

Gewaltprävention nach Erfurt und Pisa: zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen am Beispiel der Schulmediation

Schubarth, Wilfried

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schubarth, W. (2003). Gewaltprävention nach Erfurt und Pisa: zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen am Beispiel der Schulmediation. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 26(2), 199-212. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-38032>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Gewaltprävention nach Erfurt und Pisa

Zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen am Beispiel der Schulmediation

Wilfried Schubarth

In den letzten Jahren ist viel über Gewalt unter Kindern und Jugendlichen debattiert und geforscht worden. Besonders die Amokläufe in Meißen (November 1999), Brandenburg (Bayern, März 2000), Freising (Februar 2002) und Erfurt (April 2002) haben für Aufsehen gesorgt und die Frage der Prävention gerade an Schulen immer wieder auf die Tagesordnung gesetzt. Auch wenn die schulbezogene Gewaltforschung¹ einen Gewaltanstieg „auf breiter Front“ nicht belegen kann, so ist und bleibt wirksame Gewaltprävention – insbesondere der Erwerb von Kompetenzen der gewaltfreien Konfliktregelung – nach wie vor angezeigt.

Seit dem „PISA-Schock“ (Ende 2001) wird die Gewaltdebatte allerdings stark von der Qualitäts- und Leistungsdebatte überlagert. Wofür stehen die Diskussionen um Erfurt und PISA und welche Konsequenzen ergeben sich aus den Debatten für die (schulische) Gewaltprävention? Diesen Fragen soll im Folgenden am Beispiel einer Evaluationsstudie zur Schulmediation nachgegangen werden. Dabei soll u. a. die These entfaltet werden, dass der Dualismus von Erfurt und PISA kontraproduktiv ist und soziales sowie kognitives Lernen genauso zusammengehören wie Gewaltprävention und Schulentwicklung.

1 Zwischen Erfurt und PISA – die Schule in der Kritik

Erfurt und Pisa sind zum *einen* Symbole für *zwei Medienereignisse* ersten Ranges, die in den letzten Monaten die öffentliche Debatte beherrschten. So lauteten z. B. die (Titel-)Schlagzeilen nach Erfurt: „Tod in der Schule. Der Amoklauf von Erfurt“ (SPIEGEL), „Das Massaker von Erfurt. Die Angst an den Schulen“ (FOCUS), „Der Thüringer Amoklauf ist ein Einzelfall – und stellt dennoch das selektive Schulsystem

¹ Z. B. Forschungsgruppe Schulevaluation (1998), Tillmann et al. (1999), Schubarth (2000), Lamnek (2001).

in Frage“ (DIE ZEIT). Zu PISA wurde u. a. getitelt: „Die neue Bildungskatastrophe: Sind deutsche Schüler doof?“ (SPIEGEL), „Die große Schulaufgabe: Nur mit radikaler Unterrichtsreform kann Deutschland das Bildungsdesaster beenden“ (FOCUS), „Ein lehrreiches Desaster: Das deutsche Bildungssystem hat versagt. Es ist ungerecht und produziert Mittelmaß. Trotz PISA-Schock: Die Politiker dösen in der letzten Bank“ (DIE ZEIT).

Damit sind Erfurt und PISA Beispiele für die Öffentlichmachung von Schulproblemen und – wie bei jedem Medienereignis – für Handlungsbedarf und Handlungsdruck sowie für (symbolische) Reaktionen seitens der Politik (z. B. die Diskussion um die Verschärfung der Waffengesetze und des Jugendschutzgesetz oder um den Ausbau von Ganztagschulen).

Zum anderen wird mit Erfurt und PISA eine *Grundsatzkritik am deutschen Schulwesen geübt*: Während Erfurt symbolisch für Defizite beim sozialen Lernen von Kindern und Jugendlichen, für mangelnde Erziehungsleistungen der Schule sowie für eine Vernachlässigung der schulischen Integrationsfunktion steht (z. B. soziale und politische Integration, Umgangsformen, Wertevermittlung, Entfremdung, Ohnmacht, Leistungsdruck, Leistungsangst), ist PISA die Chiffre für Defizite in der kognitiven Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, für mangelnde Bildungsleistungen der Schule sowie für eine Vernachlässigung der schulischen Qualifikationsfunktion (z. B. mittelmäßige Schülerleistungen, viele Bildungsverlierer, kleine Elite, sozial ungerechtes Schulsystem).

Empirische Belege für die diagnostizierten schulischen Problemlagen gibt es mittlerweile zur Genüge. Verwiesen sei z. B. auf eine aktuelle repräsentative Schülerbefragung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Greifswalder Universität, die zur Situation an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern u. a. Folgendes ermittelte (Prüß et al. 2001): Ca. die Hälfte der Schüler nimmt verbale Aggressionen häufig und etwa jeder fünfte Schüler nimmt körperliche Gewalt oft wahr, wobei die bekannten Unterschiede zwischen den Schulformen auftreten.

Mehr als ein Drittel beobachtet häufig, dass Streitigkeiten mit Prügeleien ausgetragen werden. Ca. 40% der Schüler erfahren oft, dass schwächere Schüler von Stärkeren „fertig gemacht werden“, dabei doppelt so viele Hauptschüler wie Gymnasialisten. Jeder zehnte Schüler hat des öfteren beobachtet, dass Schülerbanden andere Schüler verprügeln. 40% nehmen egoistische Tendenzen unter den Schülern wahr. Die Befunde lassen den (vorläufigen) Schluss zu, dass in einigen Schulen bzw. Klassen das soziale Klima nicht sehr „sozial“ ist, sondern eher das Recht des Stärkeren dominiert. Diese eher „sozialdarwinistischen Tendenzen“ in einem Teil der Schulen bzw. Klassen stehen im Zusammenhang mit der Einschätzung der „Schule als einem reglementierten Lernbetrieb mit wenig Freiheiten“. Einer solchen Aussage stimmen zwei Drittel der Schüler zu. Ein Drittel moniert den mehrheitlichen Befehlston der Lehrer, 5% klagen über Lehrerhandgreiflichkeiten. Jeder dritte Schüler hat keine Unterstützung durch Lehrer erlebt; ca. 15% fühlen sich etikettiert. Für ca. 15% ist der Unterricht zu schnell, für ca. 25% zu langsam. Jeder Zehnte hat Angst vor Lehrern, jeder Dritte vor Schulversagen, jeder Zweite vor Prüfungen und Klassenarbeiten. 50%

haben Angst, arm zu sein bzw. zu werden, 70% haben Angst, keine Lehrstelle zu bekommen.²

Erfurt und PISA stehen schließlich *drittens* auch für den *Dualismus in der Schuldebatte*, Leistungs- und Sozialverhalten gehören aber zusammen. Während die Schulforschung – wie die o. g. Befunde exemplarisch zeigen sollten – Probleme sowohl im Sozial- als auch im Leistungsbereich identifiziert hat, herrscht in Deutschland mitunter eine wenig produktive Kontroverse zwischen stärkerer Leistungsorientierung oder stärkerer sozialer Orientierung. Erfurt und PISA haben aber zum Teil gleiche Ursachen bzw. Risikofaktoren. Beide Ereignisse stellen Fragen, die in die gleiche Richtung gehen, z. B.: Was wissen wir von den Schülern, was wissen wir über ihren Lernprozess und was über ihre Persönlichkeitsentwicklung? Wie vermitteln wir Wissen und wie vermitteln wir Werte? Welche Vorstellung haben wir von Schule, und welche Rahmenbedingungen und Unterstützung brauchen wir dafür?

Die Schulforschung hat nachgewiesen, dass eine „gute Schule“ die Balance sucht zwischen positiver Leistungserwartung und gutem Schulklima, zwischen verbindlichen Bildungszielen und Unterstützung. Schule ist demnach die Ausbalancierung unterschiedlicher Ziele. Eine gute Schule zielt sowohl auf die Leistungs- als auch auf die Verhaltensförderung. Guter Unterricht – als Kern von Schule – fördert sowohl die Lernleistung als auch das Sozialverhalten. Guter Unterricht ist interessanter, abwechslungsreicher, schülerorientierter Unterricht, der die Lernhaltung und die Lernleistung entwickelt und zugleich die soziale Fähigkeiten fördert. Guter Unterricht hat somit auch eine gewaltpräventive Wirkung. Umgekehrt ist ein zivilisierter Umgang in der Klasse und in der Schule eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Lernen überhaupt. Zudem fördert ein anspornendes Sozialklima die Leistungsfähigkeit eines jeden Schülers. Eine fördernde Lernkultur und ein „gewaltfreies“ soziales Schulklima sind zwei Seiten einer Medaille.

2 Schulmediation – ein Präventionskonzept macht Karriere

Im Gefolge der Gewaltdebatte wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Präventionskonzepte und -programme entwickelt und erprobt: schulische und außerschulische Programme für Schüler, Lehrer oder die gesamte Schule (Schubarth 2001). Einen besonderen Stellenwert im Ensemble der Programme nimmt mittlerweile die Schulmediation ein, die sich wachsender Beliebtheit in allen Bundesländern erfreut.³ Mediation gilt als eine Form der Gewaltprävention bzw. -intervention und als ein Weg zum

2 Sowohl hinsichtlich der Schulkultur als auch bei den Zukunftsperspektiven Jugendlicher kommen Ost-West-Unterschiede zum Tragen (vgl. z. B. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998).

3 Mehr schulische Streitschlichtungsprogramme und Konfliktbewältigungsprogramme wurden ausdrücklich auch von der Kultusministerkonferenz (23./24.05.2002) als Reaktion auf Erfurt gefordert.

Erlernen gewaltfreier Konfliktregelung. Ursprünglich vor allem im Bereich der Familie eingesetzt, findet Mediation in vielen Arbeitsfeldern Verwendung, so auch in der Schule, in der Jugend- oder der Gemeinwesenarbeit. Die Attraktivität des Mediationskonzepts für Schulen erklärt sich vor allem dadurch, dass es offenkundig ein innovatives und plausibles Konzept der gewaltfreien Konfliktlösung durch die Schüler selbst ist, das mit relativ wenig Aufwand betrieben werden kann, das leicht erlernbar und zudem recht preiswert ist. Mittlerweile ist das Modell so attraktiv, dass sich Schulen mitunter schon aus Imagegründen daran beteiligen, weshalb Qualitätsstandards und Qualitätskontrollen (Evaluation) dringend geboten sind.

Mediation ist ein alternatives außergerichtliches, prozesshaftes und strukturiertes *Verfahren zur eigenverantwortlichen Regelung von Konflikten* zwischen mindestens zwei Personen mit Hilfe eines Mediators (Proksch 1998). Der Mediator hat dabei die Aufgabe, den Konfliktregelungsprozess zu moderieren. Den Konfliktparteien obliegt es, über einen offenen und fairen Interessenausgleich zu einer für alle Beteiligten zufriedenstellenden Regelung zu kommen. Wenn zwei Jugendliche mittels eines dritten Jugendlichen ihre Konflikte regeln, handelt es sich um Peer-Mediation. Bei Konfliktregelung durch Peer-Mediation tragen die Jugendlichen selbst die Verantwortung für die Beilegung ihres Konfliktes. Selbst gefundene Regelungen werden besser akzeptiert als „von oben“ verordnete. Mediation an Schulen eignet sich für alle möglichen Konflikte an Schulen, insbesondere für die „kleinere“ Gewalt.

Der *Diskurs über Schulmediation* speist sich aus unterschiedlichen Quellen (Simsa 2001, Simsa/Schubarth 2001): zum einen aus der Gewaltdebatte, wobei hier noch einmal zwischen Schulmediation als Form der Gewaltprävention und als Form der Gewaltintervention unterschieden werden kann. Zum anderen bezieht sich Schulmediation häufig auf die Schulentwicklungsdebatte. Dabei geht es um die Rolle der Mediation bei der Förderung einer neuen Schulkultur. Schulmediation ist zwar kein Allheilmittel gegen Gewalt, kann jedoch soziale Lernprozesse an Schulen in Gang setzen und das Schulklima, die soziale Qualität von Schule verbessern. Insbesondere stellt sie eine gute Möglichkeit dar, solche Schlüsselkompetenzen wie Empathiefähigkeit, Teamfähigkeit, kommunikative Kompetenz usw. gezielt zu fördern. Schließlich ist als weitere Quelle für Schulmediation der sozialpädagogische Ansatz des Täter-Opfer-Ausgleichs zu nennen, der in modifizierter Form in die Schul(rechts)debatte Eingang gefunden hat. So ist die Konfliktregelung zwischen Opfer und Täter mittels der Peer-Mediation eine sinnvolle pädagogische Alternative gegenüber der traditionellen Konfliktlösung, die sich ganz häufig zwischen Strafen/Sanktionen und Wegschauen bewegt.

Wenn sich zwei Streitende (freiwillig) für eine Mediation entscheiden und sich an das Mediationsteam der Schule wenden, läuft das Verfahren in idealer Weise in *fünf Phasen* ab:⁴

4 Vgl. z. B. Faller et al. (1996), Leiß/Kaeding (1997), Bründel et al. (1999), Jefferys-Duden (1999) und (2000), Hagedorn (2000), Korn/Mücke (2000), Hauk (2001), Walker (1995) und (2001).

- (1) Einleitungsphase: Nach der Kontaktaufnahme mit den Konfliktschlichtern werden in der *ersten* Phase die Ziele benannt und die Gesprächsregeln geklärt (z. B. Ausreden lassen, keine Beleidigung, aufmerksam Zuhören). Der Mediator moderiert das Gespräch und achtet auf die Einhaltung der Regeln.
- (2) In der *zweiten* Phase erfolgt die Darstellung des Konflikts aus der Sicht der Betroffenen (Verständnis von gemeinsamen und unterschiedlichen Sichtweisen des Problems).
- (3) In der *dritten* Phase, der Konflikterhellung, wird der Gefühlshintergrund angesprochen (Ausdrücken der Gefühle, Verletzungen verbalisieren).
- (4) Die *vierte* Phase ist die Phase der Lösungssuche (Benennung eigener Ziele und Wünsche, gemeinsame Suche nach Lösungswegen).
- (5) Der Mediationsprozess wird in der Regel mit der *fünften* Phase, dem Abschluss einer schriftlichen Vereinbarung und ggf. deren Überprüfung (Evaluierung), beendet.

Zur Ausbildung von Peer-Mediatoren liegen mittlerweile verschiedene Programme vor, nach denen Schulen gemeinsam mit Kooperationspartnern arbeiten können. Die Programme basieren auf solchen Grundbausteinen wie Wahrnehmungsübungen, Kommunikationsübungen, Rollenspiel, aktives Zuhören, Konfliktdialogen, Wahrnehmen von Gefühlen und Ich-Botschaften, Körpersprache, Phasen des Mediationsprozesses u. a., wobei vor allem dem praktischen Rollenspiel zentrale Bedeutung zukommt.

Während die Ausbildung von Schülermediatoren in der Regel relativ gut funktioniert, ist der entscheidende Punkt für Erfolg und Nichterfolg der Mediation die Frage der Umsetzung, d. h. die *Implementierung der Mediation in die Schulpraxis*. Dies ist ein längerer und komplizierter Prozess. Folgende *Arbeitsschritte* sind dabei zu beachten:⁵

- (1) Der Einstieg, die *erste* Phase, kann z. B. mit einer Ganztageskonferenz vollzogen werden. An diesem „Schnupper-Tag“ wird das Modell vorgestellt und geprüft, ob das Anliegen in den Arbeitsprozess oder das Schulprogramm der Schule passt und ob die Grundideen bei der Lehrerschaft genügend Unterstützung finden. In dieser Informationsphase ist die Einbeziehung aller Beteiligten – also Schulleitung, Lehrer, Schüler, Eltern und kommunales Umfeld – wichtig. Es ist auch zu klären, welche Konflikte künftig durch herkömmliche Bearbeitung und welche durch Schüler bearbeitet werden sollen.
- (2) Nach der Information folgt als *zweite* Phase die Gewinnung von Unterstützung. Die Entscheidung zur Einführung von Mediation sollte mehrheitlich getragen werden. Eine Steuergruppe (z. B. Schulleitung, interessierte Kolleginnen und Kollegen, Beratungslehrer, Schulsozialarbeiter) erarbeitet ein Konzept und versucht die Unterstützung der Kollegen zu gewinnen.

5 Vgl. Anm. 4, insbesondere Leiß/Kaeding (1998) und Walker (2001).

- (3) In der *dritten* Phase wird die Fortbildung der interessierten Lehrkräfte organisiert, z. B. durch Lehrerfortbildungsinstitute, schulpsychologische Dienste oder freie Träger. Die betreffenden Kollegen können dann als Lehrer-Coaches arbeiten, die die Streitschlichter begleiten. Je mehr Lehrer einbezogen sind, desto größer sind die Chancen für eine erfolgreiche Etablierung des Modells.
- (4) Neben der Vorbereitung der Lehrerschaft gilt es in der *vierten* Phase, die Schülerschaft auf die Mediation vorzubereiten. So kann z. B. an Projekttagen oder im Unterricht für eine konstruktive Konfliktbearbeitung gezielt sensibilisiert werden. Solche Sensibilisierungsprogramme werden insbesondere für die 5. und 6. Klassen empfohlen.
- (5) In der *fünften* Phase werden die interessierten bzw. ausgewählten Schüler zu Streitschlichtern ausgebildet, wobei die *Mediatoren-Ausbildung* auf unterschiedliche Weise erfolgen kann: Lehrkräfte werden z. B. ausgebildet und diese bilden dann die Schüler aus, oder externe Experten bilden interessierte Lehrkräfte und Schüler parallel aus, dann übernehmen die Lehrer die weitere Ausbildung bzw. Betreuung.
- (6) Die *sechste* Phase beinhaltet die ständige Begleitung bzw. Supervision der Schülerschlichter. Wiederholung und Weiterbildung gehören genauso hierher wie die Beratung anhand von Fallbeispielen.
- (7) In der *siebenten* Phase beginnt die eigentliche Mediationsarbeit. Wichtig sind die Bereitstellung eines geeigneten Raumes, die Aufstellung eines Dienstplanes, eine intensive Bekanntmachung und Werbung.
- (8) Von Zeit zu Zeit empfiehlt sich, Bilanz zu ziehen und eine Evaluation durchzuführen.

3 Zwischen Akzeptanz und Ignoranz: Eine Evaluationsstudie zur Schulmediation

Während immer mehr Schulen Mediation einführen und erproben, ist eine wissenschaftliche Debatte und Reflexion über Schulmediation erst in Anfängen erkennbar. Dies gilt insbesondere für die Frage nach empirischen Befunden zur der Akzeptanz, der Qualität und den Wirkungen der schulischen Mediationsmodelle. Evaluationsstudien an deutschen Schulen sind – bis auf wenige Ausnahmen – kaum bekannt geworden (z. B. Simsa 2001).⁶

Im Folgenden beziehen wir uns deshalb vor allem auf eine eigene aktuelle Studie zur Qualität der Konfliktvermittlung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern.⁷

6 Ähnliches gilt auch für andere Präventionsprogramme gegen Gewalt und Rechtsextremismus (z. B. Schubarth 2000, 2001; Möller 2002; Wagner et al. 2002).

7 Die vom Landesrat für Kriminalitätsvorbeugung geförderte Studie wurde durchgeführt von den Studierenden *Patrizia Blohm, Isabell Kastner, Stefanie Militz, Dana Ruchay* und *Andre Thoms* unter der Leitung von Priv.-Doz. Dr. *Wilfried Schubarth* (Ernst-Moritz-Armdt-

Ziel der Studie war es, den Entwicklungsstand der Streitschlichtung an Schulen zu erfassen und dabei hemmende und fördernde Bedingungsfaktoren aufzuzeigen. Mit Hilfe eines komplexen Forschungsansatzes (z. B. Expertisen, Einzel- und Gruppendiskussionen, schriftliche Befragungen) wurden im Jahre 2002 in ausgewählten Städten und Regionen des Bundeslandes vielfältige Befunde über Konzepte, Erfahrungen und Wirkungen von Schulmediation erhoben. Insgesamt waren in die Untersuchung ca. 250 Schüler, darin eingeschlossen die Schülerschlichter, und 50 Pädagogen sowie andere Experten von ca. 30 Schulen einbezogen.

Die Analyse der in Mecklenburg-Vorpommern angewandten Mediationskonzepte ergab, dass es auf der Konzeptebene weitgehenden *Konsens über das Wesen der Schulmediation* gibt. Die Idee der Mediation als eines Konfliktvermittlungsprozesses, bei dem die Betroffenen ihre Konflikte mittels eines neutralen Dritten eigenverantwortlich regeln, liegt allen Konzepten zugrunde. Dies findet auch seinen Ausdruck in den ähnlichen Ausbildungsbestandteilen der Schülerschlichter (z. B. Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kommunikation und Gesprächsführung wie Aktives Zuhören, Ich-Botschaften, Gefühlen, Interaktionstechniken, Regeln des gewaltfreien Umgangs, Körpersprache, Konflikte und Konfliktanalysen, Ablauf und Phasen der Mediation, Rolle des Mediators, Rollenspiele usw.). *Differenzierungen* betreffen die Entstehungsgeschichte sowie den Umfang, die Struktur und Gestaltung der Ausbildung. So sind zwei unterschiedliche Entstehungskontexte von Schulmediation sichtbar: zum einen der schulische Entstehungskontext, der eher präventiv und stärker an einer gewaltfreien, kommunikativ vermittelten Schulkultur orientiert ist, und zum anderen der sozialpädagogische Kontext, der aus dem Täter-Opfer-Ausgleich herrührt und eher interventiv sowie täter- bzw. opferorientiert ist. Unterschiedlich groß ist die Gewichtung der einzelnen Ausbildungsbausteine, z. B. theoretischer und praktischer Elemente, die Einbeziehung der Lehrer- und Schülerschaft und die Kooperation mit außerschulischen Partnern (z. B. Jugendhilfe). Auch der Ausbildungsumfang variiert von 10-12 Stunden bis 40 Stunden. Manche Konzepte beinhalten Wiederholungsseminare und Beratungsangebote. Die meisten Ausbildungskonzepte setzten auf Wochenendseminare außerhalb der Schule (z. B. in Schullandheimen). An einzelnen Schulen wurde das Fach „Schlichten“ bzw. „Psychologie“ als wahlobligatorischer Unterricht eingeführt.

Weitere Differenzierungen ergeben sich bei der Frage nach der *Einbeziehung des Lehrerkollegiums*. Manche Konzepte zielen nur oder vorrangig auf die Ausbildung von Schülerschlichtern, verfolgen also eher einen „Ausbildungsansatz“; andere wollen von Anfang an das Kollegium mit einbeziehen (z. B. durch demokratische Legitimation) und favorisieren somit eher einen „systemischen“, „integrativen“ Ansatz. Schlichtermodelle, die schon längere Zeit an Schulen laufen, wurden z. T. weiterentwickelt und in die Unterrichtsarbeit eingebunden.

Universität Greifswald). Mitgewirkt haben außerdem Studierende der Universität Rostock unter Leitung von Dr. Evelyn Gassmann sowie zahlreiche Mediationsexperten des Landes. Vgl. ausführlich Schubarth et al. (2002).

Die Ausbildung zu Schülerschlichtern wird von verschiedenen *Akteuren/Anbietern* getragen: durch Angebote freier Träger der Jugendhilfe (z. B. Vereine, Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Kinderschutzbund), durch öffentliche Träger (z. B. Jugendamt), durch Stiftungen (vor allem in den Anfangsjahren) oder durch einzelne engagierte Personen, wie z. B. Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen oder Lehrer. So gibt es Schulen, die Konfliktschlichter selbst ausbilden, z. B. im wahlobligatorischen Unterricht, in Neigungskursen oder in Projekten, andere realisieren dies in Kooperation mit außerschulischen Partnern. Insgesamt wurden von den erfassten Trägern bzw. Akteuren in den letzten Jahren in Mecklenburg-Vorpommern weit über 500 Schülerschlichter ausgebildet.

Während die Ausbildung von Streitschlichtern (bei aller Differenzierung) schon ein recht gutes Ausgangsniveau erreicht hat, hinkt die praktische Umsetzung, d. h. die Etablierung der Modelle in der Schulpraxis, deutlich hinterher. Zahlreiche Befunde lassen den Eindruck entstehen, dass eine *gute Idee bisher noch unzureichend umgesetzt* wird. Einerseits wird zwar Mediation als einer der Hauptwege der Gewaltprävention und Gewaltintervention an Schulen angesehen, und eine wachsende Zahl von Schulen nimmt sich dieses Präventionsmodells an (manche auch aus Imagegründen); andererseits besteht – entsprechend den Aussagen der Schülerschlichter, aber auch vieler Lehrer und Sozialarbeiter – in der Praxis ein nicht zu übersehendes Problem- und Kritikpotenzial. Die Mediationspraxis an Schulen funktioniert häufig nicht so, wie man es sich gewünscht oder vorgestellt hat; es besteht mancherorts sogar die Gefahr, dass die Mediationsidee durch die ungenügende Umsetzungspraxis ein Stück weit diskreditiert werden könnte: „Lieber weniger – dafür besser“ könnte deshalb eine der Folgerungen lauten.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Problemlage ergibt sich für die Schulen ein sehr *differenziertes Bild*: An einigen wenigen Schulen hat die Mediation schon ein recht gutes Niveau erreicht. Dort sind die Schlichter gut ausgebildet, erfahren Akzeptanz bzw. Unterstützung, und die Konfliktfälle werden erfolgreich bearbeitet. Insgesamt gesehen hat sich jedoch die Schülerschlichtung als Gesamtkonzept zur Entwicklung von Konfliktfähigkeit und Streitkultur an den Schulen – bis auf wenige Ausnahmen – noch nicht etabliert. Zum einen ist – gemessen an der Gesamtzahl der Schulen in Mecklenburg-Vorpommern – der Anteil der Schulen, die nach dem Mediationskonzept arbeiten, noch relativ gering. Zum anderen befinden sich die meisten Schulen, die Mediation bereits eingeführt haben, noch in der Aufbau- und Entwicklungsphase. Fast alle Modelle bedürfen der weiteren Konsolidierung und der Verankerung im Schulleben.

Die Zahl der *Schlichter* schwankt an den Schulen zwischen zwei und etwa einem Dutzend. Die Mädchen sind dabei deutlich in der Mehrheit, an etlichen Schulen gibt es nur Mädchen als Schlichter. Schlichter sind auf den verschiedensten Jahrgangsstufen, meist ab Klassenstufe 7, zu finden. Diese wurden entweder von der Klasse gewählt oder von den Lehrern benannt oder sie haben sich freiwillig gemeldet. Als Motiv für eine Schlichtertätigkeit taucht häufig auf, „anderen zu helfen“, aber auch der antizipierte persönliche Nutzen spielt eine große Rolle. An die Schlichter werden

hohe Forderungen gestellt: Sie sollen nett und freundlich sowie einfühlsam, verständnisvoll und hilfsbereit sein; sie sollen aber auch Durchsetzungsfähigkeit und Autorität besitzen und Ruhe ausstrahlen.⁸ Manche Lehrer erwarten von den Schlichtern ein vorbildliches Verhalten und beklagen, dass dies nicht immer gegeben ist. Nachdem vor einigen Jahren an zahlreichen Schulen die erste Welle der Schlichter ausgebildet wurde, scheint mittlerweile die erste Euphorie abgeklungen zu sein, und es stellt sich die Frage der kontinuierlichen Weiterführung der Schülerschlichtung, insbesondere das Problem der Schlichter-Nachwuchsgewinnung. Die Frage der kontinuierlichen „Staffettenübergabe“ ist an etlichen Schulen noch nicht befriedigend gelöst. Hinzu kommt mitunter eine hohe Fluktuation der Schlichter, was eine kontinuierliche Arbeit zusätzlich erschwert.

Die *Qualität der Schlichterausbildung* wird unterschiedlich eingeschätzt und hängt vor allem vom Träger/Ausbilder ab. Monotone, theoriebeladene Seminare werden eher kritisiert, praxisbezogene, lockere Veranstaltungen werden dagegen für gut befunden. Besonders erfolgreich sind workshops, wenn diese mehrtägig außerhalb der Schule und zusammen mit Schlichtern anderer Schulen stattfinden. Deshalb sind auch Schlichtercamps so beliebt. Offensichtliche Probleme bereitet einem Teil der Schlichter die Arbeit mit dem Rollenspiel, die für eine fundierte Mediationsausbildung jedoch unabdingbar ist. Bei einem Teil der Schlichter sind auch Unklarheiten und Missverständnisse hinsichtlich des Mediationsgedankens festzustellen. So wird das Prinzip der Freiwilligkeit häufig nicht eingehalten. Mitunter (miss)verstehen sich Schlichter auch als eine Art Ordnungsschüler, die bei Prügeleien eingreifen sollen. Hier wird der Gedanke der Mediation eher ins Gegenteil verkehrt.

Die Schülerschlichter, die bereits eine Ausbildung durchlaufen haben, profitieren – nach eigenem Bekunden – in vielerlei Hinsicht von der Ausbildung und erfahren einen deutlichen *Kompetenzzuwachs*. Sie erlernen nicht nur einen anderen Umgang mit Konflikten, sondern werden auch selbstbewusster und reifer in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Das Gelernte können sie auch gut im privaten Bereich anwenden, z. B. bei Konflikten im Freundes-, Partner- und Familienbereich oder bei der künftigen beruflichen Tätigkeit.

Die *Zahl der Fälle*, die durch Schlichter bearbeitet wurden, schwankt zwischen null und 80, wobei die meisten Schulen entweder noch gar keine, einige wenige oder bis zu zehn Fällen bearbeitet haben. Die Schlichter bekommen die Fälle meist von den Lehrern bzw. Sozialpädagogen zugewiesen. Nur wenige Schüler kommen freiwillig. Dass etliche Schulen noch keine Fälle bearbeitet haben, ist meist auf die fehlende Akzeptanz an der Schule zurückzuführen. Das führt dann z. T. zu Resignation und Frustration bei den Schlichtern. Die meisten Schlichter wünschten sich deshalb, dass die Lehrer mehr Fälle an sie delegieren. Viele Lehrer würden – ob aus Zeitgründen, Unkenntnis oder aus Angst vor Machtverlust – die Konflikte lieber selber lösen und

8 Durch diese Befunde erfährt das Bremer Konzept der Schlichterausbildung besondere Aktualität, wonach vor allem solche Schüler für Mediation gewonnen werden, die „vor ihrer Ausbildung selbst durch Delinquenz oder Devianz aufgefallen sind oder bei delinquenten Mitschülern bekannt und akzeptiert sind.“ (Winter 2001, S. 168)

nicht an die Schlichter verweisen. Offensichtlich sind das Beharrungsvermögen der traditionellen Lehrerrolle und die strenge (auch zeitliche) Strukturierung des Unterrichtsalltags mit dem Mediationskonzept nur schwer zu vereinen.

An die Schlichter werden ganz *unterschiedliche Konflikte* zum Schlichten herangetragen: von Beschimpfungen, Beleidigungen und Hänseleien über körperliche Auseinandersetzungen bis hin zu Mobbing und Diebstahl. Die Hauptformen scheinen dabei andauernde Hänseleien und Mobbing zu sein. Die Vermittlungsgespräche, die sich an den fünf Phasen der Mediation orientieren, verlaufen – nach Einschätzung der Schlichter – meist erfolgreich, auch wenn die schriftliche Fixierung der Vereinbarungen und die Nachgespräche nicht immer realisiert werden. Die Schlichter, die Mediation praktizieren, erkennen meist erst in der Praxis, wie schwierig es ist, ein Mediationsgespräch gut zu führen, und wünschen sich deshalb ständige *Weiterbildung und Betreuung*. Die Mediationsgespräche finden entweder in den Pausen oder nachmittags nach dem Unterricht statt. Wenn die Gespräche länger dauern, darf an manchen Schulen auch während der Unterrichtszeit mediiert werden. Eine zeitnahe Mediation ist wegen des eng terminierten Schulablaufes nur schwer zu realisieren. An einigen Schulen gibt es auch Sprechzeiten der Schlichter, an anderen Schulen wollen die Schlichter nach Bedarf handeln. Da es an den meisten Schulen bisher nur zu wenigen Fällen kam, ist dieses Problem noch nicht sehr akut.

Ein weiteres Problem ist die Frage des Schlichterraums. Die Auseinandersetzung um einen eigenen Raum wird quasi zur „Nagelprobe“ für die Stellung der Mediation an der Schule. Die Schlichter schreiben dieser Frage eine immense Bedeutung zu, sehen sie doch darin den Gradmesser für ihre Arbeit. Zudem ist ein eigener Raum eine Grundvoraussetzung für eine kontinuierliche, störungsfreie und wirksame Mediationsarbeit.

Die entscheidende Frage für das Gelingen der Schulmediation ist die *nach der Akzeptanz an der jeweiligen Schule*. Sie wird an der Mehrzahl der Schulen als nicht ausreichend eingeschätzt. Wenn sich die Schlichter jedoch allein gelassen vorkommen und keine Akzeptanz und Unterstützung erfahren, haben sie kaum Handlungsmöglichkeiten, und das Mediationskonzept ist zum Scheitern verurteilt. Es gibt allerdings große Unterschiede an den Schulen: An einigen Schulen scheint die Akzeptanz und Unterstützung durch Schulleitung und Lehrerschaft gegeben, und Mediation wird dort als ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit gesehen. Der Erfolg lebt dabei vor allem vom Enthusiasmus einzelner Lehrer/Sozialarbeiter. Bei einem weiteren Teil von Schulen akzeptieren bzw. tolerieren die Lehrer die Schlichter, geben aber keine Unterstützung. Schulmediation läuft quasi „nebenher“, ist nicht in den Schulalltag integriert. Diese Konstellation ist offensichtlich am meisten verbreitet. Schließlich gibt es noch weitere Schulen, an denen die ausgebildeten Schlichter völlig auf sich allein gestellt sind und weder Akzeptanz noch Unterstützung erfahren. Hier nimmt der Mediationsansatz eher Schaden als dass er nützt. Die wenigen Schulen, an denen Mediation schon einigermaßen etabliert ist, geben allerdings Hoffnung auf Veränderung der Situation.

Auch der Grad der *Akzeptanz seitens der Schülerschaft* ist entwicklungsbedürftig. Mediation spielt an den meisten Schulen unter der „normalen Schülerschaft“ keine große Rolle. Der Mediationsansatz ist entweder nicht bekannt oder es gibt kaum Interesse daran. Die Schlichter fühlen sich dann nicht gebraucht und sehen keinen Sinn in ihrer Arbeit: „Man verliert auch irgendwann den Mut, noch weiterzumachen, weil, wenn man von einigen Leuten nicht akzeptiert wird und die Arbeit nicht geschätzt wird, dann fragt man sich auch, wozu man das eigentlich macht.“ Mitunter hängt dies aber auch mit einem falschen Verständnis von Mediation im Sinne eines Ordnungsschülers oder gar einer „Hilfspolizei“ zusammen: „Ich hatte das auch schon öfters, wenn sich ein paar Jungs miteinander angelegt und wenn man dann gesagt hat, hört auf und so, dann hat man die auseinander gebracht, und wenn man sich umgedreht hat, dann ging das Ganze von vorne los. Die haben einen nicht wirklich für voll genommen. Da muss dann erst der Lehrer hinkommen und sagen, so jetzt (...); man konnte sich bei denen nicht durchsetzen. Man konnte da alles Mögliche machen, aber die haben einen nicht akzeptiert und nicht für voll genommen.“

Eine vertiefende Analyse in ausgewählten Klassen bestätigt die differenzierte Situation: 9% der Schüler haben die Schlichter schon aufgesucht, hinzu kommen 23%, die dies (vielleicht) tun würden, während zwei Drittel der Schülerschlichtung eher skeptisch gegenüberstehen. Viele Schüler wollen ihre Probleme lieber alleine lösen und sich nicht reinreden lassen. Dort, wo die Schlichtung nicht funktioniert, ist auch die Akzeptanz gering – dort, wo sie schon praktiziert wird, wächst die Akzeptanz. Hier stellt sich die Frage nach der Werbung bzw. Bekanntmachung sowie nach der *Integration von Mediation in den Unterrichts- und Schulalltag*. Die unzureichende Implementierung von Schulmediation ist auch der Hauptgrund, warum die meisten Schulen bisher nur wenig positive Wirkungen für das Schulklima wahrgenommen haben. Mitunter gibt es hier aber auch zu hohe und zu kurzfristige Erwartungen.

„Jeder findet es gut, aber es darf nichts kosten und keine Arbeit machen.“ „Nur bei entsprechendem Umfeld kann Schülerschlichtung funktionieren!“ Diese beiden Zitate von Betreuungslehrern kennzeichnen das Spannungsfeld, in dem sich Schulmediation derzeit bewegt. Die guten Beispiele einiger Schulen zeigen schon jetzt, dass Schulmediation durchaus funktionieren und positive Wirkungen für Schüler und die Institution Schule haben kann. Von diesen können andere interessierte Schulen lernen.

Die Studie belegt insgesamt, dass das scheinbar einfache Modell der Schulmediation gar nicht so leicht umzusetzen ist. Das erfordert nicht nur eine solide und kontinuierliche Ausbildung und Betreuung von Schlichtern, sondern auch die Gewinnung von Lehrerkollegen, Schülern und Eltern sowie die Integration von Mediation in den Unterricht und nicht zuletzt die Gewährleistung der erforderlichen materiellen Rahmenbedingungen. Unsere Untersuchungsergebnisse bestätigen bzw. konkretisieren bisher vorliegende Befunde (Simsa 2001; Simsa/Schubarth 2001; Walker 2001; Jefferys-Duden 2000). Offenbar gibt es für die Mediationspraxis an Schulen eine Reihe von typischen Problemlagen. Das wirft die Frage auf, inwieweit das Mediationsmodell überhaupt mit der gegenwärtig verfassten Schule kompatibel ist und ob es nicht Strukturkonflikte gibt, die kaum zu überwinden sind. Zweifellos ist eine Öffnung von

Unterricht und Schule und ein radikaler Wandel der Lehrerrolle vonnöten, damit Mediation nicht ein Fremdkörper oder ein Störfaktor in der Schule bleibt, sondern Teil einer neuen, demokratischen Schulkultur werden kann.

4 Fazit

Am Beispiel des Präventionskonzeptes „Schulmediation“ sollte Folgendes deutlich werden:

- *Erstens*, dass zwischen Konzept und Praxis eine empfindliche Lücke klafft und dass es vielfältiger Anstrengungen und Rahmenbedingungen bedarf, ein Präventionskonzept gut in die (Schul)Praxis umzusetzen.
- *Zweitens* wurde evident, dass eine erfolgreiche Implementation von Schulmediation – ähnlich wie bei anderen schulischen Präventionsprogrammen – an eine Reform der Schule insgesamt geknüpft ist. Gewaltprävention kann in diesem Sinne die soziale Qualität von Schule stärken und die Schulentwicklung insgesamt befördern, wie umgekehrt Unterrichts- und Schulentwicklung immer auch gewaltpräventive Wirkungen hat.
- Schließlich sollte *drittens* gezeigt werden, dass Erfurt und PISA zusammenhängen und dass es für eine „gute Schule“ sowohl einer *leistungsfordernden* Lernkultur als auch eines *leistungsfördernden* Sozialklimas bedarf. Gewaltpräventionsprogramme können zu beiden Aspekten einen Beitrag leisten, wenn sie in das Bildungs- und Erziehungskonzept der Schule eingebettet sind. Dabei sollten die sozialen Lernprozesse bei Schülern genauso hoch geschätzt werden wie die Lernergebnisse in den Unterrichtsfächern. Beides lässt sich ohnehin nicht trennen. Eine einseitige Orientierung an der Qualifikationsfunktion und eine Vernachlässigung der Integrations- und Sozialisationsfunktion wäre kontraproduktiv und würde z. B. Gewalt und Rechtsextremismus begünstigen. Gegen jedwede Einseitigkeit richtet sich auch der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag, bei dem es um die Einheit von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, also um die Verbindung von Allgemeinbildung und Sozialverhalten geht. Auch viele Schüler und Eltern wünschen sich ein stärkeres *soziales* Profil ihrer Schule. Das hat nichts mit „Kuschelpädagogik“ zu tun, sondern mit den Bedürfnissen junger Menschen, die in einer sich individualisierenden Umwelt nach sozial befriedigenden Kontakten und verlässlichen Beziehungen suchen.⁹ Schule ist für Schüler vor allem ein *sozial-kommunikativer Ort*, ein attraktiver sozialer Erfahrungsraum, z. B. zur Kontaktaufnahme oder Kontaktpflege, für gemeinsame Unternehmungen, zum Spaß haben oder zum Ausprobieren und Experimentieren. Daran gilt es im Schulalltag stärker anzuknüpfen, z. B. durch die bewusste Gestaltung eines regen Schullebens, durch eine Öffnung von Schule und durch eine verstärk-

9 Hierfür liefert auch die aktuelle Shell-Jugendstudie zahlreiche Belege (Deutsche Shell 2002).

te demokratische Schülerpartizipation. Sozialwissenschaftliche Forschung – ob als Gewalt- oder Schulforschung – kann diesen Prozess unterstützend begleiten.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Jugendkriminalität: Konfliktschlichtung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern durch Mediation, 2003: Anregungen – Analysen – Empfehlungen. Landespräventionsrat. Innenministerium Mecklenburg-Vorpommern.
- Bründel, Heidrun; Amhoff, Brigit; Deister, Christiane, 1999: Schlichter-Schulung in der Schule. Eine Praxisanleitung für den Unterricht. Dortmund.
- Deutsche Shell (Hrsg.), 2002: Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt.
- Faller, Kurt; Kerntke, Wilfried; Wackmann, Maria, 1996: Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mühlheim.
- Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen.
- Hagedorn, Ortrud, 2000: Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. Leipzig.
- Hauk-Thorn, Diemut, 2001: Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung. Mainz.
- Heldt, Ursula, 2000: Konfliktvermittlung in 12 Schulen von Ostvorpommern durch den Verein Horizonte. Göttingen.
- Jefferys-Duden, Karin, 1999: Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6. Weinheim und Basel.
- Jefferys-Duden, Karin, 2000: Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm. Weinheim und Basel.
- Korn, Judy; Mücke, Thomas, 2000: Gewalt im Griff. Band 2. Deeskalations- und Mediationstraining. Weinheim und Basel.
- Lamnek, Siegfried, 2001 „Das hätte es früher nicht gegeben! (?) – Die Gewaltentwicklung an bayerischen Schulen. In: Simsa; Schubarth 2001, S. 9-40.
- Leiß, Margit; Keading, Peer, 1997: Peer Mediation an Schulen. Ein Trainingsprogramm. Universität Hamburg.
- Möller, Kurt, 2002: Politische Programme zur pädagogischen und sozialarbeiterischen Bekämpfung von Rechtsextremismus und Gewalt – Aktuelle Ansätze und ihre Probleme aus der Praxisperspektive. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, Heft 1, S. 74-100.
- Proksch, Roland, 1998: Das Mediationskonzept und seine Bedeutung für Jugendhilfe, Schule, Familie und Stadtteilarbeit. In: Aktion Jugendschutz Bayern e. V.: Mediatoren statt Gladiatoren. München, S. 10-21.
- Prüß, Franz; Bettmer et al., 2001: Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Empirische Analysen zur Entwicklung eines innovativen Handlungsfeldes. Schwerin.
- Schubarth, Wilfried, 2000: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen – Empirische Ergebnisse – Praxismodelle. Neuwied.
- Schubarth, Wilfried, 2001: Pädagogische Strategien gegen Rechtsextremismus und fremdenfeindliche Gewalt – Möglichkeiten und Grenzen schulischer und außerschulischer Prävention. In: Schubarth, Wilfried; Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz. Opladen, S. 249-270.

-
- Schubarth, Wilfried et al., 2002: Konfliktvermittlung an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern: Konzepte – Erfahrungen – Wirkungen. Eine Evaluationsstudie zur Schulmediation. Forschungsbericht. Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald.
- Simsa, Christiane: Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte. Neuwied, Krefeld 2001.
- Simsa, Christiane; Schubarth, Wilfried (Hrsg.), 2001: Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M.
- Tillmann, Klaus-Jürgen et al., 1999: Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim und München.
- Wagner, Ulrich et al., 2002: Die empirische Evaluation von Präventionsprogrammen gegen Fremdenfeindlichkeit. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung Heft 1, S. 101-117.
- Walker, Jamie, 1995: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Spiele und Übungen. Berlin.
- Walker, Jamie (Hrsg.), 2001: Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin.
- Winter, Frank, 2001: „Anti-Stress-Teams“ (AST): Besonderheiten der Ausbildung von Schülerstreitschlichtern in Bremen. In: Simsa/Schubarth 2001, S. 164-183.

PD Dr. Wilfried Schubarth
Institut für Erziehungswissenschaft der
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
Franz-Mehring-Str. 47
17487 Greifswald
Tel.: ++49.3834.86-3714
eMail: schubart@uni-greifswald.de