehr vermittelt werden, und von daher ist die Frage, ob man nicht doch ein Angebot für eine Ganztagschule machen sollte, eventuell unter Einbeziehung sozialpädagogischer Maßnahmen und Kräfte für Nachmittagsbetreuung.“

Die Aufgabe von Schule liegt also nicht nur in der Wissensvermittlung. Positives Sozialverhalten, Fähigkeit zur Kommunikation und zur Lösung von Konflikten sind heute mindestens ebenso wichtig wie gute Noten.

Die Frage nach den *internen Risikofaktoren* für schulische Gewalt ist unter zweierlei Gesichtspunkten von Bedeutung. Einmal geht es um die Klärung der Frage, welche Gewaltursachen und -erscheinungen im Verantwortungsbereich der Schule liegen (also auch ganz konkret an einer einzelnen Schule). Zum anderen ergeben sich aus dieser konkreten Bestimmung auch die entsprechenden Interventions- und Präventionsmöglichkeiten.

Eine zentrale Rolle im Kontext der schulinternen Risikofaktoren für Gewalt 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 Unterrichtes finden, verunsichern Schüler stark. Viele Schüler spüren das sehr genau, testen aus, wie weit man gehen kann, oder spielen Lehrer gegeneinander aus. Ein Kollegium mit gutem Betriebsklima und Engagement für die Belange der Schüler und hohem fachlichem Professionalismus der Lehrer hat da eine ganz andere Wirkung, das zeigen viele Erfahrungen und Untersuchungen. Wichtig ist in die-

sem Zusammenhang auch die Frage, 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. Dies impliziert das sofortige Eingreifen der LehrerInnen bei Gewaltsituationen. Finden Schlägereien oder auch sexuelle Belästigungen unter den Augen der LehrerInnen statt, ohne dass sie eingreifen, dann werden diese damit faktisch legalisiert, und spätere Reaktionen werden 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 und 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?*

Ein weiterer Aspekt im Hinblick auf das „Betriebsklima“ ist die Frage der *Partizipationsmöglichkeiten* – also der demokratischen Mitwirkung von SchülerInnen und LehrerInnen – bei Entscheidungen über wichtige pädagogische Maßnahmen an der Schule. Sind diese Möglichkeiten nicht vorhanden, ist die Folge davon vielfach eine wachsende Distanz zu schulischen Werten und Normen. Umgekehrt fördert eine umfassende Partizipation – die man natürlich entwickeln, fördern und gestalten muss – die Mitverantwortung und das Selbstbewusstsein der SchülerInnen und die Identifikation mit ihrer Schule.

■ SCHULALLTAG

LehrerIn kommt zu spät zum Unterricht. SchülerIn kommt zu spät und wird bestraft. LehrerIn schreibt schlampig. SchülerIn schreibt schlampig und wird bestraft. LehrerIn ist unvorbereitet. SchülerIn ist unvorbereitet, wird abgefragt und bestraft. LehrerIn gibt wochenlang Arbeiten nicht zurück. SchülerIn macht wochenlang keine Hausaufgaben und wird bestraft. LehrerIn sagt offen ihrer/seiner Meinung über eine/n SchülerIn. SchülerIn sagt offen die Meinung über eine/n LehrerIn und bekommt das dann zu spüren. Es ist immer die gleiche Geschichte, Schule um Schule, Stunde um Stunde. Kleine und kleinste Verletzungen der Gerechtigkeit. Das führt sicher selten zu Gewaltausbrüchen, aber es wirkt wie der stete Tropfen auf dem Stein: Irgendwann passiert es ...

Ein entscheidender Risikofaktor für Gewalt an Schulen ist auch die *Qualität der Beziehungen* zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. SchülerInnen wollen LehrerInnen haben, die:

- gerecht sind,
- berechenbar sind, streng sind,
- ihre Meinung offen sagen und von denen man weiß, was sie denken, 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. Wenn LehrerInnen also in ihrem Verhalten inkonsistent sind, d. h. sie geben die Regeln für die Beurteilung und Bewertung nicht klar vor und wenden sie auch unterschiedlich an, dann sind Konflikte vorprogrammiert. Restriktivität im Erziehungsverhalten, rigide Regelanwendung und Disziplinierung begünstigen darüber hinaus ein Gewalt förderndes Klima. Lehrer, die ihre Schüler abwerten und selbst aggressiv sind, können damit Gewalt auslösen, so der Dresdener 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 Lehrer oft auch durch den rüden Umgangston von Schülern provoziert. Das Motto „So wie man in den Wald hinein ruft ...“ stellt pubertäres Verhalten auf Seiten der Jugendlichen und unprofessionelles auf Seiten der ausgebildeten Pädagogen zwar auf eine Stufe, doch gerade die Professionalität der Lehrer, so das Hauptergebnis von Melzers Studien, ist im Kontext von Schul- und Lernkultur der Schlüssel zur Gewaltprävention. Gewaltmindernd wirkt ein integratives Lehrerverhalten, das einerseits klare Regeln und Grenzen setzt und Erwartungen an die Schüler deutlich macht, das andererseits den Schülern auch die notwendige Wertschätzung und Anerkennung vermittelt. Ein durch förderndes Lehrerengagement 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. Vor allem das Ermöglichen von sozialem Lernen kann dem entgegenwirken. Soziales Lernen meint offene Formen der Lernarbeit, wie Gruppenarbeit, Freiarbeit, kooperatives Lernen, Lernen durch Lehren, Projektunterricht usw. Viele Erfahrungen und Untersuchungen zeigen, dass ein schülerbezogener und lebensweltorientierter Unterricht in Verbindung mit dem schon angesprochenen Lehrerengagement sich gewaltmindernd auswirken kann. Schülerorientierung bedeutet dabei vor allem das Aufgreifen der lebensweltlichen Erfahrungen und Probleme der Jugendlichen. Von Bedeutung sind in diesem Kontext auch Angebote, die schwächeren Schülern 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?

„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 in letzter Zeit immer stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Die Berichterstattung über Disziplinlosigkeiten im Unterricht, Diebstahl, Schlägereien, verbale und körperliche Attacken gegenüber Mitschülern und Lehrern, Vandalismus, Erpressung und Raub suggerieren eine dramatische Verschlimmerung der Situation. 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 Vorstellungen von diesem Phänomen, die mangels eigener Betroffenheit überwiegend über die Massenmedien vermittelt werden. Es entstehen und existieren Bilder von der Realität, die mit der Wirklichkeit nur selten übereinstimmen. Betrachtet man die massenmediale Berichterstattung über Gewalt an Schulen, so ist festzustellen, dass sie fast ausschließlich spektakuläre Einzelfälle herausgreift, um daraus auf die Situation an Schulen allgemein zu schließen.

Die massenmediale Berichterstattung über Gewalt an Schulen

- geht von drastischen Einzelfällen aus,
- verallgemeinert schwere, 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. Vergleicht man die Ergebnisse dieser Studien mit den massenmedialen Darstellungen, so ergibt sich ein völlig anderes Bild. Zwei Momente wurden dabei sichtbar:

Erstens wurde fast übereinstimmend festgestellt, dass das Ausmaß der Gewalt an 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 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 in der Richtung beantwortet, dass insgesamt ein leichter Anstieg von Aggression und Gewalt an den Schulen festzustellen ist. Eine Langzeitstudie der katholischen Universität Eichstätt (1994 und 1999) hat für Bayern festgestellt, dass dort in den letzten fünf Jahren die Gewalt nicht zugenommen hat. Körperliche und psychische Gewaltanwendung und auch Vandalismus haben sogar geringfügig abgenommen.
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 oder 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. Demzufolge haben Sonder- und Hauptschulen stärker unter Gewalt zu leiden als Real- und Gesamtschulen oder Gymnasien.
4. Eine zentrale Frage in vielen Studien war, wie hoch der Anteil aggressiver und zur Gewalt neigender Schüler tatsächlich ist. Übereinstimmend hat sich gezeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler 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 Schülern. Sie können aber aufgrund der Intensität ihres Verhaltens in manchen Schulen und besonders in ihrer Klasse zu einer Belastung werden. Als gewaltaktive Schüler sind Hauptschüler und Berufsschüler belasteter als andere Schüler. Jungen sind weitaus gewaltaktiver als Mädchen, d. h., Gewalt an Schulen ist auch ein geschlechtsspezifisches Problem. Weiterhin sind 13- bis 16-jährige besonders auffällig. Unter ihnen findet man häufig Cliques- und Gangmitglieder. Entgegen den gängigen Vorurteilen sind ausländische Schüler aber kaum auffälliger als deutsche.
5. Wie weit sind nun die spezifischen Gewalterscheinungen an den Schulen verbreitet? Völlig übereinstimmend zeigt sich, dass die verbale Aggression und Gewalt die an den Schulen dominierende Gewaltform ist, nicht nur unter den Schülern, sondern auch gegenüber den Lehrern. 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 konstatieren. 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 Auseinandersetzungen umschlagen kann.

1.4 Jugendkulturelle Orientierungen

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

Wenn es um die Berichterstattung über Gewalt an Schulen geht, kommt auch immer wieder der Aspekt der Jugendkultur in die Diskussion, denn es sind dabei oft Jugendliche beteiligt, die durch ganz spezielle jugendkulturelle Stilmerkmale öffentlich erkennbar sind. Auch in der gesellschaftlichen Diskussion der letzten Jahre ist dieser Aspekt stärker in den Blickpunkt geraten. Oftmals wurde darauf hingewiesen, dass es notwendig sei, bei der Betrachtung entsprechender Aktionen nicht vordergründig bei den politischen Aspekten stehen zu bleiben, weil damit eine Überbewertung erfolgen könne und praktisch im Nachtrag „Begründungen“ geliefert würden, deren Inhalte in den vorherigen Auseinandersetzungen kaum eine Rolle gespielt hätten. Es ist 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 und Jugendeinrichtungen, das bewusste politische Handeln oder „nur“ die Provokation. So kann die Fixierung auf die politischen Aspekte in die Irre führen. Das ist auch für Lehrer 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 die Frage 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 fünfzehn 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 dazugehörigen Handlungsmuster spielen die Medien eine immer größere Rolle. Deutlich wurde das gerade am 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 eingebüßt 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 aber 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 bei diesen sind in der Gegenwart Vermischungen mit anderen jugendkulturellen Stilen zu erkennen. Jugendkulturen lassen sich allgemein durch vier Momente charakterisieren:

- ▲ *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?“ usw.;
- ▲ *Körperkulturen*, dabei kommt neben anderen 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 bei Straßenkindern. 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, an 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“ und 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 familialen 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. Was zunächst sicher schien, wird mit der Alltäglichkeit der Aktivitäten wieder hinterfragt. So vollziehen sich manchmal recht schnelle Wechsel in den Orientierungen:

„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 verbunden und mit der Frage: „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.

Obwohl es bereits zu DDR-Zeiten die verschiedensten jugendkulturellen Strömungen gab, waren sie doch mit dem negativen (staatlichen) Aspekt des Andersseins behaftet, stellten aber für die Betroffenen eine Nische dar. Im Rahmen der gesellschaftlichen Transformation und im Zusammenhang mit dem Wegbrechen von jugendinfrastrukturellen Einrichtungen stellen besonders in Ostdeutschland diese Gruppen und Szenen vielfach ein stabilisierendes Moment für die Jugendlichen mit ihren Desintegrationserfahrungen in vielen Lebensbereichen 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.“

(Laufer, 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 durchaus politisch (wenn auch in unterschiedlichem Maße) sowie auf die Gesellschaft bezogen, da sie Reflexionen der gesellschaftlichen Bedingungen sind, auch wenn sich viele Szenen nicht unmittelbar auf die Politik beziehen. Jugendkulturen sind in die Gesellschaft eingebunden, somit sind sie auch politisch, beziehen Stellung und reagieren auf die Gesellschaft. Sie sind oft provo-

kativ überhöhte Reaktionen und Antworten auf Probleme und Fragen, die in der Gesellschaft nicht gestellt, tabuisiert oder verdrängt werden. Typische Beispiele dafür sind die Diskussionen über die Ausländer/Asylbewerberproblematik, die von rechten und linken Jugendkulturen in spezifischer Weise reflektiert und auch in die Schulen hineingetragen werden. Wenn es um das Verhältnis von Jugendkulturen und politischem Extremismus und Gewalt geht, geraten vor allem rechte Skinheads und die damit verbundenen rechts und „national“ orientierten Jugendlichen auf der einen Seite sowie die Autonomen und mit Einschränkung linke Punks auf der anderen Seite in das Blickfeld. Vor allem bei den angeführten rechten Gruppierungen wie den Skinheads und bei den Autonomen handelt es sich um jene Jugendkulturen, in denen am stärksten zumindest Versatzstücke rechts- bzw. linksextremistischer Theorien 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 Protestkulturen, 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. Dort 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 (z. B. Spontis) 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 etwa durch das damalige gesellschaftliche Klima in Großbritannien, das sich z. B. 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,

aber 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 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 bewahren in der Regel Distanz zu politischen Parteien und Organisationen. So lehnen z. B. die Auto-

nomen trotz aller Diskussionen der letzten Jahre feste Organisationsformen ab und distanzieren sich von linksextremistischen Organisationen bzw. deren Überresten in der Bundesrepublik. 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. Das ist bisher aber höchstens partiell gelungen. 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, steht die Schule in einem spezifischen Spannungsfeld. Viele Untersuchungen zeigen, dass ein erheblicher Teil der Gewalt, die sich an der Schule äußert, importiert ist. Die damit verbundenen Probleme sind durch schulische Prävention kaum erreichbar. Andererseits gibt es gewaltfördernde Faktoren, die an der Schule selbst entstehen (s. o.). 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 es dort gibt. 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. Das braucht Zeit und muss auf einer breiten Basis unter Einbeziehung von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern verwirklicht werden. Dafür gibt es in den meisten Fällen ein breites Potenzial, das aktiviert werden muss und sich auch aktivieren lässt. Bei allen Unterschieden im Herangehen an das Problem der schulischen Gewaltprävention zeigen sich generell folgende Schwerpunkte, die auf die Ebene der SchülerInnen, die Ebene der LehrerInnen, die Klassenebene und für die gesamte Schule umsetzbar sind:

Erstens: 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 SchülerInnen möglich sein, das schließt auch entsprechende Fördermaßnahmen ein.

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

- ▲ die Förderung der Gemeinschaft der SchülerInnen 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;
- ▲ die Verbesserung des Konfliktverhaltens der LehrerInnen und die Entwicklung eines von gegenseitiger Akzeptanz und Vertrauen gekennzeichneten Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Besonders wichtig ist dabei 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.

Drittens: Dieser Komplex beinhaltet das *klare Setzen von Regeln und Normen* an der Schule. Entscheidend dabei sind folgende Momente:

- ▲ das Lehrerkollegium muss dahinter stehen und sie in der schulischen (Gewalt-)Praxis auch konsequent umsetzen, z. B. bei Gewaltdarstellungen sofort und konsequent eingreifen;
- ▲ die gesetzten Regeln und Normen gelten für alle SchülerInnen und LehrerInnen gleichermaßen;
- ▲ diese Normen müssen einsehbar, d. h. überzeugend sein und am besten mit den SchülerInnen gemeinsam 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 von ihr allein nicht gelöst werden können. Beispiele hierfür sind jugendkulturelle Orientierungen, körperliche Misshandlungen in den Elternhäusern oder 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.

2.1 Das Konzept „Lebenswelt Schule“ und zwei Fallbeispiele

Ein Konzept, das im Zusammenhang mit den Präventionskonzepten 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:

■ **Was für eine 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 Lehrer 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, Definition von Regeln und Ritualen, Differenzierung usw.;
- ▲ Sie ist *lebendige Schule*: Da ist viel los (Projekte und andere Aktivitäten);
- ▲ Sie ist *erweiterte Schule*: Am Nachmittag gibt es Aktivitäten unter Einbeziehung von Eltern und Gästen usw.

Die Verwirklichung eines solchen Konzeptes erfordert gewiss eine Menge an Ressourcen und sehr engagierte Lehrkräfte. Dass dies jedoch möglich ist, zeigen die folgenden zwei Beispiele.

Fallbeispiel 1

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

An dieser Schule lernen 600 Schüler von etwa 30 verschiedenen 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 entsprechenden Ruf. Deshalb wurde nach neuen Wegen gesucht. Seit 1998 gibt es die Polis, einen Schulstaat nach dem Vorbild der griechischen Demokratien. Eine Schülerin:

„Das Projekt Polis ist ein Schulstaatprojekt, also unsere Schule ist wie ein Staat aufgebaut mit den Ministerien und den ganzen Firmen, wo die Schüler auch tätig sind und die Lehrer. Es gibt eine gesetzgebende, eine Recht sprechende und eine Regierungssäule, das ist eben wie ein Staat aufgebaut.“

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 Wählen 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 Mitglieder dieses Gremiums. Der Rektor leitet die Sitzungen. Die Schulregierung – die Exekutive – besteht aus dem Regierungschef, das ist der Rektor. Dazu kommen sieben von ihm ernannte Minister und deren Schülerreferenten. Die werden von den Schülern gewählt. Mindestens einmal im Monat finden Kabinettsitzungen statt. Es gibt Minister für Inneres, für Äußeres, für Wirtschaft, Soziales, Gesundheit und Sport, Finanzen, Unterricht, Bildung und Kultur. Die Rechtsprechung besteht aus drei Bereichen: Konfliktschlichtung, Klassengericht und Berufungsgericht. Diese drei Bereiche liegen nach dem Prinzip der Peergroup-Education (Gleichaltrigen-Erziehung) in der Verantwortung der Schüler. Wie sieht das nun in der Praxis aus? Eine Schülerin:

„Da wird erst einmal geschlichtet, die Schlichter übernehmen das, und zuerst wird da nachgeschaut, was man dagegen machen könnte und dass das problemlos geschlichtet werden kann. Wenn das nicht geklappt hat, und wenn Einspruch besteht von den jeweiligen Leuten, dann wird im Klassengericht noch mal verhandelt, mit Richtern, und wenn das dann nicht funktioniert hat, dann kommt es vor den Disziplinarausschuss, 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 beide akzeptieren können. Gibt es keine Lösung oder bei schwerwiegenden Fällen wird das Klassengericht angerufen. Hier werden Fälle von öffentlichem Interesse verhandelt, wie ständiges Stören des Unterrichtes, Bedrohung von Mitschülern usw. In jeder Klasse gibt es Richter, die vom Klassenrat gewählt worden sind. Der Urteilspruch wird als Empfehlung dem Klassenleiter, Schulleiter bzw. dem Disziplinarausschuss 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 Schüler gelegt. Und das aus gutem Grund. Sie können oft besser als die Lehrer das Verhalten ihrer Mitschüler ergründen, finden schnell heraus, was wirklich gelaufen ist. Auch den Lehrern kommt die Schülergerichtsbarkeit entgegen. Denn nun sind sie nicht mehr die „Buhmänner“, die immer die ungerechten Strafen aussprechen müssen. Außerdem wird endlich 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 Schüler die von den Mitschülern ausgesprochenen Strafen viel eher. Und die Schüler, 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, wo man denkt, die machen was, die tun was.“

Ein ganz wesentlicher Effekt besteht auch darin, dass es gelungen ist, die Mehrzahl der Schüler in die verschiedenen Bereiche einzubeziehen. Damit konnten, wie Lothar Mayer, einer der Initiatoren des Projektes feststellt, die „Chaoten“ an den Rand gedrängt und ihnen die Mitläufer genommen werden. Insbesondere die Rechtsprechung ist nach seiner Meinung am erfolgreichsten gegen Gewalt an der Schule. Eine wichtige Bedingung für den Erfolg des Projektes ist die Mitwirkung der meisten Lehrer. Am Anfang waren es einige wenige, aber das hat sich inzwischen verändert. Lothar Mayer:

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

Ein weiterer wichtiger Teil des Schulstaates sind die Schülerfirmen. Sie arbeiten nach wirtschaftlichen Prinzipien. So gibt es unter anderem die Fahrradwerkstatt „RadlFit“, ein Schülercafé, eine Computer-Company, eine ökologische Gärtnerei, die Cateringfirma „McKater“, eine Druckerei, das Reisebüro „Muctours & City Guide“. Insgesamt sind das inzwischen 13 solcher Firmen. Die Schüler können sich hier nach ihren Neigungen praktisch einbringen und bekommen auch einen konkreten Arbeitsvertrag. Auch wer sich im Unterricht schwer tut, kann durchaus zum Leiter einer solchen Firma gewählt werden und gewinnt über diese Tätigkeit Selbstvertrauen und Ansehen bei den Mitschülern und Lehrern. Jeder kann etwas Nützliches machen, als Handwerker, als Abgeordneter oder Richter. Er erfährt Bestätigung und kann etwas für das Leben lernen. Eine Schülerin dazu:

„Da lernt man so einiges. Weil in diesen Firmen sind Schüler Chefs und Schüler bestimmen eigentlich viel, einen Großteil davon, und Schüler lernen auch eigentlich sehr viel dabei, wie man mit Menschen umgeht und wie man Verantwortung übernimmt.“

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 da praktisch das Leben noch mehr in den Schulalltag einzubauen, aber das dauert noch Zeit, und es stehen noch viele Vorschriften dem Ganzen entgegen.“

Auch auf das Verhältnis der Eltern zur Schule hat sich das Projekt ausgewirkt. Kamen früher nur wenige Eltern zu den Elternabenden, so ist das heute ganz anders. Viel mehr Eltern kommen in die Schule, suchen Rat, arbeiten in verschiedenen Gremien mit und freuen sich, dass ihre Kinder an der Schule gut aufgehoben sind. Früher hatte die Schule einen sehr schlechten Ruf. Auch der als Serientäter bekannt gewordene Mehmet hat sie besucht. Heute kann sich der „Außenminister“ Lothar Mayer kaum noch vor Interviewanfragen retten, und auch andere Schulen zeigen ein reges Interesse.

Fallbeispiel 2

Das Mamminger Schulrecht – Hauptschule Mammig

Einen ähnlichen Weg der Demokratisierung ist auch die Hauptschule Mammig in Niederbayern gegangen. An dieser Schule gibt es seit etwa fünf Jahren das so genannte Mamminger Schulrecht. Das ist eine Art schulischer Gerichtsbarkeit, in die auch die Schüler als Richter eingebunden sind. Entstanden ist das Mamminger Schulrecht aus dem Gedanken, präventiv etwas gegen Gewalt und Aggression an der Schule zu unternehmen. Besonderen Wert legte man dabei auf die Mitwirkung der Schüler und Eltern. In allen Klassen wurde eine Umfrage durchgeführt, welche Verhaltensweisen im Unterricht und in der Schule nicht akzeptabel wären. Dabei stellte sich heraus, dass die Auffassungen von Schülern und Lehrern gar nicht so weit auseinander lagen. So wurde ein Katalog von Sanktionen erarbeitet, der für alle Schüler und Lehrer gleichermaßen verbindlich ist. Kathrin Eder, Schülerin der 9. Klasse und Klassensprecherin, zum Mamminger Schulrecht:

„Das haben Schüler mit erfunden, die haben gesagt gehabt, man braucht etwas, weil unsere Schüler führen sich nicht alle normal auf. Es gibt so ein paar Ausnahmen, die dann wieder ein bisschen rumspinnen und so, und für die ist das eigentlich erfunden worden, dass alles nicht gleich so krass ist, gleich mit Verweis, sondern dass die mehrere Stufen haben, aber doch wissen, wann sie aufhören müssen.“

Jeder Schüler weiß also, wie z. B. eine Schlägerei auf dem Schulhof bewertet wird. Und er kann sich darauf berufen, dass er für die gleiche Tat von allen Lehrern gleich – also gerecht – behandelt wird. Das erhöht natürlich die Transparenz und die Akzeptanz. Schließlich hat man ja dieses Schulrecht auch mit ausgearbeitet. Klassengerichte, die es in einigen Klassen der Schule gibt, sind ein weiteres Element des Mamminger Schulrechtes. Christian Ehrenreich, Lehrer an der Schule, zur Arbeitsweise:

„Das Klassengericht ist eine Transformation des Mamminger Schulrechtes auf die Klassenebene. Hier geht es also darum, die Schüler mit in die Verantwortung zu nehmen, und das schaut in der Praxis so aus, dass in der Klasse drei Schüler gewählt werden, für einen Geltungsbereich von zwei Monaten, und diese Schüler haben während des Unterrichtes eine Klassenliste vor sich und markieren dort durch Striche bei den entsprechenden Schülern, wie häufig sich bereits vordefinierte Unterrichtsstörungen bei den Personen dargestellt haben. Diese Schüler dürfen fünf Minuten vor Ende des regulären Unterrichtes das Klassenzimmer verlassen und beraten dann außerhalb, wie häufig sich die entsprechenden Schüler falsch benommen haben. Die Striche werden addiert und durch drei geteilt. Damit hat man das Problem etwas relativiert, dass durch die Mitglieder des Klassengerichtes vielleicht persönliche Rachefeldzüge oder sonstige Aversionen ausgelebt werden könnten. Darüber hinaus haben wir noch ein anderes Regulativsystem, nämlich eine Schülerin, die allgemein als sehr unkorrupt und honorig auch von den Schülern anerkannt wird. Diese ist Oberrichterin und sagt dann also, das kann nicht möglich sein, dass Schüler X heute so viel hat schreiben müssen und der andere Schüler letztlich nicht. Schließlich haben wir als drittes Regulativ die Tatsache, dass diese Abstimmung anonym, außerhalb des Klassenzimmers stattfindet, so dass man nicht befürchten muss, von den ‚Übeltätern‘ dann nachmittags eine auf den Kopf zu bekommen.“

Jeder Schüler akzeptiert das Klassengericht und den entsprechenden Sanktionskatalog per Unterschrift. Sofern die Verhaltensstörungen eine gewisse Qualität überschreiten und der betreffende Schüler das Klassengericht unter Druck setzt oder die Sanktionen nicht ausführt, kann er aus dem Klassengericht herausgelöst werden. Dann greifen die üblichen schulischen Maßnahmen. Das passiert aber inzwischen in der Praxis ganz selten. Ein weiteres Prinzip ist es, die Schüler z. B. bei Sachbeschädigungen zur Wiedergutmachung zu verpflichten. Hat also ein Schüler eine Wand beschmiert, so muss er sie auch wieder sauber machen. Wichtig ist auch, dass sich das Schulrecht ständig in der Diskussion befindet und die Schüler daran beteiligt sind. Christian Ehrenreich:

„Ein wichtiger Punkt ist, dass alle Schüler beteiligt sind in diesem Mamminger Schulrecht, und das ist ja im Gegensatz zu einer Hausordnung nichts Statisches, sondern dynamisch. Es entwickelt sich, wird zweimal pro Jahr aktualisiert, sofern Aktualisierungsbedarf besteht. Da ist jeweils eine Klassensprecherversammlung, da besteht dann die Möglichkeit, das Ganze auch zu variieren, und die Schüler sind also in den ganzen Prozess mit involviert und beteiligt, und das fördert die Identifizierung mit der Schule.“

Geht es hier um die Rückkehr zu Disziplin und Gehorsam? Doch wohl nicht. Eine legitimierte Autorität ist da und ein besseres Schulklima. Regeln sind vereinbart worden und gelten für alle. Und dazu gehört auch, den aggressiven Schülern die Achtung der Gruppe zu entziehen und ihnen klar zu machen, dass Konflikte eben nicht mit Gewalt ausgetragen werden in dieser Schule. Alle Beteiligten haben davon profitiert. Die Zahl der Straftaten an der Schule ist gesunken. Die Schüler fühlen sich gerecht behandelt, weil sie über die Sanktionen mitbestimmen können. Das Unrechtsbewusstsein ist gestiegen, und den Lehrern gibt das Wissen, dass alle Kollegen nach dem gleichen Strafenkatalog vorgehen, deutlich mehr Sicherheit. Auch über das Schulrecht hinaus gibt es an dieser Schule Projekte, die für eine lebensweltliche Orientierung der Schule stehen und auf die Identifikation der Schüler mit der Schule zielen. Ein Beispiel dafür ist das Projekt „Homepage 7“, das 1998 mit den zwei damaligen 7. Klassen gestartet wurde.

Ziel war es, die Gemeinde Mamminger mit den ortsansässigen Betrieben, der kirchlichen Gemeinde und der Schule im Internet präsent zu machen. Die heutigen 7. Klassen weiten das Projekt noch auf die Nachbargemeinde Gottfrieding aus. Im Umgang mit den modernen Medien entwickelten sich wirtschaftliche Grundkenntnisse, Kreativität und Kooperationsfähigkeit der Schüler. Und die beiden 7. Klassen verstehen sich im Gefolge der gemein-

samen Arbeit inzwischen viel besser. Auch das ist sicher ein gewaltpräventiver Effekt.

■ **Resümee:** *Beide Projekte laufen 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 Lehrerengagement, eine umfassende Einbeziehung der Eltern sowie dass es gelungen ist, jene SchülerInnen zu aktivieren, die in der Vergangenheit das Publikum für die Gewaltaktionen von einigen wenigen SchülerInnen darstellten.*

Exkurs: Zum Umgang mit Jugendkulturen an der Schule

Die Frage des Umganges mit Jugendkulturen an der Schule – oder besser mit Jugendlichen, die in bestimmten Szenen und Cliques 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 rechts orientierte Jugendliche, aber auch auf Autonome und linke Punks. Dabei ist sicher auch zu beachten, dass nicht jeder Jugendliche, der einer bestimmten Stilrichtung zuzuordnen ist, an der Schule als Gewaltakteur auftritt. Auf der anderen Seite führt aber allein diese Zugehörigkeit oft schon zu Konflikten.

Prinzipiell sollte man auch an der Schule nach der in außerschulischen Kontexten vielfach praktizierten akzeptierenden Jugendarbeit vorgehen, gerade weil Schule sehr kognitiv orientiert ist. Ausgangspunkt dieser akzeptierenden Jugendarbeit ist das Grundverständnis, dass die Einstellungen der Jugendlichen – also z. B. rechte Orientierungen und Cliqueszugehörigkeiten – nicht das Produkt mangelnder Aufklärung (also von zu wenig Wissen z. B. über den Nationalsozialismus, den Holocaust etc.) sind, sondern aus ihren Alltagserfahrungen resultieren. Gegen Rechtsextremismus und Gewalt können natürlich nur jene Lehrer 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 stellen sich folgende Fragen: Ist es sinnvoll, Akzeptanz – die Akzeptanz des Gegensätzlichen als Ausgangspunkt von Einwirkungs- und Veränderungsprozessen – zu betonen? 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 Sinn stiftende Rolle spielen und attraktiv sind;

Akzeptanz bedeutet nicht, dass man rechts- oder auch linksextreme Gewalt-handlungen und Einstellungen akzeptiert. Daraus ergibt sich für die praktische Arbeit 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 Rechtsextremismus und Gewalt 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 muss 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.“*
- ▲ *Ich verstehe sie, d. h., ich verstehe ihre lebensweltliche Situation.*
- ▲ *Ich nehme sie ernst, auch im Unterricht, d.h., ich werte sie oder ihre Meinungen nicht ab, sage aber auch ganz offen meine Meinung. Und ernst nehmen bedeutet auch das Aufzeigen von Grenzen, z. B. wenn sie verfassungsfeindliche Symbole tragen. („Entweder du nimmst das ab oder ich zeige dich an!“)*

Natürlich gibt es keine Patentrezepte, dafür ist auch die Spannbreite der möglichen Probleme viel zu groß. Vor allem kann es nicht darum gehen, solche Jugendliche zu „bekehren“, d. h. sie vordergründig und erkennbar von ihren Meinungen abzubringen, oder zu versuchen, sie aus ihrer Gruppe herauszulösen. Werden solche Absichten sichtbar, dann ist der Misserfolg vorprogrammiert. Natürlich bedeutet das aber auch, dass klare Grenzen gesetzt werden müssen, z. B. im Hinblick auf Gewalt an der Schule. Aber sozialverträgliche Auseinandersetzungsbereitschaft und -fähigkeit kann nicht vorausgesetzt, sondern muss im Laufe solcher Beziehungen entwickelt werden. Klare Grenzen müssen Lehrer auch im Hinblick auf verfassungsfeindliche Symbole setzen. Schüler versuchen das auszutesten. „Ernst nehmen“ bedeutet in diesem Beispiel, dass man dem Schüler klar machen muss, dass hier eine nicht verhandelbare Grenze existiert, die auch durchgesetzt wird. Das gilt ebenfalls für das Abspielen indizierter Musik im Unterricht, bei Schulfesten oder Klassenfahrten. Das bedeutet aber auch, dass man sich als Lehrer mit dieser Thematik beschäftigen und die vielfach vorhandenen Informationsmöglichkeiten nutzen muss. Mehrfach sind wir z. B. an Schulen mit der Aussage konfrontiert worden:

„Bei uns an der Schule gibt es keine rechten Jugendlichen“, obwohl Schüler entsprechende Symbole wie die 88 (zweimal der 8. Buchstabe im Alphabet, das bedeutet also „Heil Hitler“) oder die 18 („Adolf Hitler“) trugen. Nachfragen ließen erkennen, dass die Lehrkräfte dahinter Symbole aus dem Sport vermuteten. Die folgenden Punkte lassen sich für den Umgang mit solchen Jugendlichen als Erfahrungen zusammenfassen:

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 z. B. nicht als Neonazis, denn 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, denn sie haben Ausgrenzungserfahrungen. Emotionale Provokationen dabei sind möglichst durch demokratische Verhaltensweisen unter Einbezug der ganzen Klasse zu bearbeiten, um die Bedeutung dieser Wertorientierungen zu vermitteln.
4. Eigene Klarheit nimmt Druck weg! Was ist das Ziel von Kommunikation mit solchen Jugendlichen? Es geht nicht um das Überzeugen, dass das, was sie machen, grundsätzlich falsch ist, sondern 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 usw.)?
6. Es müssen klare Grenzen und Normen festgelegt und auch konsequent durchgesetzt werden!
7. LehrerInnen sollten den Versuch machen, sich mit den Kulturwelten ihrer Schüler 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 also auch Weiterbildungen unbedingt notwendig.

■ In dem folgenden Teil der Broschüre wird ein konkreter Ansatz zur Gewaltprävention in der Schule vorgestellt. Es handelt sich dabei um das Konzept der Streitschlichtung bzw. Mediation, das gegenwärtig in immer mehr Schulen, auch in Sachsen-Anhalt, Anwendung findet. Oft wird es unter der Bezeichnung Streitschlichter-Projekt eingeführt. Die theoretischen Grundlagen werden im Folgenden vorgestellt und erläutert. Die Frage nach den Möglichkeiten einer konkreten Umsetzung eines solchen Konzeptes in der Schule steht dann abschließend im Mittelpunkt der Betrachtung.

3. Mediation

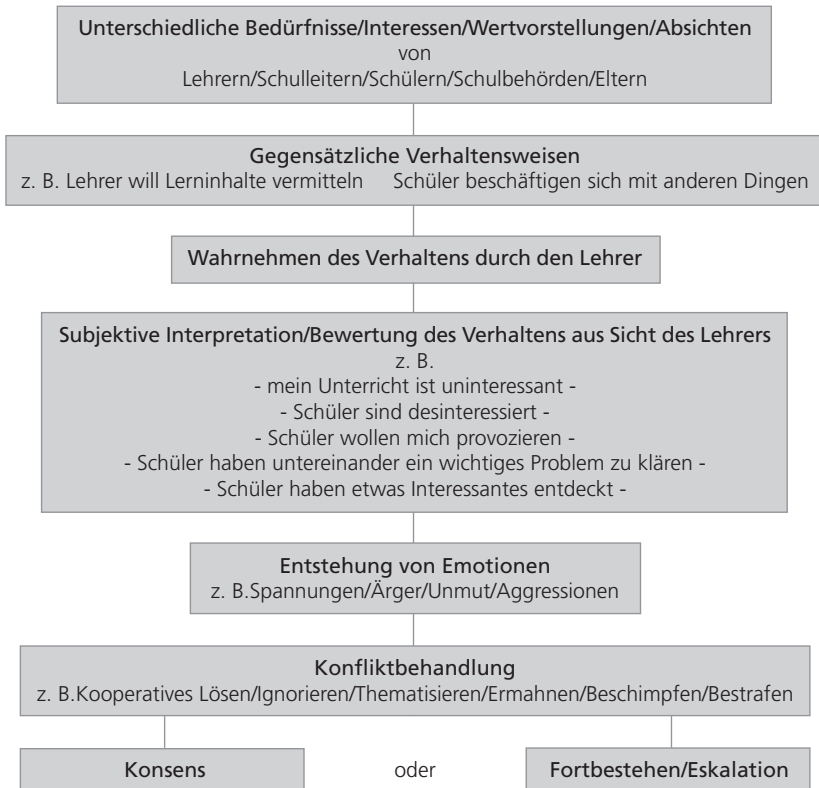
Mediation ist eine Methode der Konfliktbearbeitung, die ursprünglich aus den USA stammt. Dort wurde sie in den 60er Jahren v. a. für den Einsatz bei Sorgerechtsentscheidungen in Scheidungsfällen entwickelt und half dabei, viele aufwendige Gerichtsverfahren zu vermeiden. Während die Mediation in den USA schon recht lange eingesetzt wird und dort auch ihre größte Verbreitung findet, wird in Deutschland erst seit einigen Jahren mit dem Mediationsansatz gearbeitet. Aufgrund der guten Erfahrungen mit dieser Konfliktbewältigungsstrategie gewinnt sie auch bei uns zunehmend an Bedeutung. Die Mediation ist eine anerkannte und erprobte methodische Arbeitsgrundlage für verschiedenste Einsatzbereiche und Handlungsfelder. Sie kann u. a. bei Ehescheidungen, Familien- oder Nachbarschaftskonflikten, Konflikten in Schulen oder in politischen Verhandlungen eingesetzt werden; die Planung des Ausbaus des Frankfurter Flughafens wurde zum Beispiel von Mediatoren begleitet.

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 Erhaltung bzw. Herstellung 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 seien, 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 lebenswichtig. 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 Gewinn bringende, 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. zwischen Personen, die in einem persönlichen Beziehungsverhältnis zueinander stehen, lassen sich verschiedene Phasen eines Konfliktprozesses festhalten.



(Knopf, H.: Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule)

Der Verlauf eines Konfliktes 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 wird die Wahrnehmung oft weiter eingeschränkt und die Interpretationen noch stärker vereinseitigt, so dass hier ein destruktiver Kreislauf aus verzerrter Wahrnehmung, einseitiger Interpretation und negativen Emotionen entstehen kann. Dies führt zu einer Eskalation des Konfliktgeschehens und kann wesentlich für das Auftreten von Aggression und Gewalt mitverantwortlich sein.

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 befriedigende 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 den eigenen und fremden Emotionen,
- ▲ das Erkennen eigener und fremder Reaktionsweisen, die im zwischenmenschlichen Bereich und insbesondere innerhalb einer Konflikt-dynamik 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 und
- ▲ die Entwicklung von Möglichkeiten der angemessenen Selbstbehauptung.

Mittels solcher kommunikativer 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.

Eine Gegenüberstellung von traditionellen und konstruktiven Methoden der Konfliktbearbeitung belegt anschaulich, worauf sich die Unterschiede beziehen und welche Haltungen ihnen zugrunde liegen.

Umgang mit Konflikten:

■ ***Traditionelle Methoden***

- Ignorieren, bagatellisieren, verdecken
- Zwangs-, Einschüchterungs- und Drohstrategien
- Ankündigung von Sanktionen
- Androhung und Einsatz von Gewalt
- Appell an ethische Werte und Überzeugungen
- Trennung der Konfliktparteien

■ ***Elemente des konstruktiven Umgangs***

- Die grundsätzliche Sichtweise für Konfliktlösungen ändern
- Auf Androhung und Einsatz von Gewalt verzichten
- Die eigene Wahrnehmung nicht als die alleinige richtige vertreten
- Wenn nötig: eine dritte Partei einbeziehen
- Gemeinsame Gespräche statt vollendete Tatsachen
- Lösungen orientieren an den Interessen aller Beteiligten und denen, die die Folgen zu tragen haben

(vgl. Gugel, G./Jäger, U.: Gewalt muß nicht sein)

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*

A: 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

B: 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

C: Grundlegende Techniken

- Aktives Zuhören
- Ich-Botschaften
- Einzelgespräche
- Brainstorming

D: 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)

A: Merkmale des Mediationsverfahrens

Die wesentlichen Merkmale des Mediationsverfahrens bestehen in der Anwesenheit einer MediatorIn, der/die als allparteiliche, d. h. 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 die Bereitschaft signalisieren, überhaupt in einer solchen Form zusammen zu kommen. 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.

B: 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 Atmosphäre, Ungestörtheit und eine gleichberechtigte Sitzordnung wirken förderlich für die Mediation. Die Media-

torInnen 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, ermöglichen 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 u. Ä. 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 ModeratorInnen 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 Termine 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 ModeratorInnen unterschrieben und sollte als Kopie an beide Streitparteien 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.

C: Grundlegende Techniken

In einem Mediationsverfahren können unterschiedliche Techniken angewendet werden. Eines der wichtigsten Elemente ist das aktive Zuhören. Darunter versteht man nicht nur Aufmerksamkeit und Zugewandtheit, die verbal und non-verbal signalisiert werden, sondern auch das Zusammenfassen wichtiger Aussagen in eigene Worte 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 wird 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. Erst dadurch entsteht die Chance einer produktiven Auseinandersetzung. 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 hier 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 Techniken 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.

D: 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 ModeratorInnen 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/e SchülerIn in einem Gespräch wirklich öffnen. Die Verabredung 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 Konflikt-

parteien 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 dauerhaft wirksame 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, d. h. sich in den anderen hineinversetzen zu können*
- ▲ *Verbreiterung der Möglichkeiten zur Konfliktlösung*
- ▲ *Stärkung des Selbstwertgefühles 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, wo 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.“

(Engert, I.: Mediatoren statt Gladiatoren)

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 Mediationsverfahren 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 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 ‚Niederlage-lose‘ Konfliktbearbeitung gemeint, in der die Streitparteien selbst neue Lösungen entwickeln müssen.

In der Schule herrscht in der Regel ein abgestuftes System von Disziplinierungsmaßnahmen, welches in Konfliktfällen einen bestimmten Ablauf von Bestrafungsmaßnahmen in Gang setzt. Die so genannten 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 Kapitel 2.1).

Die praktischen Erfahrungen, die den folgenden Beschreibungen zugrunde liegen, stammen aus einem Projekt der Fachhochschule Merseburg, in dem seit mehreren Jahren Streitschlichtergruppen an Schulen ausgebildet werden. Studierende der Hochschule organisieren regelmäßige Ausbildungstreffen mit Schülerinnen und Schülern der kooperierenden Schulen. Nach einem halben bis dreiviertel Jahr beginnen die SchülerInnen dann als StreitschlichterInnen an den Schulen zu arbeiten und werden dabei von den studentischen AnleiterInnen begleitet und unterstützt. Zusätzlich gibt es Angebote für die Kollegen der beteiligten Schulen, Möglichkeiten für SCHILF-Veranstaltungen (Schul-

interne Lehrerfortbildung) und Methodenworkshops für Lehrerinnen und Lehrer. Bislang sind mit fünf Schulen solche Kooperationen zustande gekommen. Darüber hinaus wurden Einschätzungen und Ergebnisse anderer Streitschlichter-Projekte herangezogen, um die eigenen Erkenntnisse abzusichern und zu erweitern. Besonders erwähnt sei hier die August-Hermann-Francke-Schule in Halle (Saale), die das Konflikt-schlichtungsprojekt seit 1997 kontinuierlich und erfolgreich aufgebaut und entwickelt hat. Einige Aussagen der stellvertretenden Schulleiterin Marion Perlich sind in die Darstellung eingearbeitet worden.

4.1 Voraussetzungen

Die wichtigste Voraussetzung für die erfolgreiche Einführung von Peer-Mediation an Schulen ist die Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern und der Schulleitung, solch ein Projekt aktiv zu unterstützen. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass Streitschlichter-Projekte, die an Schulen mit passiver oder gar ablehnender Haltung der Lehrerschaft eingerichtet worden sind, kaum eine langfristige Überlebenschance besitzen. Auch Initiativen, die auf Schüleraktivitäten setzen, sind auf Akzeptanz und Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte angewiesen. Wenn also ein Streitschlichtungs-Projekt 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. Mediatoren und erfahrene Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen, die ähnliche Projekte bereits umgesetzt haben, können z. B. ihre Erfahrungen vermitteln und helfen, offene Fragen zu klären. 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 Ko-Trainer 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 ein bestimmtes Vorgehen muss aber jede Schule auf der Grundlage ihrer spezifischen Ausgangsbedingungen treffen. Es stellt sich dann die Frage, wie 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 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 wird das Streitschlichter-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 bestimmte 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. An den offenen, körperlichen Formen von Gewalt in der Schule sind Jungen in weit höherem Maße beteiligt als Mädchen.

Da sich der Mediationsprozess über mehrere Termine oder Sitzungen hinziehen kann, ist es sinnvoll, dass immer die oder der gleiche MediatorIn mit einem Fall befasst ist. Dennoch kann es in bestimmten Konfliktfällen auch sinnvoll sein, den Streitschlichter zu wechseln. Ein Beispiel:

„Eine Mediatorin hatte Schwierigkeiten mit einem Jungen, der in den 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 eben beschriebenes Phänomen an vielen Fällen gearbeitet hat und geholfen hat, den Mediationsprozess anzustoßen, während andere Mediatorinnen – zu ihrem Bedauern – ‚unterbeschäftigt‘ blieben.“

_____ (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 nehmen 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 Schule.

„Ich hatte also Schlichter, die von den Lehrern nicht unbedingt unterstützt wurden, weil sie manchmal sehr vorlaut waren, die sich dann aber als Schlichter sehr gut entwickelt haben und die Schule vorangebracht haben.“

_____ (M. Perlich)

Bei Peer-Mediation ist es also sowohl möglich, auf die freiwillige 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, indem 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 Mediatoren ausgebildet werden möchten und an den Trainings teilnehmen wollen. Dabei wird die Ausbildung kurz vorgestellt und das Einverständnis der Eltern erbeten. Ein Beispiel:

Elternbrief

Liebe Eltern,
wir freuen uns, dass ihr Sohn/ihre Tochter sich freiwillig gemeldet hat, um sich als Schlichter/in ausbilden zu lassen. Er/sie wird dabei Fähigkeiten erlernen, um anderen bei Konfliktlösungen beizustehen, die aber auch im eigenen Leben helfen werden.
Die Ausbildung dauert 15 Wochen. Ab dem 1. September treffen wir uns jeden Freitag um 13.30 Uhr im Raum 24 unserer Schule.
Die Ausbildung wird durchgeführt von Frau Meier und Herrn Müller, Lehrkräfte der Schule, und von Frau Schmidt, der Schulpsychologin.
Wenn Sie Fragen haben, rufen Sie bitte in der Schule/bei Frau Meier/ bei Herrn Müller an (Telefon:). Sobald ein Elternabend zum Streitschlichter-Projekt stattfindet, erhalten Sie eine Einladung.
Wir danken Ihnen für das Vertrauen, das Sie in Ihre Tochter/Ihren Sohn setzen und das Sie uns mit Ihrer Zustimmung zur Ausbildung entgegenbringen.

Mit freundlichen Grüßen
Ihre Schulleitung

Einverständniserklärung

Bitte geben Sie diesen Abschnitt an uns zurück.

Ich bin einverstanden, dassaus
der Klasse an der Ausbildung zur Streitschlichterin/
zum Streitschlichter teilnimmt.

Datum..... Unterschrift

(Braun/Hünicke 1996)

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 Schülervertreter in den Informations- und Diskussionsprozess.*
- ▲ *Nach inhaltlicher Debatte beschließt die Gesamtkonferenz über die Initiierung eines Mediationsprojektes an der Schule. Es wird eine Koordinationsgruppe benannt, die 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 Ko-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 steht 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 eingesetzten 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 bzw. eine kurze gemeinsame Reise diese Prozesse sehr befördern und beschleunigen kann. 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.

„Schon während eines Wochenendes konnten wir Veränderungen in der Gruppendynamik beobachten. Die zu Beginn typische Aufspaltung in Untergruppen, die häufig zu beobachten ist, konnte nicht festgestellt werden. Alle waren bemüht, miteinander ins Gespräch zu kommen (...). Das Wochenende hat sehr geholfen, die gemeinsamen Gruppenregeln einzuüben und zu verinnerlichen. Wir beobachteten, dass die SchülerInnen ihr eigenes Verhalten reflektierten und bestrebt waren, sich am Vereinbarten und Gelernten zu orientieren.“

(FH-Dokumentation)

Der nächste Abschnitt der Ausbildung widmet sich nun vor allem dem Thema Konflikte. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich eingehend mit konflikthafter Auseinandersetzungen in schulischen Kontexten. Konfliktursachen, Täter- und Opferrollen, emotionale Verstrickungen und Konfliktdynamiken 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:

Ablaufschema der Ausbildungstreffen

„Jedes Treffen dauerte ca. 1,5–2 Stunden und umfasste folgende Schritte

- Begrüßung
- Warm-up – abgestimmt auf Ausbildungsinhalt
- Theorie
- Auflockerung - abgestimmt auf Ausbildungsinhalt
- Theorie
- Feedback
- Verabschiedung

Wir gingen auch gern zum Ende eines Treffens auf Spielanregungen der Schülerinnen und Schüler ein. Für uns war es immer wichtig, dass es allen Beteiligten Spaß macht, an diesem Projekt teilzunehmen“

(FH-Dokumentation)

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. 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 z. B. notdürftig hergerichteter Abstellraum ohne Fenster kann solchen Ansprüchen nicht genügen!). Ein solches „Streitschlichter-Büro“ kann und sollte erstens von den Jugendlichen 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 Grund-

satz 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 fortführen zu dürfen, 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.

„Ich hatte ja gesagt, dass es anfangs sehr schwierig war für die Kollegen, zu akzeptieren, dass die Kontrahenten und die Schlichter auch am Anfang des Unterrichts fehlen in besonderen Fällen. Heute ist das so, dass die Kollegen das als positiv einschätzen, dass wir diese Schlichtungsgruppe haben, und dass sie auch froh sind, dass es jemand gibt, der die Probleme bearbeitet, während sie in Ruhe ihren Unterricht machen können.“

(M. Perlich)

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.

„Wie kommen wir eigentlich an Fälle heran, wie erfahren wir davon? Das hat sich auch sehr gut eingespielt; dadurch, dass die Schlichtung bekannt wurde und wir das in den Anfangsklassen – also in Klasse 5 – vorstellen, kommen Schüler auch sehr selbständig zu mir, um eine Schlichtung einzufordern oder darum zu bitten, bzw. Lehrer kommen und sagen, wir haben dieses Problem beobachtet, können wir das über die Schlichtung regeln, so dass (...) wir sehr viele Fälle bekommen.“

(M. Perlich)

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.

„Schüler sind zum größten Teil an Schlichtung interessiert, also wenn ich das mal prozentual sehe, wollen 95 % der Schüler, die Konflikte haben, diese über Schlichtung und nur 5 % über andere Wege lösen. Das zeigt mir, dass die Schüler das sehr annehmen, weil sie bei Schlichtung nicht die Verlierer sind, sondern gemeinsam mit den anderen Lösungen suchen, und das gibt ihnen irgendwie mehr Vertrauen in ihre eigene Person.“

(M. Perlich)

Doch die Peer-Mediation eignet sich nicht für alle Konfliktfälle im gleichen 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 sexuellen 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 Streitschlichter-Ausbildung, auch wenn es in der Praxis nur selten vorkommt, dass sich SchülerInnen mit derart massiven Problemen an die Mediatoren 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 Streitschlichtern 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 Mediatoren 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.

„Wir haben festgestellt, dass es deutlich weniger Klassenkonferenzen gibt, also eine Klassenkonferenz – das weiß jeder – ist ja dazu da, eine Ordnungsmaßnahme einzuleiten. Wir haben weniger, weil wir vorher schon durch Schlichtung die Probleme in Angriff nehmen und Vereinbarungen treffen. Es hat sich der allgemeine Umgangston deutlich verändert. Es gibt weniger Gewalt an der Schule, und zwar diese Gewalt in Form von Prügeleien. Es gibt nach wie vor noch das eine oder andere, es gibt auch Beleidigungen und Beschimpfungen, aber die Art und Weise, wie wir damit umgehen, befähigt auch die Schüler selbst, das Problem in Angriff zu nehmen. Und sie gehen bewusster damit um, also sie verhalten sich häufig anders, als sie es noch vor zwei Jahren getan hätten. Wir sagen immer, es hat ungefähr um die Hälfte abgenommen, d. h. Gewaltaktionen, die in Prügeleien endeten.“

(M. Perlich)

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, und damit 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 selbstständige 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 Kon-

flikte 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 erheblichem Umfang. 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.

„Zurzeit sind wir dabei, an der Schule dieses Projekt zu erweitern, mehr zum sozialen Lernen in verschiedenen Klassenstufen zu machen und weitere Kollegen in das Projekt zu integrieren. Wir denken, dass es hier jetzt unsere Aufgabe ist, das einfach auszuweiten und da stärker in den Unterricht zu integrieren oder in Einzelprojekten oder in Verfügungsstunden. Wir haben sehr viele Ideen in dieser Richtung.“

(M. Perlich)

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.

Anhang

Literatur zum Thema

Adam, K.:

Die verlassene Generation. Über Rechtsradikalismus und Jugendprotest. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 4.1. 1993.

Akademiebericht:

„Wenn zwei sich streiten ... Jugendliche vermitteln bei Konflikten“
Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer.

Hrsg.: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung,
Dillingen (DM 14,-). Dazu gibt es auch ein Video (DM 48,-).

Beides ist als Paket zu beziehen (DM 54,-) über:

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung,
Kardinal-von-Waldburg-Straße 6/7, 89407 Dillingen,
(Tel.: 090 71/532 22).

Aßbauer, M./Burow, F./Hanewinkel, R.:

Unterrichtsideen. Fit und stark fürs Leben.

Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression,
Stress und Sucht, 2 Bd., Leipzig 1999.

Baacke, D.:

Jugend und Jugendkulturen, München/Weinheim 1993.

Besemer, C.:

Mediation. Vermittlung in Konflikten, Karlsruhe 1993.

Braun, G./Hünicke, W.:

Streit-Schlichtung. Schülerinnen und Schüler übernehmen
Verantwortung für Konfliktlösungen in der Schule,
Soest 1996.

Engert, I.:

Mediatoren statt Gladiatoren. Friedliche Konfliktlösungen
in der Schule, Teil1. In: System Schule, Jg. 1, Heft 1, März 1997.

Fachhochschule Merseburg/Fachbereich Sozialwesen:

Dokumentation des Projektes: Mediation als Beratungsarbeit
mit Schülern zur Gewaltprävention an der Schule,
unveröffentlichtes Manuskript 2000.

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, Weinheim/ München 1996.

Findeisen, H.-V./ Kersten, J.:

Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt, München 1999.

Gugel, G./ Jäger, U.:

Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln, Tübingen 1995.

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.

Jefferys, K./Noack, U.:

Streiten – Vermitteln – Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm, Lichtenau 1995.

Jefferys-Duden, K.:

Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6, Weinheim und Basel 1999.

Knopf, H. (Hrsg.):

Aggressives Verhalten in der Schule. Prävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten, München 1996.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt:

Schulstress – Aggression – Entspannung. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis, 1996.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt:

Aggressionsminderung durch Förderung prosozialen Verhaltens. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis, 1999.

Landesverband Sachsen-Anhalt des Deutschen Familienverbandes (Hg.):
Mediation in der Familienbildung, Dokumentation einer Tagung des
Deutschen Familienverbandes, Magdeburg 1999.

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.

Lerchenmüller, H.:
Soziales Lernen in der Schule.
Zur Prävention sozial-auffälligen Verhaltens.
Ein Unterrichtsprogramm für die Sekundarstufe I,
Bochum 1987.

Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F.:
Gewaltprävention und Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2004.

Neubauer, W. F./Gampe, H./Knapp, R.:
Konflikte in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen kooperativer
Entscheidungsfindung,
4. vollst. überarb. Aufl., Neuwied/Kriftel/Berlin 1992.

Olweus, D.:
Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten –
und tun können, Bern/Göttingen 1995.

Petermann, F./Jugert, G./Tänzer, U./Verbeek, D.:
Sozialtraining in der Schule, 2. überarb. Aufl., Weinheim 1999.

Schlee, J./Mutzeck, W. (Hrsg.):
Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe
für Lehrerinnen und Lehrer,
Heidelberg 1996.

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

Simon, T.:
Rauhhandel und Randalen. Sozialgeschichte aggressiver Jugendkulturen und
pädagogischer Bemühungen vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart,
Weinheim/München 1996.

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

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

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

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

Winter, F./Taubner, S./Krause, C.:
Jugendliche schlichten. Initiierung eines Konfliktschlichtungsangebots
durch jugendliche Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule.
Konzeption und Erfahrungen, Mönchengladbach 1997.

Kontaktadressen

Arbeitskreis Schulmediation, Lauchstädter Straße 1, 06110 Halle/Saale,
(Tel.: 0345/472 17 92), Marion Perlich.

Conflictconsult, Berger Allee 7, 40213 Düsseldorf, Projekt „Buddy“,
(Tel. 0211/301 30 73), Winfried Kneip

Deutscher Familienverband - Landesverband Sachsen-Anhalt e.V.
Schifferstraße 15, 39106 Magdeburg, (Tel.: 0391/543 94 08),
Olaf Friedersdorf.

Fachhochschule Merseburg – Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur
Bereich: Beratung in Familie und Schule, Geusaer Str., 06217 Merseburg,
(Tel: 03461/46 22 03), Prof. Dr. Barbara Behrnd-Wenzel.

Gerhart-Hauptmann-Schule, Gerhart-Hauptmann-Ring 15,
81737 München, Schulstaat-Projekt „POLIS“, (Tel.: 089/63 49 70 70),
Lothar Mayer.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt, Turmschanzenstraße 32,
39114 Magdeburg, Referat 24, Kooperationsprojekt Streitschlichtung
an Schulen, (Tel.: 0391/567 37 58), Helmar Liebscher.

Landeszentrale für politische Bildung des Landes Sachsen-Anhalt
Schleiufer 12, 39104 Magdeburg,
Referat 2, Kooperationsprojekt Streitschlichtung an Schulen,
(Tel.: 0391/565 34 20), Lothar Tautz.

Landesamt für Verfassungsschutz Sachsen-Anhalt
Zuckerbusch 15, 39114 Magdeburg, (Tel.: 0391/567 39 00),
Informationen zu indizierter Musik und Rechtsextremismus.

Landesarbeitsgemeinschaft Schulmediation
beim Landesverband für Straffälligen- und Bewährungshilfe,
Schleiufer 18a, 39104 Magdeburg, (Tel.: 0391/541 45 88),
Delia Göttke.

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften,
Fachbereich für Schulpädagogik,
01062 Dresden, (Tel. 0351/46 33 30 70), Frank Ehninger.

Volksschule Mammig, Schulgasse 8, 94437 Mammig,
Projekt „Mamminger Schulrecht“ (Tel.: 09955/931 20),
Christian Ehrenreich.

ZOFF.



ISBN 3-86077-962-1