

Bernd Fechner

## **Empowerment – Konfliktmanagement – Partizipation**

### **Entwicklung des Programms *Mediation und Konfliktmanagement an Beruflichen Schulen*. Eine Zwischenbilanz**

[veröffentlicht in: Hessisches Kultusministerium (Hg.): *Mediation in der Schule. Wege zu einer neuen Erziehungskultur*. Wiesbaden, 2006, S. 67-76]

Wie steht es um die Mediation an der Berufsschule? Gemessen an dem enormen Problemdruck und dem damit verbundenen Fortbildungs- und Beratungsbedarf zum Thema Konfliktbearbeitung an Beruflichen Schulen fristete dieser Schulzweig in den Pionierjahren der Hessischen Schulmediation lange Zeit ein Schattendasein. Abgesehen von vereinzelt Versuchen, Mediationsangebote<sup>1</sup> oder von Mediation inspirierte soziale Trainingsprogramme<sup>2</sup> für Beruflichen Schulen zu entwickeln, sind erst mit dem BLK-Programm *Demokratie lernen und leben*<sup>3</sup> umfassendere Bemühungen in Gang gekommen, den systemischen Ansatz von Schulmediation<sup>4</sup> auf das weit verzweigte Feld der Beruflichen Schulen zu übertragen. Neben Kapazitätsgrenzen im Hessischen Modellprojekt *Mediation und Schulprogramm* mag das nicht zuletzt auch daran liegen, dass es einer gewissen Erfahrungs- und Entwicklungszeit bedurfte, um den als „weich“ empfundenen Mediationsansatz auf den harten Alltag an Beruflichen Schulen zu übertragen.

Im Folgenden möchte ich eine Zwischenbilanz wagen. Sie basiert auf persönlichen Beobachtungen als Mediator, Fortbildner und Schulberater sowie auf Anregungen aus Diskussionen einer Arbeitsgruppe der Marburger Regionalstelle des HeLP zusammen mit Christian Wild, Herbert Nießner und Armin Stefan.

In diesem Artikel beschränke ich mich vornehmlich auf die Frage, welche Fortbildungs- und Beratungsangebote Lehrerinnen und Lehrer brauchen, um ihren Beitrag zu einem produktiveren Umgang mit den an Beruflichen Schulen unvermeidlichen Konflikten zu leisten. Nach einem kurzen Problemaufriss werde ich Eckpunkte eines Fortbildungs- und Beratungskonzepts für Lehrkräfte an Beruflichen Schulen sowie drei der bislang entwickelten Angebote in ihren Grundzügen skizzieren. Schließlich möchte ich einen Ausblick wagen, wo ich weiteren Entwicklungsbedarf für die nächsten Jahre sehe.

---

<sup>1</sup> Zum Pionierprojekt der *Theo's Mediators*, einer Lehrer-Schüler-Mediationsgruppe am gymnasialen Zweig einer Offenbacher Berufsschule, vgl. Achenbach / Giessing / Meyer (1998).

<sup>2</sup> Zur Entwicklung eines präventiven Trainingsprogramms für Besondere Bildungsgänge an Beruflichen Schulen vgl. den Artikel von Bunte / Keim in diesem Heft. Für außerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen der Jugendberufshilfe liegen bereits umfassendere Ansätze vor, vgl. Funk / Malarski (1999) sowie Fechner (2000a).

<sup>3</sup> Zu den Zielen des Modellprogramms der Bund-Länder-Kommission vgl. Edelstein / Fauser (2001). Für die 18 Hessischen Modellschulen, darunter sechs Berufliche Schulen, wird der Versuch unternommen, das dem Mediationskonzept inhärente Prinzip der Partizipation als demokratisches Leitmotiv für eine Schulentwicklung fruchtbar zu machen, die den engen Zielhorizont von Gewaltprävention in Richtung eines umfassenden Begriffs der *guten Schule* erweitert.

<sup>4</sup> Eine nützliche Orientierung über die unterschiedlichen Ebenen und Handlungsfelder von Schulmediation, die im Rahmen des Hessischen Modellprojekts Beachtung finden, bietet nach wie vor das von Kurt Faller entwickelte Modell des *Pädagogischen Hexagons*, vgl. Faller (1998, S. 77ff), aktualisiert Rademacher (2001).

## 1. Mediation an Beruflichen Schulen: Zur aktuellen Situation

Sofern sie überhaupt Fortbildungsangebote zur Mediation besuchen, kehren Lehrkräfte Beruflicher Schulen oft mit gemischten Gefühlen an ihren Arbeitsplatz zurück. Zwar empfinden viele Berufsschullehrerinnen und –lehrer den Mediationsansatz als „spannend und anregend“, jedoch stoßen sie bei dem Versuch, das Gelernte auf ihren beruflichen Alltag zu übertragen, immer wieder an Grenzen. Mediation ist kein Allheilmittel. So hilfreich das Verfahren und die damit verbundenen Grundhaltungen in vielen Konfliktsituationen auch sein mögen – das alltägliche Gezacker im Unterricht ist durch Mediation allein nicht in den Griff zu kriegen. Dabei sind es gerade solche Probleme, für die sich viele Lehrkräfte in Mediationsfortbildungen Antworten erhoffen. Ihnen macht „schwieriges Schülerverhalten“ zu schaffen: offene Provokationen, demonstratives Desinteresse und anderen Formen der Verweigerung im Unterricht, die die Autorität und das Ansehen der Lehrperson oft massiv in Frage stellen.

Die Gründe dafür sind vielfältig. Nicht nur die Schülerklientel ist schwierig – auch die institutionellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind es. Zu den Spezifika der Situation an Beruflichen Schulen zählen unter anderem:

- Die aus Sicht von Berufsschülern verminderte Bedeutung von Schule gegenüber dem „richtigen Leben“ in der Arbeitswelt bzw. den Ausbildungsbetrieben. Das bedeutet eine grundsätzliche Schwächung der Position von Berufsschullehrern im Vergleich etwa zu der Autorität, die Lehrkräfte aus der Primarstufe oder allgemeinbildenden Schulen bei ihren Schülern genießen. Auch Faktoren wie das späte Eintrittsalter (15-16 Jahre) und die räumliche Trennung zwischen Schulort und Wohnort vermindern die Identifikationsmöglichkeit mit der Berufsschule als Lebensort. Die Freunde hat bzw. sucht man sich woanders.
- Die unterschiedliche, in ihrer Mehrheit kurze Verweildauer von Schülern und Schülerinnen in den Lerngruppen. Nur in der Berufsfachschule, Gymnasialzweigen oder in Besonderen Bildungsgängen gibt es so etwas wie Vollzeitklassen, die ein Jahr oder länger zusammen bleiben. Das schränkt die Möglichkeiten, kontinuierlich soziales Lernen in der Gruppe und eine verbindliche Lehrer-Schüler-Beziehung zu etablieren, erheblich ein.
- Die durch ihre schiere Größe und organisatorische Differenzierung in unterschiedliche Berufsgruppen und Bildungsgänge (BG, BFS, FOS, EIBE, BFJ, BGJ etc.) bedingte Unübersichtlichkeit und Anonymität an Beruflichen Schulen. Das befremdet nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern beeinträchtigt oft genug auch die Kommunikation und das soziale Klima in den Kollegien.
- Die administrative Zergliederung Beruflicher Schulen, Bildungsgänge und Maßnahmen. Sie macht die Frage der Implementierung von Mediation zu einer hoch komplexen und langwierigen Angelegenheit. So ist es oft nur ein kleines Grüppchen fortbildungsbegeisterter Lehrkräfte, das sich für Schulmediation einsetzt und vom Großteil des Kollegiums weder wahr- noch ernst genommen wird. Unklare und zum Teil unrealistische Vorstellungen über die möglichen Anwendungsformen (z.B. Fixierung auf das in Sekundarschulen erfolgreiche Peemediatoren-Modell, das sich jedoch nicht so ohne weiteres auf die Berufsschule übertragen lässt) und die kurzfristig zu erwartenden Wirkungen von Mediation machen die Verständigung zwischen Befürwortern und Gegnern der Schulmediation nicht eben leichter.

- Die angesichts der strukturellen Arbeitslosigkeit miserablen Zukunftsaussichten für einen Großteil heutiger Berufsschüler. Viele Jugendliche ahnen, dass sie nach Ende ihrer Ausbildung nur geringen Marktwert besitzen. Das ist natürlich Gift für die Lernmotivation und Arbeitshaltung und damit für das soziale Klima in den Lerngruppen. Vor allem Schülerinnen und Schüler in den Besonderen Bildungsgängen gewinnen den Eindruck, dass die ihnen angebotenen Maßnahmen letztendlich die Funktion von Warteschleifen und Verschiebebahnhöfen erfüllen und dass für viele Jugendliche der Weg ins gesellschaftliche Abseits bereits vorgezeichnet ist.

Ohne für die skizzierten Probleme schon umfassende Antworten präsentieren zu können, versuchen unsere Fortbildungs- und Beratungsangebote für Lehrkräfte an Beruflichen Schulen, den genannten Besonderheiten in wachsendem Maße Rechnung zu tragen.

## 2. Eckpunkte eines Fortbildungs- und Beratungsangebots für Berufliche Schulen

In einer ersten Näherung möchte ich das in Entwicklung begriffene Konzept mit den Schlüsselbegriffen *Empowerment – Konfliktmanagement – Partizipation* umreißen: Es geht darum, Lehrerinnen und Lehrer an Beruflichen Schulen seelisch-moralisch und praktisch zu unterstützen, vom alltäglichen Überlebenskampf im Unterricht zu einem differenzierten Rollenverständnis zu finden, in dem sie sich als Agenten eines Konfliktmanagements definieren, das – in seinen Grundwerten von Mediation getragen – über eine reine Symptombehandlung hinaus die Entwicklung einer *guten Schule* im Sinne einer partizipativen, demokratischen Schulkultur befördert.

- *Empowerment für Lehrkräfte* bedeutet, dass die Angebote direkt auf die vordringlichen Schwierigkeiten und Anliegen der Lehrkräfte einzugehen haben. Nach unseren bisherigen Einschätzungen steht hier der Ernstfall *Unterrichten vor der Klasse* im Mittelpunkt. Die Fortbildungs- und Beratungsangebote müssen Lehrkräfte auf eine direkte und unmittelbare Art etwas an die Hand geben, was ihnen hilft, die eigene Autorität auf nichtverletzender und nichtdiskriminierender Grundlage aufrechtzuerhalten bzw. zurück zu gewinnen, um eine von Respekt und gegenseitiger Anerkennung getragene Beziehung zwischen Lehrern und Schülern (wieder)herzustellen.
- *Konfliktmanagement für Lehrkräfte* bedeutet, die mit der Lehrerrolle größtenteils vorgegebenen, (erweiterbaren) Möglichkeiten und Grenzen des Umgangs mit Konflikten in der Schule aufzufächern und durch ein *differenziertes Rollenverständnis* zu einer professionellen Handlungsfähigkeit beizutragen. Lehrkräfte als Konfliktmanager/innen an Beruflichen Schulen – das heißt nicht zuletzt, neben der Professionalisierung der eigenen Helfer- bzw. Vermittlerkompetenzen sich auch mit den eigenen Opfer- und Täterrollen auseinanderzusetzen. Unsere Angebote wollen die *unterschiedlichen* Ebenen und Ansatzpunkte von Konfliktmanagement und sozialem Lernen verdeutlichen und den Lehrerinnen und Lehrern helfen, ihre Rolle(n) und Möglichkeiten darin zu finden.<sup>5</sup>
- *Partizipation für Lehrkräfte* bedeutet, in den Fortbildungen immer wieder auf das demokratisierende und Organisationsentwickelnde<sup>6</sup> Potenzial von Mediation

<sup>5</sup> Dazu gehören z.B. konfliktpräventive Faktoren eines guten Unterrichts und einer stimmigen Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Rollen Aspekte des Lehrerberufs als Mediator/in und Berater/in, als Autoritätsperson mit Befugnis und Pflicht zur Machtintervention und Sanktion sowie als Moderator/in und Organisator/in von partizipativen Struktur- und Regelbildungsprozessen. Zum Gedanken eines Rollen-bewussten Umgangs mit Konflikten vgl. Friedrich Glasls *Kontingenztheoretisches Modell* des Konfliktmanagements in Glasl (2003).

<sup>6</sup> Am konsequentesten ausgearbeitet findet sich dieser Gedanke bei Wilfried Kerntke (2004).

hinzuweisen und praktische Anleitungen zu geben, wie Beteiligung und Mitbestimmung von Schülern, Eltern und anderen Gruppen – nicht zuletzt von Lehrkräften selbst – an einer Schule organisiert und ausgebaut werden könnte. Daneben müssen spezielle Angebote treten, die neben dem klassischen Feld der Schülerbeteiligung in der SV-Arbeit<sup>7</sup> auch die Kommunikation, Arbeitsabläufe und Entscheidungsprozesse innerhalb des Kollegiums bzw. zwischen Kollegium, Abteilungsleitungen und Schulleitung in den Blick nehmen. Hier kann nur noch im Rahmen eines von Leitungsebene nachhaltig unterstützten Organisationsentwicklungsprozesses sinnvoll weiter gearbeitet werden.

### 3. Fortbildungsangebote für Lehrkräfte

#### 3.1. Grundlagenfortbildung: Mediation und Konfliktmanagement an Beruflichen Schulen

Die Grundlagenfortbildung<sup>8</sup> ist kein Anfängerkurs in Mediation, sondern setzt bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Grundkenntnisse über Mediation voraus.<sup>9</sup> Sie ist als viertägiges Einstiegs- und Orientierungsmodul für das im Aufbau befindliche Berufsschulprogramm konzipiert und vermittelt einen Überblick über die wichtigsten Anwendungsfelder von Mediation an Beruflichen Schulen. Zugleich dient sie der Blickfelderweiterung auf die unterschiedlichen Ebenen<sup>10</sup> des schulischen Konfliktmanagements – vor allem auf die damit verbundene Vielfalt der Rollen und Handlungsoptionen, die Lehrkräften für den professionellen Umgang mit Konflikten zur Verfügung stehen.

Ausgehend von alltäglichen Konfliktsituationen im Unterricht werden je nach Anliegen und Interessen der Teilnehmergruppe folgende Themen vertieft:

1. **Konfliktmanagement:** Rollenreflexion und Rollenmanagement; Interventionszirkel Prävention – Intervention – Nachsorge.
2. **Umgang mit Störungen und Provokationen im Unterricht:** Präventive Faktoren des Lehrerverhaltens (nach Kounin und Nolting<sup>11</sup>); Einsatz von Präsenz- und Stoppsignalen; Partizipative und lehrerorientierte Formen der Einführung von Regeln; Umgang mit Regelverletzungen.
3. **Mediation / Beratung:** Vorbereitung und Leitung von Vier-Augen-Gesprächen mit Schülern zur Nachbereitung von Konflikten (dabei zu unterscheiden: Normverdeutlichung, Beratung oder Versöhnung); die *Partizipative Methode* nach Redlich und Schley<sup>12</sup> zur Bearbeitung chronischer Störungen in Schulklassen.
4. **Soziale Trainings:** Informationen über das Trainingskonzept *Miteinander Klarkommen im Betrieb*<sup>13</sup>; Anleitung von Statuenarbeit und Rollenspielen.
5. **Mediation und Partizipation:** Erfahrungsaustausch und Anregungen zur Verankerung von Mediation und zur Entwicklung partizipativer Strukturen an Beruflichen Schulen.

<sup>7</sup> Vgl. den Artikel von Chris Kaletsch in diesem Heft.

<sup>8</sup> Das Konzept wurde vom Autor in enger Absprache mit Christian Wild vom HeLP Marburg entwickelt.

<sup>9</sup> Zugangsvoraussetzung ist die vorherige Teilnahme an dem im Hessischen Modellprojekt *Mediation und Schulprogramm* obligatorischen 24- bis 30-stündigen *Basistraining Mediation* oder an einer anderen, äquivalenten Fortbildung.

<sup>10</sup> Zur Orientierung dient uns die bekannte Unterscheidung *Macht–Regeln–Vermittlung* nach Ury / Brett / Goldberg (1996).

<sup>11</sup> vgl. Kounin (1976), hier zitiert nach Nolting (2002, S. 27-40)

<sup>12</sup> vgl. Redlich / Schley (1981), hier zitiert nach Nolting (2002, S. 115-135)

<sup>13</sup> vgl. Fechner (2000) u. (2004)

In diesem breiten Themenspektrum bietet die Fortbildung Anstöße zur Selbstklärung: Welche Ebenen der Intervention liegen mir? Wie kann ich das bisher in Fortbildungen zum Thema Mediation Gelernte noch praxisnäher in meinen Berufsalltag einbauen? Mit welchen Bereichen des Konfliktmanagements möchte ich mich in Zukunft noch intensiver beschäftigen? Welche institutionellen Rahmenbedingungen müssen für eine Verankerung von Mediation in meiner Schule beachtet werden? Was kann ich in meinem persönlichen Wirkungskreis dafür tun?

Indem sie das konkrete Unterrichtsgeschehen als Ausgangspunkt wählt, übernimmt die Grundlagenfortbildung nicht zuletzt die Funktion einer „Erste Hilfe Maßnahme“ für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Erklärtes Ziel ist, dass sie für die dringendsten Fragen und Probleme, die sie zur Teilnahme an der Fortbildung motiviert haben, konkrete Antworten erhalten. In der Regel werden Fälle vorgetragen, in denen sich Lehrerinnen und Lehrer selbst in der Opferposition erleben: Einzelne Schülerinnen und Schüler, eine Gruppe oder die ganze Klasse bringen sie in Situationen, die ihre Autorität in Frage stellen und die sie weder durch gutes Zureden oder Nachgeben, noch durch Gardinenpredigten oder Strafmaßnahmen befriedigend bewältigen können.

Dabei wird der Fokus, ausgehend von den akuten Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten, sukzessive auf ein zirkuläres Modell von *Prävention – (akute) Intervention – Nachsorge* erweitert: Ein nachhaltiger Umgang mit Konflikten bedeutet nicht nur ein in zeitlicher Hinsicht gestaffeltes Vorgehen, sondern auch ein rollendifferentes Handeln.

Ein Beispiel: Werden in einem akuten Konflikt durch Autorität Grenzen gesetzt, sollten solche Situationen in einer angemessenen Form des Vier-Augen-Gesprächs, bzw. – bei mehreren direkt Beteiligten – Gruppengesprächs mit den Betroffenen nachbereitet werden. Bei ungenügender Selbst- bzw. Zielklärung geraten solche Vier-Augen-Gespräche jedoch schnell zu einer diffusen Mischung aus moralischer Anklage und richtungslosem Fürsorgeangebot, dem sich die Jugendlichen aus guten Gründen verweigern. Als Leitbild für ein gelungene Nachsorge unter vier Augen dient uns dagegen die Idee eines Personalgesprächs: Die Schülerinnen und Schüler sind wie Mitarbeiter/innen, deren Wohlbefinden, Motivation und Leistungsfähigkeit kostbare Güter darstellen, die durch einen respektvollen Umgang gegenüber der Person, aber auch im Bewusstsein klarer Rollen- und Zielvorgaben – und damit nicht zuletzt in einem ehrlichen Umgang mit einem hierarchischen, d.h. durch Machtasymmetrie strukturierten Verhältnis – gefördert werden müssen. Entscheidend ist vor allem die *Gesprächsvorbereitung*: Was will ich in diesem Gespräch erreichen? Geht es mir um Normverdeutlichung und die Begründung einer Sanktion, oder möchte ich eine Erklärung bzw. Rechtfertigung von dem/der Betroffenen hören? Will ich mich als Beraterin oder Vermittler für persönliche Konflikte des Schülers anbieten, oder will ich mit dem/der Betreffenden zu klaren Verhaltensabsprachen kommen? Alles zugleich ist nicht zu haben. Die Beschränkung der Ziele und eine klare und transparente Gesprächsführung bewirken jedoch etwas, was in der alltäglichen Missverständigung zwischen Lehrern und Schülern immer wieder verfehlt wird: eine Belebung und Intensivierung der Lehrer-Schüler-Beziehung, eine Förderung von Respekt und Anerkennung auf beiden Seiten.

Natürlich lassen sich nicht alle der oben angesprochenen Themen in einem viertägigen Lehrgang erschöpfend behandeln. Dies bleibt den Vertiefungsmodulen vorbehalten, die sukzessive ins Fortbildungsprogramm aufgenommen werden. Die Grundlagenfortbildung aber vermittelt eine Idee, in welchem Rahmen Mediation als Verfahren und als

Grundhaltung Sinn macht und in welchem Verhältnis sie zu anderen, macht- bzw. regelorientierten Interventionsebenen steht.

### 3.2. „Überleben im Unterricht“: Verhaltenstraining für Lehrerinnen und Lehrer

Eine direkte Fortsetzung und Vertiefung zentraler Themen der Grundlagenfortbildung stellt unser „Überlebenstraining“ für Lehrkräfte dar. Es konzentriert sich auf den Umgang mit schwierigen Situationen im Unterricht – mit Phänomenen wie chronischer Unpünktlichkeit, allgemeiner Unruhe, demonstrativen Unlustbezeugungen und Provokationen, autonomen Toiletten- und Pausengängen und anderen Klassikern der gestörten Lehrer-Schüler-Beziehung bis hin zu körperlichen Bedrohungssituationen. Das Training wurde bereits in unterschiedlichen Formaten angeboten: 2001 als Pilotprojekt im Rahmen eines Beratungsprozesses für das Team einer ausbildungsvorbereitenden Fördermaßnahme, als Crashkurs im Rahmen Pädagogischer Tage an Beruflichen Schulen<sup>14</sup> und in seiner „Deluxe Version“ in Form eines dreitägigen Intensivtrainings, das von einem dreiköpfigen interdisziplinären Team<sup>15</sup> im Auftrag des HeLP Frankfurt konzipiert und durchgeführt wurde.

Der Schwerpunkt des Trainingsprogramms liegt auf praktischen Übungen. Mit Hilfe von Statuenarbeit, Rollenspielen (insbesondere Forumtheater) sowie anderen Formen szenischer Arbeit und theaterpädagogischen Übungen erarbeiten sich die Teilnehmenden neue Sichtweisen und Handlungsoptionen für problematische Situationen aus ihrem Alltag. Den Orientierungsrahmen bilden theoretische Inputs, die Modelle zur Analyse gestörter Prozesse in Schulklassen, zur Charakterisierung unterschiedlicher Kommunikationstypen und Klassenführungsstile von Lehrern, sowie unterschiedliche Interventionsebenen und – Strategien bei störendem und aggressivem Schülerverhalten zur Diskussion stellen.<sup>16</sup>

Der schon für die Grundlagenfortbildung charakteristische Erste-Hilfe-Aspekt kommt hier noch deutlicher zum Tragen. Gleichzeitig wird ein grundsätzliches Nachdenken über das eigene Selbstverständnis und die damit verbundene Berufspraxis angeregt. Die teilnehmenden Lehrkräfte erhalten Anstöße, wie sie ihre Autorität jenseits einer aus guten Gründen abgelehnten Schwarzen Pädagogik kräftigen bzw. neu definieren können – eine Fragestellung, die auf Grund ihrer Verknüpfung mit den Themen Hierarchie und Macht von einer ganzen Lehrergeneration lange Zeit nur mit spitzen Fingern behandelt bzw. weitgehend ausgeblendet worden war. Dabei ist das Machtthema trotz seiner Tabuisierung stets präsent und wird auf unterschiedlichem Niveau ausagiert. Widerständiges oder störendes Verhalten von Schülern steht nicht selten im Zusammenhang mit erlittenen Demütigungen durch Lehrkräfte. Viele unfaire und kontraproduktive Grenzziehungs- und Sanktionsversuche durch Erziehende erfolgen aus Hilflosigkeit und einem Gefühl der Ohnmacht. Empowerment bedeutet in diesem Zusammenhang, Lehrer zu befähigen, sich intensiv mit ihren Schülern auseinanderzusetzen, Konflikte ernst zu nehmen und auch Konfrontationen nicht zu scheuen – das allerdings auf eine Weise, die das Gegenüber weder beschämt noch entwürdigt. Unser Training sensibilisiert für die unterschiedlichen Dynamiken in der Täter-Opfer-Relation zwischen Lehrern und Schülern und bietet Anregungen für die Rückgewinnung einer *stimmigen* pädagogischen Beziehung. Drei Aspekte bzw. Lernebenen möchte ich an dieser Stelle hervorheben.

---

<sup>14</sup> Beide Formate entwickelt und angeboten vom Autor in Zusammenarbeit mit Verena Dörbaum, Birgit Erbrant, Deborah Krieg und Kathrin Stahlschmidt vom Trainerinnen- und Mediatorenteam der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank, Frankfurt am Main.

<sup>15</sup> Dem Berufsschullehrer Herbert Nießner, der Theaterpädagogin Christina Coers-Dittmar und dem Autor.

<sup>16</sup> Vgl. insbesondere Korn / Mücke (2000), Lohmann (2003), Nolting (2002), Tennstädt et. al (1990).

1. Das Verhaltenstraining bedeutet für die Teilnehmer eine große Herausforderung. Das persönliche Auftreten, der *Ausdruck der eigenen Persönlichkeit* steht auf dem Prüfstand. Einen sicheren Rahmen geben, Grenzen setzen, deutlich werden und sich als Autoritätsperson behaupten erfordert Mut und ein großes Maß an persönlichem Einsatz. So etwas wird in der Lehrerbildung nicht vermittelt. Unter dem Motto „Raus aus der Komfortzone“ werden die Teilnehmenden animiert, ihre eigenen Grenzen auszuloten und, wo möglich, probeweise zu überschreiten. Das betrifft Aspekte wie den Einsatz der Stimme (laut werden, ohne zu schreien; Stopp sagen, klare Anweisungen geben etc.) oder die körperliche Präsenz und Bewegung im Raum, aber auch den bewussten Einsatz theatralischer Mittel wie dem gezielten Wechsel zwischen Hoch- und Tiefstatus – einem Begriff aus der Theaterarbeit nach Keith Johnstone<sup>17</sup>, den Christina Coers-Dittmar und Herbert Nießner im Intensivtraining anschaulich vermitteln. Je vielfältiger das eigene Verhaltensspektrum ist, desto flexibler können Lehrer in unterschiedlichen Situationen adäquat reagieren. Guter Unterricht ist auch eine Inszenierung, wobei der bewusste Einsatz unterschiedlicher Ausdrucksformen der *Lehrer-Rolle* dem Ziel einer durch Aufrichtigkeit und Echtheit geprägten Beziehung zu den Schülern nicht entgegenstehen muss.

2. Obwohl das Training an eskalierten Situationen ansetzt, ist sein Hauptziel nicht die Erarbeitung eines Notfallkoffers für Unterrichtsstörungen, sondern die Bewusstmachung und Förderung von allgemeinen, präventiv wirksamen Haltungen und Verhaltensweisen. Der *Unterrichtsaltag* steht im Mittelpunkt. Auch die empirische Unterrichtsforschung hat gezeigt, dass nicht die gekonnte Intervention im akuten Konflikt darüber entscheidet, ob Lehrer eine Klasse „in den Griff kriegen“ und damit die Voraussetzung für eine positive Arbeits- und Lernatmosphäre schaffen, sondern die Qualität des Unterrichts und der täglichen Beziehungsgestaltung. „Ob sich Schüler/innen nach Zurechtweisung anderer um eigenes gutes Benehmen bemühen, hing (...) nicht von der Art der Zurechtweisung ab, sondern davon, wie motiviert er/sie für das jeweilige Fach war. Auch wurde das Urteil über die Ermahnung von der Zuneigung zur Lehrkraft bestimmt.“ (Nolting 2002, S.29) Disziplinierung, so resümiert Hans-Peter Nolting in seinem Buch *Störungen in der Schulklasse* die einschlägige Forschung, läuft in erster Linie auf ein gutes Lernmanagement hinaus. Dazu gehört das Thema der präventiven Faktoren des Lehrerverhaltens<sup>18</sup>: *Einbeziehung* ist hier das zentrale Stichwort – sowohl in der zumeist nonverbal zum Ausdruck gebrachten Wahrnehmung und Beachtung der Schülerinnen und Schüler („Augen im Hinterkopf haben“, multifokale Aufmerksamkeit etc.) als auch methodisch in der durch das Lernarrangement nahe gelegten „breiten Aktivierung“ der Lerngruppe.

3. *Einbeziehung* ist auch das Stichwort für einen Interventionsebene, die wieder die Brücke zur Mediation schlägt. Auch bei hartnäckigen Fällen eines gestörten Unterrichts oder einer beeinträchtigten Lehrer-Schüler-Beziehung erweist sich das Prinzip Beteiligung als aussichtsreicher Weg der Problembearbeitung. Sowohl in der Grundlagenfortbildung als auch im Überlebenstraining stellen wir deshalb den Lehrerinnen und Lehrern die von Alexander Redlich und Wilfried Schley entwickelte *Kooperative Methode* vor. In ihren drei Phasen gemeinsame Analyse, gemeinsame Planung und gemeinsame Intervention weist die Kooperative Methode vor allem in der Grundhaltung viele Parallelen zur Mediation auf – mit

---

<sup>17</sup> Vgl. Johnstone (1997)

<sup>18</sup> Der Unterrichtsforscher Jakob Kounin unterscheidet die vier Elemente „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“, „Reibungslosigkeit und Schwung“, „Aufrechterhaltung des Gruppenfokus“ und „Programmierte Überdrussvermeidung“ vgl. Kounin (1976), zit. nach Nolting (2002, S. 27-40). Darauf aufbauend differenziert Hans-Peter Nolting zwischen „Prävention durch breite Aktivierung“, „Prävention durch Unterrichtsfluss“, „Prävention durch klare Regeln“ und „Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale“, vgl. Nolting (2002, S. 41-73).

dem Unterschied, dass die Kooperative Methode ohne vermittelnde Drittpartei auskommen muss. Darüber hinaus kommen Instrumente aus der Verhaltenstherapie wie (Selbst)Beobachtungsbögen, Verträge, Handlungspläne und Erfolgskontrollen zum Einsatz. Wirksam ist bei diesem Konzept vor allem die Art und Weise der Konfliktbearbeitung. Ein herausragendes Merkmal der Methode ist, dass sie viel Zeit in die Erhebung der Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler investiert. Die Schüler fühlen sich ernst genommen. Dazu gehört auch, dass sich Lehrkräfte der Beobachtung und Beurteilung ihrer Schüler stellen. Darüber hinaus zielt die Methode nicht primär auf Verhaltensänderungen der Jugendlichen, sondern sie geht davon aus, dass in verfahrenen Situationen und bei chronischen Disziplinproblemen auch Lehrkräfte ihr Verhalten zur Disposition stellen müssen. Insgesamt geht es nicht um Disziplinierung, sondern um eine gemeinsame Arbeit an Problemlösungen.

### 3.3. Soziale Trainings zur Förderung der Konfliktfähigkeit

Diese Fortbildung vermittelt in vier Tagen einen didaktischen Leitfaden zur Konzeption sowie Methoden und Techniken zur Anleitung konfliktpräventiver, sozialer Trainings für Schülerinnen und Schüler an Beruflichen Schulen.<sup>19</sup>

Dabei wird bewusst kein Curriculum mit fertig ausgearbeiteten Trainingseinheiten vorgegeben. Die angehenden Trainerinnen und Trainer bekommen Orientierungs- und Planungshilfen an die Hand, wie sie je nach Trainingsanlass, Lernziel, Zeitbudget und institutionellen Rahmenbedingungen – die in den einzelnen Schulen und Bildungsgängen sehr unterschiedlich ausfallen – einzelne Trainingsstunden, Projektstage oder Jahresprojekte selbst entwerfen und durchführen können.

Der Trainingsansatz korrespondiert mit den Prinzipien der Mediation (Prozesslogik, Grundhaltungen, Fragetechniken) sowie der *Klärungshilfe* nach Thomann / Schulz von Thun<sup>20</sup>. Im Zentrum steht die Arbeit mit szenischen Übungen und Rollenspielen. In ihnen simulieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit steigender Anforderung „schwierige Situationen“ und Konflikte in der Arbeitswelt. Es geht darum, solche Situationen weder mit aggressiven Überreaktionen, noch durch passive Formen der Konfliktvermeidung (z.B. den Ärger runterschlucken, sich „krank“ melden) oder andere Strategien des Sich-Verweigerns zu beantworten. Hinzu kommt eine begrenzte Anzahl weiterer Basisübungen.

Das Trainingskonzept legt großen Wert auf eine stimmige Begründung (Wozu *jetzt* ein soziales Training? Was soll es *euch* bringen?) und einen plausiblen Kontrakt zwischen Lehrkraft und Lerngruppe. Es muss um Herausforderungen und Lernziele gehen, die die Jugendlichen auch aus eigenem Interesse formulieren würden. Viel hängt dabei von der Beziehung zwischen den Schülergruppe und ihren Lehrern ab. Als Trainerinnen bzw. Trainer müssen diese für die Jugendlichen authentisch und glaubwürdig wirken. Und die Jugendlichen müssen ihnen abnehmen, dass es um die Förderung ihrer Persönlichkeit geht – und nicht um das Abtrainieren grundsätzlich als „problematisch“ oder gar „defizitär“ etikettierter Verhaltensweisen. Nicht zuletzt müssen Anlass und Timing stimmen. Die Jugendlichen denken kurzfristig. Einsatz und Ertrag der Bemühungen müssen für sie in einem zeitnahen, konkret nachvollziehbaren Zusammenhang stehen. In unserem Trainingskonzept beschränken wir uns

---

<sup>19</sup> Den Referenzrahmen bildet das Trainingsprogramm *Miteinander Klarkommen im Betrieb*, das ich für das Berufsbildungswerk des DGB gGmbH (bfw) Rhein-Neckar-Tauber in der Zeit zwischen 1997 und 1999 entwickelt und an vier überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen des bfw durchgeführt habe, vgl. Fechler (2000). Die wichtigsten Materialien der Fortbildung sind in einem vom HeLP Marburg vertriebenen Reader dokumentiert, vgl. Fechler (2004).

<sup>20</sup> Vgl. Thomann / Schulz von Thun (1988) und Thomann (1998).



deshalb auf Anlässe, die in enger Verbindung mit dem stehen, was für die Jugendlichen der „Ernstfall“ bedeutet – der Kontakt mit der Arbeitswelt. Dieser ist, bedingt durch die Ausbildung im Betrieb, entweder ständig gegeben, oder erbit sich kurzfristig über Praktika. Im Zentrum steht das Training von Konfliktkompetenzen, die den spezifischen Regeln und Rahmenbedingungen der jeweiligen Berufsfelder bzw. Betriebskulturen unterliegen.

Daraus ergeben sich folgen Trainingsziele:

- Das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen der Jugendlichen stärken.
- Die Spielregeln, die im Berufsleben herrschen, verstehen.
- Eine soziale Rolle einnehmen können, ohne Angst vor Selbstverleugnung zu empfinden, d.h. die Widersprüche zwischen den Verhaltenserwartungen der Arbeitswelt und den eigenen Vorstellungen und Werten nicht als persönliche Kränkung erleben.
- Kommunikative Grundfertigkeiten einüben, um in Konflikten und schwierigen Situationen anders als mit Aggression oder Rückzug zu reagieren, z.B.:

Positive und negative Gefühle verbalisieren können  
 Seine Meinung sagen, ohne andere zu verletzen  
 Forderungen stellen, um zu seinem Recht zu kommen  
 Kritik aushalten und andere in angemessener Weise kritisieren  
 Lob formulieren und annehmen können  
 Den Mut aufbringen, Fragen zu stellen und andere um Hilfe zu bitten  
 Kunden gegenüber „cool“, d.h. gelassen und freundlich bleiben

Der Vorteil dieses Ansatzes für Berufliche Schulen liegt darin, dass das Training an den aktuellen Erwartungen und Interessen der Jugendlichen anknüpft: Als Besucher einer Berufsschule leuchtet ihnen ein, dass hier der soziale Umgang in der Arbeitswelt thematisiert wird und dass die Trainings darauf abzielen, sie „fit für den Beruf“ zu machen. Durch seine Fokussierung auf das „Überleben“ in der Arbeitswelt ist der Geltungs- und damit Erziehungsanspruch des Trainings zunächst begrenzt. Er schließt bewusst die Möglichkeit ein, dass Einstellungen und Verhaltensweisen, die die Jugendlichen in ihren Cliques oder auf der Strasse entwickelt haben und die im Arbeitsleben möglicherweise fehl am Platz sind, *außerhalb* der Berufswelt auch weiterhin ihre Geltung behalten.<sup>21</sup>

Allerdings werden ihnen die für ein bestimmtes Berufsfeld passenden sozialen Schlüsselqualifikationen auch in anderen Zusammenhängen von Nutzen sein. Das Training bietet Impulse zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung. Im Zentrum steht eine Stärkung des Selbstvertrauens und die Arbeit an einem positiven Selbstbild. Und ganz nebenbei, als nicht ganz unbeabsichtigte Nebenwirkung, verbessert sich in der Regel auch das soziale Klima in der Lerngruppe – oft sicherer und nachhaltiger, als wenn man explizit die Beziehungen der Jugendlichen untereinander zum Trainingsthema gemacht hätte.

Schließlich hängt der Erfolg eines Trainings nicht nur von der Motivation der Schüler und dem Können der Trainerinnen ab, sondern von institutionellen Rahmenbedingungen, auf die

---

<sup>21</sup> An dieser Stelle muss auf ein ungelöstes Problem hingewiesen werden: Angesichts der strukturellen Arbeitslosigkeit und der fortschreitenden Erosion von Einfacharbeitsplätzen wird in der Diskussion über angemessene Fördermöglichkeiten gerade sogenannter „benachteiligter Jugendlicher“, die sich in der Berufsschule in den Besonderen Bildungsgängen wieder finden, die Frage aufgeworfen, ob Jugendberufshilfe ihren Zielkatalog nicht dahingehend erweitern sollte, „Überlebens“-Konzepte für junge Menschen in einer Gesellschaft mit zu wenig Möglichkeiten der Erwerbsarbeit zu entwickeln, die ihren Erfolg nicht mehr einzig an einer gelungenen Integration in den Arbeitsmarkt messen, vgl. Krafeld (1989) und (1998) sowie Scherr / Stehr (1998). Das hier vorgestellte Trainingsprogramm erfüllt diese Bedingungen nur unvollständig.

einzelne Lehrkräfte nur bedingt Einfluss haben. Unabdinglich ist die Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium, um die notwendigen Ressourcen (Räume, Sachmittel, Freistellungsstunden, curriculare Einbindung in den Fachunterricht oder besondere Projektwochen) für die Trainingsarbeit bereit zu stellen. So lange die Schulgemeinde dagegen der Idee, soziale Trainings an der Schule einzuführen, eher indifferent gegenüber steht und so lange soziale Trainings nicht in einem Maßnahmenpaket mit anderen Elementen von Schulmediation verbunden werden, so lange sind sämtliche Initiativen einzelner Lehrerinnen und Lehrer auf Sand gebaut – ein Zustand, der nach meinen Beobachtungen an Beruflichen Schulen eher die Regel als die Ausnahme darstellt.

Die Fortbildung dient deshalb nicht nur der individuellen Qualifizierung, sondern auch einer Bestandsaufnahme der unterstützenden wie hemmenden Rahmenbedingungen an der jeweiligen Schule – und der Frage, welche individuellen Wege beschritten werden müssen, damit wenigstens Teile des Gelernten in der Schule umgesetzt werden können.

#### **4. „Stell dir vor, es herrscht Mitbestimmung, und keiner macht mit“: Ein vorläufiges Fazit**

Die bislang entwickelten Fortbildungsangebote für Berufliche Schulen orientieren sich konsequent an den unmittelbaren Fragen und Anliegen der teilnehmenden Lehrkräfte. Auch wenn Mediation als thematisches Gravitationszentrum bestehen bleibt, wird anderen Elementen von Konfliktmanagement mehr Aufmerksamkeit geschenkt als bisher. Es erfolgt eine genauere Verhältnisbestimmung zwischen mediativen Angeboten und macht- bzw. regelorientierten Ebenen der Konfliktbearbeitung. Dabei konzentrieren sich die neuen Akzente auf das „Kerngeschäft“ im Lehrerberuf – das Unterrichten vor der Schulklasse. Unter konfliktpräventiver Hinsicht geht es dabei um die Qualität der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und um einen guten Unterricht.

Stichwort Beziehungsqualität: Auch die zweifellos „harten“ Seiten des Lehrerberufs wie Führen und Grenzen setzen werden vom Standpunkt der Mediation aus neu thematisiert. Das „Versprechen der Mediation“ (promise of mediation)<sup>22</sup>, dass eine konsequente Einbeziehung der Betroffenen die Konfliktkultur positiv transformiert, bestimmt auch das Ziel machtorientierter Interventionen: Es geht um die Wiederherstellung einer für alle Beteiligten stimmigen Beziehung, die durch Respekt und Achtung voneinander geprägt ist. Stichwort Unterrichtsqualität: Vom Prinzip Beteiligung und Selbstverantwortung profitieren sowohl die Lerninhalte (Schlüsselqualifikationen), als auch – wie mit der oben beschriebenen Kooperativen Methode – die gemeinsame Arbeit an Lösungen für einen chronisch gestörten Unterricht. Und auch die Implementierung sozialer Trainings erfolgt von Lehrerseite keinem willkürlichen, meliorisierenden Erziehungsimpuls, sondern orientiert sich am Kerngeschäft der Schüler: der Vorbereitung auf das Berufsleben.

Unbefriedigend gelöst ist allerdings weiterhin die Frage, wie die individuellen Lernfortschritte aus den Lehrerfortbildungen in die Schulen hinein wirken und dort institutionelle Veränderungsprozesse in Gang bringen sollen. Da die Fortbildungsangebote des HeLP mit Ausnahme der Basistrainings in der Regel schulübergreifend durchgeführt werden, sind es pro Schule maximal zwei bis drei Kolleginnen und Kollegen, die sie besuchen. Ein Knowhow-Transfer in das Kollegium ist bei Beruflichen Schulen bislang eher die Ausnahme. Wie eine engere Verzahnung von Mediationsfortbildung und Schulentwicklung unter den jetzigen Bedingungen aussehen könnte, hoffen wir, im Rahmen

---

<sup>22</sup> Vgl. Bush / Folger Folger (1994): The Promise of Mediation. Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition, San Francisco

des Projekts *Mediation und Partizipation* als Teil des bundesweiten BLK-Programms *Demokratie lernen und leben* in den kommenden Jahren besser beantworten zu können. Dabei beschäftigt manche die nach wie vor große Kluft zwischen Protagonisten und Adressaten, d.h. zwischen den ambitionierten Zielen des BLK-Programms, über Mediation eine Demokratisierung der Institution Schule zu fördern, und der überwiegend instrumentellen, auf die effektive Beseitigung von Störungen ausgerichteten Erwartungshaltung auf schulischer Seite.

Die Frage lautet: wie viel Partizipation wird tatsächlich gewollt? Sie ist für alle Ebenen der Schulhierarchie zu stellen. Wird Schülerpartizipation von Seiten der Lehrerschaft im Sinne von „Demokratie lernen und leben“ auch in relevanten Entscheidungsbereichen ernsthaft angestrebt, oder wird ein Beteiligungsprogramm für Schülerinnen und Schüler im Sinne eines Angebots zum sozialen Lernen eher aus pädagogischen Gründen aufgelegt und auf einer unverbindlichen Spielweise inszeniert? Umgekehrt lässt sich mit Recht die Frage stellen, wie viel Partizipation, d.h. Teilhabe an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen Berufsschüler eigentlich wollen bzw. vernünftigerweise wollen können. Immerhin ist Berufsschule für die Schülerinnen und Schüler, wie eingangs schon erwähnt, ein Ort von nachrangiger Bedeutung. Teilhabe realisiert sich jedoch konkret in aktiver Mitarbeit und Verantwortungsübernahme – das wird so lange auf geringe Resonanz stoßen, so lange die Identifikation und das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Institution schwach ausgeprägt sind. Wie attraktiv also muss Schule sei, damit sich Schüler engagieren? Und wo sind konkrete Ansatzpunkte in dieser zirkulären Problematik?<sup>23</sup>

Die gleichen Fragen lassen sich für die Situation in den meisten Kollegien stellen. Auch dort klaffen Empörungsbereitschaft über „intransparente Entscheidungen seitens der Schulleitung“ oder „mangelnde Möglichkeiten der Beteiligung“ auf der einen Seite und eine geringe Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung auf der anderen Seite oft weit auseinander. Es geht hier um nichts Geringeres als um einen kulturellen Wandel<sup>24</sup> in der Zusammenarbeit und im Selbstverständnis zwischen Kollegium und Schulleitung. Dabei ist die Veränderungsresistenz in den Schulen – so zuletzt das wenig schmeichelhafte Resümee der OECD-Studie zu den Arbeitsbedingungen der deutschen Lehrerschaft<sup>25</sup> – weniger den einzelnen Personen anzulasten, als vielmehr der für das deutsche Schulsystem charakteristischen überregulierenden Schulbürokratie und ideologisierten Bildungspolitik, die bislang sämtliche Ansätze von Selbststeuerung in einem engen Korsett von Vorschriften und ständig wechselnden Erlassen so gut wie unmöglich machen.

Ein Mehr an Freiheit für die Selbstorganisation von Schulen wäre sicherlich ein zusätzlicher Anreiz für eine stärkere Beachtung von Fragestellungen, die unter den jetzigen Bedingungen in der Diskussion über die weitere Entwicklung von Schulmediation regelmäßig zu kurz kommen. Davon möchte ich abschließend zwei Themenkomplexe ansprechen:

1. Der in Politik und Gesellschaft gepflegte Provinzialismus im Umgang mit den Herausforderungen von Migration und Globalisierung: Dass Deutschland droht, den

---

<sup>23</sup> Wichtige Hinweise auf bereits erprobte Beteiligungsformen für Schülerinnen und Schüler sowie auf die Problematik kontraproduktiver Effekte (sog. „Beteiligungsfallen“) verdanken wir Christa Kaletsch. Vgl. auch ihren Aufsatz in diesem Heft.

<sup>24</sup> Diesen Hinweis verdanke ich Uli Gast, dem Supervisor des Berater/innen-Teams für das Projekt *Mediation und Partizipation* des HeLP.

<sup>25</sup> Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD (2004) (Hg.): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern.

<http://www1.oecd.org/deutschland/Dokumente/OECD-Lehrerstudie%20L%C3%A4nderbericht%20Deutschland.pdf>  
Hier zit. nach Martin Spiewak: Freiheit für die Pauker, in DIE ZEIT Nr. 40/2004, S. 41f.

Anschluss an die Bildungserfordernisse postindustrieller Gesellschaften des 21. Jahrhunderts zu verlieren, haben nicht zuletzt die Ergebnisse der PISA-Studie<sup>26</sup> ins öffentliche Bewusstsein gerufen. Im schulischen Alltag spiegelt sich diese Entwicklung in einer eher wachsenden statt abnehmenden Entfremdung zwischen der mehrheitlich herkunftsideutschen Lehrerschaft und ihrer multikulturellen Schülerklientel. Dabei werden viele der hier auftretenden Lehrer-Schüler-Konflikte von Lehrkräften voreilig als „interkulturell“ etikettiert, wobei institutionelle und politische Aspekte eine weitaus entscheidende Rolle spielen. Notwendig sind hier Fortbildungen und Schulentwicklungsprogramme, die die Ergebnisse der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen<sup>27</sup> über gesellschaftliche und institutionelle Diskriminierung im deutschen Schulsystem zur Kenntnis nehmen. Dazu gehört nicht zuletzt eine kritische Revision existierender Programme zum „Interkulturellen Lernen“ und zum Erwerb „interkultureller Kompetenzen“, die trotz gegenteiliger Beteuerungen mehrheitlich einer simplifizierenden, kulturalistisch<sup>28</sup> geprägten Sicht Vorschub leisten. Auch für die Schulmediation sind entsprechende Modelle und Verfahren zu entwickeln, die der gesellschaftlichen Komplexität der Migration Rechnung tragen.<sup>29</sup> Worum es den kritischen Stimmen insgesamt geht, ist eine Sensibilisierung für die von den Pädagoginnen und Pädagogen in der Regel nicht intendierten Benachteiligungseffekte, die die gängige Praxis „interkulturell“ orientierter Programme mit produzieren, sowie eine Zukunftsnahe der wachsenden Eigensinnigkeit, Eigenständigkeit und Unterschiedlichkeit von Lebens- und Identitätswünschen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In der Konsequenz ergeben sich viel differenziertere Ansprüche an Teilhabe und Beteiligung, als sie der noch von der „Ausländerpädagogik“ geprägte Defizitblick auf „ausländische Jugendliche“, der in weiten Teilen der Lehrerschaft weiterhin vorherrscht, erwarten lässt.

2. Auch in Hessen sind rechtsextreme Orientierungen unter Jugendlichen, gerade unter Berufsschülern, weit verbreitet. Zwar ist hier „Nazi sein“ noch nicht, wie in vielen Regionen der Neuen Bundesländer, Pop und ein fester Bestandteil von Jugendkultur. Allerdings machen sich in manchen, vor allem ländlichen Regionen (Vogelsbergkreis, Wetteraukreis, Hochtaunuskreis, Bergstraße), die Einflüsse neonazistischer Kameradschaften bemerkbar, die die regionalen Jugendszenen infiltrieren und auch auf Schulhöfen verdeckt agitieren.<sup>30</sup> In den Lehrerkollegien herrscht über solche Entwicklungen weithin Unkenntnis. Aber auch wenn die Anzeichen nicht mehr zu übersehen sind, sind die Reaktionen von Lehrkräften geprägt von Ängsten und Unsicherheit oder auch einer falsch verstandenen Toleranz. In vielen Schulen herrscht eine Kultur des Wegschauens und des Leugnens problematischer politischer Einstellungen in der Schülerschaft. Dieser erschreckende Mangel an politischer Wachsamkeit auf Erwachseneneseite spiegelt sich in einer über die Jahre zunehmenden

---

<sup>26</sup> Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (2001, S. 372-407 und 462-467), das für Deutschland wie in kaum einem anderen Land die Faktoren niedrige Sozialschicht, Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie sowie männliches Geschlecht als so ausschlaggebend für negative Schulkarrieren attestiert. Diese Befunde weisen nicht nur auf Mängel in der Sprachförderung von jungen Migranten in Deutschland hin, sondern auf eine insgesamt diskussionsbedürftige Einwanderungspolitik.

<sup>27</sup> Eine gut lesbare und umfassende Einführung in den aktuellen Diskussionsstand gibt Mecheril (2004). Vertiefend zu der Frage institutioneller Diskriminierung an Schulen vgl. Radtke / Gomolla (2002), zur Problematik der Kulturalisierung in der „Interkulturellen Pädagogik“ sowie des monolingualen Habitus im deutschen Schulsystem vgl. Gogolin / Nauck (2000).

<sup>28</sup> „Kulturalistisch“ bezeichnet eine Sicht, die soziale Phänomene allein durch „kulturelle“ Faktoren erklärt und dabei soziale, politische, ökonomische, institutions- oder genderspezifischen Dimensionen ausblendet.

<sup>29</sup> Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Mediation bei politisierten bzw. ethnisierten Konflikten sowie im Umgang mit Rassismus und institutioneller Diskriminierung in der Schule vgl. Fechler (2000) und (2003). In ähnlicher Weise argumentiert Wüsthube (2002).

<sup>30</sup> Vgl. Verfassungsschutz in Hessen (2003): Bericht, S. 77-89. In: [www.verfassungsschutz-hessen.de/downloads/vsbericht2003.pdf](http://www.verfassungsschutz-hessen.de/downloads/vsbericht2003.pdf) (eingesehen 02.10.2004)

Geringschätzung gegenüber Fortbildungsangeboten zur Politischen Bildung wider. Dieser Trend kontrastiert mit dem Fortbildungsboom bei methodenorientierten, auf unmittelbare Anwendbarkeit ausgerichteten Angeboten – sei es das Methodentraining von Klippert, sei es das äußerst populär gewordene Thema Mediation und Konfliktbearbeitung. Bei aller Sympathie für die Sache sollten sich Protagonisten der Mediation einer kritischen Selbstbefragung nicht entziehen: Wirkt sich die Popularität der Schulmediation, die vor allem mit der Aussicht auf eine effektive und nachhaltige Verbesserung der „Konfliktkultur“ in der Schule wirbt – gerade bei kurzfristig kaum zu ändernder Ressourcenknappheit und damit herbeigeführter Konkurrenzsituation zwischen den Angeboten – nicht kontraproduktiv auf ihre ureigenen Ziele aus? Kann das Versprechen der Mediation aufgehen, wenn der Gefahr einer wachsenden politischen Radikalisierung gesellschaftlicher Gruppen von Seiten der Schule so wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird? Notwendig ist hier eine stärkere Vermittlung zwischen den pragmatisch ausgerichteten Wünschen nach Konfliktreduzierung und den langfristig auf Bewusstseinsbildung zielenden Programmen der Politischen Bildung.<sup>31</sup>

Die schon zum Traditionsbestand der Mediationsbewegung gehörende Auseinandersetzung über die Gefahr einer Entpolitisierung von Konflikten durch Mediation<sup>32</sup> erhält in beiden Themenfeldern neue Aktualität. Umso mehr, als wir uns mit diesen Fragen in einem Projekt auseinanderzusetzen haben, das für Mediation gerade das Gegenteil behauptet: nämlich ihren genuinen politischen Beitrag zu einer Demokratisierung der bewusstseinsbildenden Institution Schule.

## Literatur

Achenbach, Christine / Geissing, Siegmund / Meyer, Jörg (1998): Gewaltfreie Schule – aber wie? Theo's Mediators an der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach. In Faller, Kurt: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit, Mülheim an der Ruhr, S. 83-89

Besemer, Christoph (1993): Mediation. Vermittlung in Konflikten, Königfeld

Boal, Augusto (1979): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Stuttgart

Bush, Robert A. Baruch / Joseph P. Folger (1994): The Promise of Mediation. Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition, San Francisco

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

Diederich, Sabine / Bernd Fechler / Holger Oppenhäuser (2003): Große Politik im Klassenzimmer. Zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus unter Jugendlichen in multikulturellen Lerngruppen. In: ZDK-Bulletin 5/2004, S. 95-101

---

<sup>31</sup> Integrative Konzepte entwickelt die Jugendbegegnungsstätte Anne Frank, die in ihren Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte zu Mediation, Rechtsextremismus und dem aktuellen Antisemitismus im Anerkennungs-Begriff eine Brücke zwischen dem „Handwerk“ der Mediation und der historisch-politischen Bildungsarbeit schlägt. Angebote unter [http://www.jbs-anne-frank.de/downloads/RX\\_AS\\_Fobi\\_2003.pdf](http://www.jbs-anne-frank.de/downloads/RX_AS_Fobi_2003.pdf). Zur Konzeption vgl. Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (2003, S. 48-50), Diederich / Fechler / Oppenhäuser (2003), Fechler (2000b), (2003, S. 141-145). Konkrete Strategien für Lehrkräfte in der direkten Auseinandersetzung mit rechtsextremen Schülern vgl. Kaletsch (2003) und Kirschnik (2001).

<sup>32</sup> Vgl. Besemer (1993), Bush / Folger (1994)

- Edelstein, Wolfgang / Peter Fauser (2001): „Demokratie lernen und leben.“ Gutachten für ein Modellversuchsprogramm. BLK-Schriftenreihe der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96, Bonn
- Faller, Kurt / Wilfried Kerntke / Maria Wackmann (1996): Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit, Mülheim an der Ruhr
- Faller, Kurt (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit, Mülheim an der Ruhr
- Fechler, Bernd (2000a): Miteinander Klarkommen im Betrieb. Handbuch soziale Trainings und Konfliktmanagement in der Jugendberufshilfe, Frankfurt am Main
- Fechler, Bernd (2000b): Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung. Über den Umgang mit „problematischen“ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht, in: Fechler, Bernd / Gottfried Kößler / Till Lieberz-Groß (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim und München, S. 207-227
- Fechler, Bernd (2003): Dialog der Anerkennung - Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten in der Schule. In: Ulrike Kloeters / Julian Lüddecke / Thomas Quehl (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt/M.: IKO 2003, S. 103-148
- Fechler, Bernd (2004): Soziale Trainings zur Konfliktprävention an Beruflichen Schulen. Reader zur Dokumentation einer Fortbildungsreihe, Marburg
- Funk, Tobias / Roswitha Malarski (1999): Mediation im Ausbildungsalltag. Konstruktiv streiten lernen, Lübeck
- Glasl, Friedrich (2003): Das Anwendungsspektrum unterschiedlicher Mediationsformen. Ein kontingenztheoretisches Modell. In: Metha, Gerda / Klaus Rückert (Hg.): Mediation und Demokratie. Neue Wege des Konfliktmanagement in größeren Systemen, Heidelberg, S. 102-119
- Gogolin, Ingrid / B. Nauck (2000) (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Opladen
- Gomolla, Mechthild / Frank-Olaf Radtke (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen
- Johnstone, Keith (1997): Improvisation und Theater, Berlin
- Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (2003) (Hg.): Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage. Prävention für Schule und Bildungsarbeit, Frankfurt am Main
- Kaletsch, Christa (2003): Eine Schule schaut nicht weg. In: Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (2003) (Hg.): Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage. Prävention für Schule und Bildungsarbeit, Frankfurt am Main, S. 81-85
- Kerntke, Wilfried (2004): Mediation als Organisationsentwicklung, Bern
- Kirschnik, Sylke (2001): Rechtsextremismus an Schulen: Was tun? Anregungen und Argumente für Lehrer/innen. In: Butterwegge, Christoph / Georg Lohmann (Hg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente, Opladen

- Korn, Judy / Thomas Mücke (2000): Gewalt im Griff. Bd. 2.: Mediations- und Deeskalationstraining, Weinheim und Basel
- Kounin, Jacob (1976): Techniken der Klassenführung, Stuttgart
- Krafeld, Franz Josef (1989): Anders leben lernen. Von berufsfixierten zu ganzheitlicheren Lebensorientierungen, Weinheim
- Krafeld, Franz Josef (1998): Ungewisse Wege ins Berufsleben bewältigen. Ein vernachlässigtes Aufgabenfeld der Jugendarbeit, in: deutsche jugend 10/98, S. 419-426
- Lohmann, Gerd (2003): Mit Schülern klarkommen, Berlin
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim und Basel
- Nolting, Hans-Peter (2002): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, Weinheim und Basel
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD (Hg.) (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Download: <http://www1.oecd.org/deutschland/Dokumente/OECD-Lehrerstudie%20L%C3%A4nderbericht%20Deutschland.pdf>
- Rademacher, Helmut (2001): Systemische Umsetzung von Mediation in Hessen, in: Simsa, Christiane / Wilfried Schubarth (Hg.): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation, Frankfurt am Main, S. 115-125
- Redlich, Alexander / Wilfried Schley (1981): Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht, München
- Scherr, Albert / Johannes Stehr (1998): Mission impossible? Perspektiven sozialpädagogischer Arbeit mit arbeitslosen Jugendlichen, in: deutsche jugend 10/98, S. 427-436
- Spiewak, Martin (2004): Freiheit für die Pauker. In DIE ZEIT Nr. 40/2004, S. 41f.
- Tennstädt, Kurt-Christian / Frank Krause / Winfried Humpert / Hans-Dietrich Damm. (2. erw. Aufl. 1990): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen, Bern / Göttingen / Toronto / Seattle
- Thomann, Christoph (1998): Klärungshilfe 2. Konflikte im Beruf, Reinbek bei Hamburg
- Thomann, Christoph/Schulz von Thun, Friedemann (1988): Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Theorien. Methoden. Beispiele, Reinbek bei Hamburg
- Ury, William / Jeanne M. Brett / Stephen Goldberg (1996): Konfliktmanagement. Wirksame Strategien für den sachgerechten Interessenausgleich, München
- Verfassungsschutz in Hessen (2003): Bericht, S. 77-89. Download: [www.verfassungsschutz-hessen.de/downloads/vsbericht2003.pdf](http://www.verfassungsschutz-hessen.de/downloads/vsbericht2003.pdf)
- Wüstehube, Ljubjana A. (2002): Mediation im interkulturellen Kontext: Erhöhte Aufmerksamkeit auf Gerechtigkeitsempfinden und kontextuelle Gerechtigkeit, in: Forum Mediation 2/2002, S. 22-35