

Mickley, Angela

Mediation an Schulen

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 55 (2006) 8, S. 625-643

urn:nbn:de:bsz-psydok-46904

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: 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 dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Inhalt

Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Branik, E.; Meng, H.: Die Funktion von Besprechungen für multidisziplinäre Behandlungsteams kinder- und jugendpsychiatrischer Stationen (The function of team-meetings for treatment teams on child and adolescent psychiatric wards)	198
Henke, C.: Peer-Mediation an Schulen: Erfahrungen bei der Implementierung und der Ausbildung von Streitschlichtern (Peer-mediation in schools: Experiences in implementation and training of mediators)	644
Krabbe, H.: Eltern-Jugendlichen-Mediation (Mediation between parents and youth) . . .	615
Mayer, S.; Normann, K.: Das Praxismodell des Familien-Notruf München zum Einbezug der Kinder in die Mediation (Children in family mediation: A practice model)	600
Mickley, A.: Mediation an Schulen (Mediation in schools)	625
Sampson, M.: Psychotherapeutischer Leitfaden zum technischen Umgang mit Schulängsten (A psychotherapeutic guide for dealing with school phobia)	214

Originalarbeiten / Original Articles

Barkmann, C.; Schulte-Markwort, M.: Psychosoziale Lebenssituation und Gesundheitsprobleme bei Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland (Life situation and health status of children and adolescents)	444
Boeger, A.; Dörfler, T.; Schut-Ansteeg, T.: Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert (Project adventure with adolescents: Influence on psychopathology and self-esteem)	181
Bullinger, M.; Ravens-Sieberer, U.: Lebensqualität und chronische Krankheit: die Perspektive von Kindern und Jugendlichen in der Rehabilitation (Quality of life and chronic conditions: The perspective of children and adolescents in rehabilitation)	23
Desman, C.; Schneider, A.; Ziegler-Kirbach, E.; Petermann, F.; Mohr, B.; Hampel, P.: Verhaltenshemmung und Emotionsregulation in einer Go-/Nogo-Aufgabe bei Jungen mit ADHS (Behavioural inhibition and emotion regulation among boys with ADHD during a go-/nogo-task)	328
Fetzer, A.E.; Steinert, T.; Metzger, W.; Fegert, J.M.: Eine prospektive Untersuchung von Zwangsmaßnahmen in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (A prospective analysis of coercive measures in an inpatient department of child and adolescent psychiatry)	754
Fricke, L.; Mitschke, A.; Wiater, A.; Lehmkuhl, G.: Kölner Behandlungsprogramm für Kinder mit Schlafstörungen – Konzept, praktische Durchführung und erste empirische Ergebnisse (A new treatment program for children with sleep disorders – Concept, practicability, and first empirical results)	141
Grimm, K.; Mackowiak, K.: Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger und aufmerksamkeitsgestörter Kinder (KES) (KES – Training for parents of children with conduct behaviour problems)	363
Hampel, P.; Desman, C.: Stressverarbeitung und Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (Coping and quality of life among children and adolescents with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder)	425
Kühnapfel, B.; Schepker, R.: Katamnestische Nachbefragung von freiwillig und nicht freiwillig behandelten Jugendlichen (Post hoc interviews with adolescents after voluntary and involuntary psychiatric admission)	767

1	Leins, U.; Hinterberger, T.; Kaller, S.; Schober, F.; Weber, C.; Strehl, U.: Neurofeedback der langsamen kortikalen Potenziale und der Theta/Beta-Aktivität für Kinder mit einer ADHS: ein kontrollierter Vergleich (Neurofeedback for children with ADHD: A comparison of SCP- and Theta/Beta-Protocols)	384
2		
3		
5	Preusche, I.; Koller, M.; Kubinger, K.D.: Sprachfreie Administration von Intelligenztests nicht ohne Äquivalenzprüfung – am Beispiel des AID 2 (An experiment for testing the psychometric equivalence of the non verbal instruction of the Adaptive Intelligence Diagnosticum) . .	559
	Retzlaff, R.; Hornig, S.; Müller, B.; Reuner, G.; Pietz, J.: Kohärenz und Resilienz in Familien mit geistig und körperlich behinderten Kindern (Family sense of coherence and resilience. A study on families with children with mental and physical disabilities)	36
10		
	Richardt, M.; Remschmidt, H.; Schulte-Körne, G.: Einflussfaktoren auf den Verlauf Begleiteter Umgänge in einer Erziehungsberatungsstelle (Influencing factors on the course of supervised visitations in a parental counselling office)	724
	Roessner, V.; Banaschewski, T.; Rothenberger, A.: Neuropsychologie bei ADHS und Tic-Störungen – eine Follow-up-Untersuchung (Neuropsychological performance in ADHD and tic-disorders: A prospective 1-year follow-up)	314
15		
	Romer, G.; Stavenow, K.; Baldus, C.; Brüggemann, A.; Barkmann, C.; Riedesser, P.: Kindliches Erleben der chronischen körperlichen Erkrankung eines Elternteils: Eine qualitative Analyse von Interviews mit Kindern dialysepflichtiger Eltern (How children experience a parent being chronically ill: A qualitative analysis of interviews with children of hemodialysis patients)	53
20		
	Sarimski, K.: Spektrum autistischer Störungen im frühen Kindesalter: Probleme der Beurteilung (Autistic spectrum disorders in very young children: Issues in the diagnostic process) .	475
	Schick, A.; Cierpka, M.: Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten (Evaluation of the Faustlos-Curriculum for Kindergartens)	459
	Schmid, M.; Nützel, J.; Fegert, J.M.; Goldbeck, L.: Wie unterscheiden sich Kinder aus Tagesgruppen von Kindern aus der stationären Jugendhilfe? (A comparison of behavioral and emotional symptoms in German residential care and day-care child welfare institutions)	544
25		
	Stadler, C.; Holtmann, M.; Claus, D.; Büttner, G.; Berger, N.; Maier, J.; Poustka, F.; Schmeck, K.: Familiäre Muster bei Störungen von Aufmerksamkeit und Impulskontrolle (Familial patterns in disorders of attention and impulse control)	350
30		
	Suchodoletz, W. v.; Macharey, G.: Stigmatisierung sprachgestörter Kinder aus Sicht der Eltern (Stigmatization of language impaired children from the parents' perspective) . .	711
	Trautmann-Villalba, P.; Laucht, M.; Schmidt, M.H.: Väterliche Negativität in der Interaktion mit Zweijährigen als Prädiktor internalisierender Verhaltensprobleme von Mädchen und Jungen im Grundschulalter (Father negativity in the interaction with toddlers as predictor of internalizing problems in girls and boys at school age)	169
35		
	Wiehe, K.: Zwischen Schicksalsschlag und Lebensaufgabe – Subjektive Krankheitstheorien als Risiko- oder Schutzfaktoren der Bewältigung chronischer Krankheit im Kindesalter (Stroke of fate or personal challenge – Subjective theories of illness as risk or protective factors in coping with chronic pediatric illness)	3

Übersichtsarbeiten / Review Articles

42	Bastine, R.; Römer-Wolf, B.; Decker, F.; Haid-Loh, A.; Mayer, S.; Normann, K.: Praxis der Familienmediation in der Beratung (Family mediation within the counselling system) .	584
43		
44	Frölich, J.; Lehmkuhl, G.; Fricke, L.: Die medikamentöse Behandlung von Schlafstörungen im Kindes- und Jugendalter (Pharmacotherapy of sleep disorders in children and adolescents) . .	118
45		

1	Gantner, A.: Multidimensionale Familientherapie für cannabisabhängige Jugendliche – Ergebnisse und Erfahrungen aus der „INCANT“-Pilotstudie (Multidimensional Family Therapy for adolescent clients with cannabis use disorders – Results and experience from the INCANT pilot study)	520
2		
3		
5	Hardt, J.; Hoffmann, S. O.: Kindheit im Wandel – Teil I: Antike bis zur Neuzeit (Childhood in flux – Part I: Ancient world until modern times)	271
	Hardt, J.; Hoffmann, S. O.: Kindheit im Wandel – Teil II: Moderne bis heute (Childhood in flux – Part II: Modern times until today)	280
	Jockers-Scherübl, M. C.: Schizophrenie und Cannabiskonsum: Epidemiologie und Klinik (Schizophrenia and cannabis consumption: Epidemiology and clinical symptoms) . . .	533
10	Libal, G.; Plener, P. L.; Fegert, J. M.; Kölch, M.: Chemical restraint: „Pharmakologische Ruhigstellung“ zum Management aggressiven Verhaltens im stationären Bereich in Theorie und Praxis (Chemical restraint: Management of aggressive behaviours in inpatient treatment – Theory and clinical practice)	783
15	Nitschke-Janssen, M.; Branik, E.: Einflussfaktoren auf den Einsatz von Zwangsmaßnahmen – Eine retrospektive Auswertung in einer Schweizer kinder- und jugendpsychiatrischen Versorgungsklinik (Factors contributing to the use of seclusion and restraint – a retrospective analysis in a Swiss clinic for child and adolescent psychiatry)	255
	Ollefs, B.; Schlippe, A. v.: Elterliche Präsenz und das Elterncoaching im gewaltlosen Widerstand (Parental presence and parental coaching in non-violent resistance)	693
20	Paditz, E.: Schlafstörungen im Kleinkindesalter – Diagnostik, Differenzialdiagnostik und somatische Hintergründe (Sleep disorders in infancy – Aspects of diagnosis and somatic background)	103
	Papoušek, M.; Wollwerth de Chuquisengo, R.: Integrative kommunikationszentrierte Eltern- Kleinkind-Psychotherapie bei frühkindlichen Regulationsstörungen (Integrative parent-infant psychotherapy for early regulatory and relationship disorders)	235
25	Schepker, R.; Steinert, T.; Jungmann, J.; Bergmann, F.; Fegert, J. M.: Qualitätsmerkmale freiheitseinschränkender Maßnahmen in der kinder- und jugendpsychiatrischen Versorgung (Quality characteristics of freedom-restricting coercive measures in child and adolescent psychiatry)	802
	Schnoor, K.; Schepker, R.; Fegert, J. M.: Rechtliche Zulässigkeit von Zwangsmaßnahmen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Legal and practical issues on coercive measures in child and adolescent psychiatry)	814
30	Schredl, M.: Behandlung von Alpträumen (Treatment of nightmares)	132
	Seiffge-Krenke, I.; Skaletz, C.: Chronisch krank und auch noch psychisch beeinträchtigt? Die Ergebnisse einer neuen Literaturrecherche (Chronically ill and psychologically impaired? Results of a new literature analysis)	73
35	Tossmann, P.: Der Konsum von Cannabis in der Bundesrepublik Deutschland (The use of cannabis in the Federal Republic of Germany)	509
	Zehnder, D.; Hornung, R.; Landolt, M. A.: Notfallpsychologische Interventionen im Kindesalter (Early psychological interventions in children after trauma)	675

Buchbesprechungen / Book Reviews

40		
42	Asendorpf, J. B. (Hg.) (2005): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie: Entwicklungspsychologie. Bd. 3. (L. Unzner)	740
43		
44	Aster, M. v.; Lorenz, J. H. (Hg.) (2005): Rechenstörungen bei Kindern. Neurowissenschaft, Psychologie, Pädagogik. (A. Seitz)	410
45		

1	Becker, K.; Wehmeier, P.M.; Schmidt, M.H. (2005): Das noradrenerge Transmittersystem bei ADHS. Grundlagen und Bedeutung für die Therapie. (<i>M. Mickley</i>)	575
2	Behringer, L.; Höfer, R. (2005): Wie Kooperation in der Frühförderung gelingt. (<i>D. Irblich</i>) .	574
3	Bernard-Opitz, V. (2005): Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxis-	
5	handbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer. (<i>K. Sarimski</i>)	411
	Bieg, S.; Behr, M. (2005): Mich und Dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur Emotio-	
	nal Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientie-	
	rungsstufenalter. (<i>F. Caby</i>)	299
	Bois, R. d.; Resch, F. (2005): Klinische Psychotherapie des Jugendalters. Ein integratives	
	Praxisbuch. (<i>R. Mayr</i>)	664
10	Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. (<i>J. Fliegner</i>)	744
	Brisch, K.H.; Hellbrügge, T. (Hg.) (2006): Kinder ohne Bindung: Deprivation, Adoption	
	und Psychotherapie. (<i>L. Unzner</i>)	842
	Christ-Steckhan, C. (2005): Elternberatung in der Neonatologie. (<i>K. Sarimski</i>)	157
	Cierpka, M. (2005): FAUSTLOS – wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. (<i>W. Nobach</i>)	95
15	Claus, H.; Peter, J. (2005): Finger, Bilder, Rechnen. Förderung des Zahlverständnisses im	
	Zahlraum bis 10. (<i>M. Mickley</i>)	226
	Damasch, E.; Metzger, H.-G. (Hg.) (2005): Die Bedeutung des Vaters. Psychoanalytische	
	Perspektiven. Frankfurt a. (<i>A. Eickhorst</i>)	494
	Diepold, B. (2005): Spiel-Räume. Erinnern und entwerfen. Aufsätze zur analytischen Kin-	
20	der- und Jugendlichenpsychotherapie (herausgegeben von P. Diepold). (<i>M. Schulte-</i>	
	<i>Markwort</i>)	419
	Döpfner, M.; Lehmkuhl, G.; Steinhausen, H.-C. (2006): KIDS-1 Aufmerksamkeitsdefizit	
	und Hyperaktivitätsstörung (ADHS). (<i>D. Irblich</i>)	841
	Doherty-Sneddon, G. (2005): Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes	
	verstehen lernen. (<i>L. Unzner</i>)	294
25	Eiholzer, U. (2005): Das Prader-Willi-Syndrom. Über den Umgang mit Betroffenen.	
	(<i>K. Sarimski</i>)	158
	Feibel, T. (2004): Killerspiele im Kinderzimmer. Was wir über Computer und Gewalt wis-	
	sen müssen. (<i>G. Latzko</i>)	158
	Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (2005): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 50. (<i>M. Hirsch</i>)	304
30	Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (2005): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 51. (<i>M. Hirsch</i>)	745
	Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (2006): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 52. (<i>M. Hirsch</i>)	843
	Häußler, A. (2005): Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus.	
	(<i>K. Sarimski</i>)	411
	Hopf, C. (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation. (<i>L. Unzner</i>)	294
	Jacobs, C.; Petermann, F. (2005): Diagnostik von Rechenstörungen. (<i>D. Irblich</i>)	495
35	Katz-Bernstein, N. (2005): Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diag-	
	nostik, Therapie. (<i>D. Irblich</i>)	496
	Lackner, R. (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Therapeutische Unterstützung für	
	traumatisierte Kinder. (<i>D. Irblich</i>)	229
	Langer, I.; Langer, S. (2005): Jugendliche begleiten und beraten. (<i>M. Mickley</i>)	96
40	Leyendecker, C. (2005): Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und	
	Förderungsmöglichkeiten. (<i>L. Unzner</i>)	160
42	Nissen, G. (2005): Kulturgeschichte seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen.	
	(<i>L. Unzner</i>)	571
43	Oelsner, W.; Lehmkuhl, G. (2005): Adoption. Sehnsüchte – Konflikte – Lösungen. (<i>H. Hopf</i>) .	302
44	Pal-Handl, K. (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Elternratgeber für traumatisierte	
45	Kinder. (<i>D. Irblich</i>)	229

1	Pal-Handl, K.; Lackner, R.; Lueger-Schuster, B. (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Ein Bilderbuch für Kinder. (<i>D. Irblich</i>)	229
2	Petermann, F.; Macha, T. (2005): Psychologische Tests für Kinderärzte. (<i>D. Irblich</i>)	156
3	Plahl, C.; Koch-Temming, H. (Hg.) (2005): Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder. (<i>K. Sarimski</i>)	412
5	Resch, F.; Schulte-Markwort, M. (Hg.) (2005): Jahrbuch für integrative Kinder- und Jugendpsychotherapie. Schwerpunkt: Dissoziation und Trauma. (<i>K. Fröhlich-Gildhoff</i>)	416
	Ritscher, W. (Hg.) (2005): Systemische Kinder und Jugendhilfe. Anregungen für die Praxis. (<i>G. Singe</i>)	847
10	Rittelmeyer, C. (2005): Frühe Erfahrungen des Kindes. Ergebnisse der pränatalen Psychologie und der Bindungsforschung – Ein Überblick. (<i>L. Unzner</i>)	742
	Rohrmann, S.; Rohrmann, T. (2005): Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. (<i>D. Irblich</i>)	665
	Ruf, G.D. (2005): Systemische Psychiatrie. Ein ressourcenorientiertes Lehrbuch. (<i>R. Mayr</i>)	741
15	Ruppert, F. (2005): Trauma, Bindung und Familienstellen. Seelische Verletzungen verstehen und heilen. (<i>C. v. Bülow-Faerber</i>)	300
	Sarimski, K. (2005): Psychische Störungen bei behinderten Kindern und Jugendlichen. (<i>D. Irblich</i>)	94
	Schäfer, U.; Rütter, E. (2005): ADHS im Erwachsenenalter. Ein Ratgeber für Betroffene und Angehörige. (<i>E. Rhode</i>)	413
20	Schindler, H.; Schlippe, A. v. (Hg.) (2005): Anwendungsfelder systemischer Praxis. Ein Handbuch. (<i>I. Bohmann</i>)	573
	Schlottke, P.; Silbereisen, R.; Schneider, S.; Lauth, G. (Hg.) (2005): Störungen im Kindes- und Jugendalter – Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf. (<i>K. Sarimski</i>)	661
	Schlottke, P.; Silbereisen, R.; Schneider, S.; Lauth, G. (Hg.) (2005): Störungen im Kindes- und Jugendalter – Verhaltensauffälligkeiten. (<i>K. Sarimski</i>)	661
25	Schott, H.; Tölle, R. (2006): Geschichte der Psychiatrie. Krankheitslehren, Irrwege, Behandlungsformen. (<i>S. Auschra</i>)	840
	Schütz, A.; Selg, H.; Lautenbacher, S. (Hg.) (2005): Psychologie: Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. (<i>L. Unzner</i>)	666
30	Seiffge-Krenke, I. (Hg.) (2005): Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. (<i>U. Kiefling</i>)	297
	Siegler, R.; DeLoache, J.; Eisenberg, N. (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. (<i>L. Unzner</i>)	492
	Simon, H. (2005): Dyskalkulie – Kindern mit Rechenschwäche wirksam helfen. (<i>M. Mickley</i>)	226
	Speck, V. (2004): Progressive Muskelentspannung für Kinder. (<i>D. Irblich</i>)	663
35	Speck, V. (2005): Training progressiver Muskelentspannung für Kinder. (<i>D. Irblich</i>)	663
	Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2005): Früherkennung von Entwicklungsstörungen. Frühdiagnostik bei motorischen, kognitiven, sensorischen, emotionalen und sozialen Entwicklungsauffälligkeiten. (<i>D. Irblich</i>)	572
40	Suhr-Dachs, L.; Döpfner, M. (2005): Leistungsängste. Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Angst- und Zwangsstörungen (THAZ), Bd. 1. (<i>H. Mackenberg</i>)	414
	Thun-Hohenstein, L. (Hg.) (2005): Übergänge. Wendepunkte und Zäsuren in der kindlichen Entwicklung. (<i>L. Unzner</i>)	295
42	Unterberg, D.J. (2005): Die Entwicklung von Kindern mit LRS nach Therapie durch ein sprachsystematisches Förderkonzept. (<i>M. Mickley</i>)	743
43	Venzlaff, U.; Foerster, K. (Hg.) (2004): Psychiatrische Begutachtung. Ein praktisches Handbuch für Ärzte und Juristen. (<i>B. Reiners</i>)	230
44		
45		

1	Weiß, H.; Neuhäuser, G.; Sohns, A. (2004): Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie. (<i>M. Naggl</i>)	227
2	Westhoff, E. (2005): Geistige Behinderung (er-)leben. Eine Reise in fremde Welten. (<i>D. Irblich</i>)	296
3	Wirsching, M. (2005): Paar- und Familientherapie. Grundlagen, Methoden, Ziele. (<i>A. Zellner</i>)	497

Neuere Testverfahren / Test Reviews

10	Grob, A.; Smolenski, C. (2005): FEEL-KJ. Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen. (<i>C. Kirchheim</i>)	499
	Mariacher, H.; Neubauer, A. (2005): PAI 30. Test zur Praktischen Alltagsintelligenz. (<i>C. Kirchheim</i>)	162
	Rossmann, P. (2005): DTK. Depressionstest für Kinder. (<i>C. Kirchheim</i>)	669

15	Editorial / Editorial	1, 101, 313, 507, 581, 751
	Autoren und Autorinnen / Authors	91, 155, 225, 293, 408, 491, 570, 660, 739, 838
	Gutachter und Gutachterinnen / Reviewer	93, 839
	Tagungskalender / Congress Dates	98, 165, 233, 309, 421, 502, 577, 672, 748, 849
20	Mitteilungen / Announcements	167, 674

Mediation an Schulen

Angela Mickley

Summary

Mediation in schools

In this article the guiding questions concern the objectives and effectiveness of introducing mediation into an existing school culture of dominance, competition and selection. In addition the necessity will be shown of combining conflict resolution with organisational development and the introduction of a consensual ethics and behaviour code to attain sustainable results in creating a constructive and healthy school environment. Given scarce resources and little time the decisive role of artistic methods will be looked at in providing young people with flexible methods of expressing and negotiating their interests in a changing environment of values and power structures. Some aspects of the development of nonviolent communication, conflict resolution and mediation methods in schools in Germany will be focused on with special emphasis on the type of intervention used and its long term sustainable effects.

Key words: sustainability – consensus – escalation – communication – multiple approach

Zusammenfassung

Die Leitfragen dieses Beitrags beziehen sich auf Ziele und Auswirkungen der Einführung von Mediation in eine Schulkultur der Dominanz, des Wettbewerbs und der Auswahl. Zusätzlich soll die Notwendigkeit der Verbindung von Konfliktlösung mit Organisationsentwicklung und der Einführung eines ethischen Konsens gezeigt werden, um nachhaltige Ergebnisse in der Gestaltung einer konstruktiven und gesunden Schulkultur zu erzielen. Anhand beispielhafter Bearbeitung soll gezeigt werden, wie Jugendliche bei knappen Finanzen und Zeitressourcen mit künstlerischen Elementen ihren individuellen Entscheidungsraum bewusst handhaben und erweitern und zugleich in einer Umgebung sich wandelnder Werte und Machtstrukturen flexible Methoden der Kommunikation, Interessenvertretung und -verhandlung lernen können. Die für Mediation entscheidenden Aspekte von Entwicklung konstruktiver Kommunikation und Konfliktlösung an deutschen Schulen werden mit Fokus auf die Art der Intervention und der Nachhaltigkeit ihrer Langzeiteffekte skizziert.

Schlagwörter: Nachhaltigkeit – Konsens – Eskalation – Kommunikation – Mehrfachansatz

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 55: 625–643 (2006), ISSN 0032-7034
© Vandenhoeck & Ruprecht 2006

1 Einleitung: Was lernen Kinder fürs Leben?

Kinder gehen in die Schule, um zu lernen, sich zu entwickeln, soziale Fähigkeiten zu erwerben, sich in Gruppen wohl zu fühlen und zu behaupten. Viele erleben bereits in den ersten Schuljahren Enttäuschungen, Gewalt und Versagen und finden individuelle Wege, damit mehr oder weniger erfolgreich umzugehen. Da Erwachsene die Kinder auf eine zukünftige Gesellschaft und Lebenssituation vorbereiten, an der sie selbst nur begrenzt teilhaben werden, stehen gerade Lehrer vor der schwierigen Aufgabe, ihren Schülern gezielt Fähigkeiten und Kenntnisse für eine Zukunft beizubringen, die gegenwärtig kaum umfassend vorstellbar ist.¹ Parallel zur immer schnelleren Entwicklung der technischen Möglichkeiten, insbesondere im Bereich der Kommunikation, seit Ende des Zweiten Weltkrieges, wird die Notwendigkeit deutlich, auch menschliches Sozialverhalten entsprechend zukunftsorientiert weiter zu entwickeln. Im schulischen Alltag und den Lehrplänen findet dies jedoch kaum Berücksichtigung.

Es stellen sich daher folgende Fragen:

- Wie lassen und schaffen wir Kindern genug Erfahrungen, um all ihre unterschiedlichen Fähigkeiten zu fördern, die sie entwickeln können und Raum, dies in ihrem eigenen, altersgemässen Tempo und Rhythmus zu tun?
- Wie vermitteln wir unserer heranwachsenden Generation und deren Lehrern überhaupt ausreichende Methoden für den Umgang mit den wachsenden Integrationsanforderungen, Interessendivergenzen und Konfliktlinien einer multi-kulturellen, globalisierten Gesellschaft?
- Wie können wir Lehrpläne, die Erfahrungen aus der Vergangenheit teils unreflektiert in die Zukunft projizieren, mit zukunftsrelevanten Inhalten und Methoden anreichern und zugleich Lehrende entsprechend vorbereiten und unterstützen?

Die für mich hieraus resultierende und weiterführende Frage lautet daher: Könnte hierfür mit Mitteln der Konfliktbearbeitung² ein genügend differenzierter „Werkzeugkoffer“ zusammengestellt werden, der für diese Weiterentwicklung sozialer Fähigkeiten als Basis dient? Um einige Antworten zu geben, möchte ich in diesem Artikel ausgewählte Inhalte und Methoden skizzieren:

1. Was ist Mediation? Mit welchen Methoden wird gearbeitet und auf welchem Hintergrund und inneren Haltung basiert diese Form der Konfliktbearbeitung?
2. Welche Methoden innerhalb der Arbeit im Bereich „Umgang mit Gewalt, Deeskalation, Konfliktbearbeitung und Mediation“ lassen sich in den unterschiedlichen Schultypen für umfangreichere Entwicklungsprozesse nutzen? Hierbei schreiten wir von einer akuten Fallbearbeitung auf mikrosozialer Ebene, bei-

¹ Zu methodischen Möglichkeiten, in der Gegenwart Formen der Zukunftsvorstellung zu entwickeln und Fähigkeiten auszubilden, die für die Lösung künftiger Probleme benötigt werden, vgl. Scharmer (2000).

² Konfliktbearbeitung wird hier als generelle Bezeichnung für ergebnisorientierte Intervention benutzt, da in Bearbeitungen die spezifische Vorgehensform erst entschieden werden muss.

spielsweise über Ausbildungsprogramme für Schülermediatoren und Leitbildarbeit³ eines ganzen Kollegiums auf der mesosozialen Ebene fort. Schließlich rückt im makropolitischen (Bildungs-)Bereich (Lehrpläne, Kultusministerkonferenz, Bildungsministerium usw.) die Forderung nach strukturellen Änderungen und Übernahme entsprechender Verantwortung in den Blick (Modell nach Lederach, 1995, 1998).

3. Welche sind die adäquaten Schritte auf dem Weg von Symptombehandlung in Akutsituationen zu Ursachenbearbeitung im curativen, sowie Verhaltens- und Strukturveränderung im präventiven Bereich, welcher sich zum Beispiel in der methodischen Weiterentwicklung und landesweiten bis globalen Verbreitung von Mediation widerspiegelt?
4. Weiterer Schwerpunkt ist der Anteil akuter, kurativer und präventiver Interventionen an der Erweiterung der zukunftsorientierten Gestaltung von alternativen Erfahrungen sozialen Miteinanders. Diese wird von Schülern zuerst im Raum Schule autonom initiiert, dann ausserhalb eigenständig genutzt und adaptiert.

Dem Bereich Schule kommt hier als pädagogischem Experimentierfeld eine besondere Bedeutung zu. Hier können sinnvolle Elemente der Konfliktbearbeitung dazu beitragen, nicht nur im konkreten Fall für die beteiligten Schüler und Lehrer mehr Handlungsraum zur konstruktiven Gestaltung des sozialen Nahraums zu schaffen, sondern darüber hinaus die allgemeinen Lern- und Lebensbedingungen zu verbessern. Ein zusätzlich wichtiger Faktor nachhaltiger Bearbeitung ist der günstige Zeitpunkt, nämlich inmitten einer krisenhaften Situation zu intervenieren, die erfahrungsgemäß weiter eskalieren kann.

Die Parallelität von Irritation, Hilfsbedürftigkeit, Offenheit und Beeindruckbarkeit in Krisen- und Konfliktsituationen erfordert bewussten Umgang mit Verantwortung bei Personen des Umfeldes, die hier in sozialer, beratender oder therapeutischer Form intervenieren. Sie erfordert auch eine angemessene Schnelligkeit in der Intervention, da erstens das Leid einer akuten Krise nicht unnötig verlängert werden sollte, sowie zweitens der kritische Zeitpunkt konstruktiv genutzt werden sollte, denn was jemandem in einer Krise geholfen oder zugefügt wird, wirkt noch lange nach. Der sinnvolle Weg von Interventionen durch Dritte geht dabei vom akuten Ereignis aus, in dem wie bei jeder Krise, Katastrophe oder Unfall zuerst die äußere Situation stabilisiert, dann die Lebensgrundlagen wiederhergestellt, die emotionale Befindlichkeit ansatzweise beruhigt, und schließlich das zentrale Problem, der Konflikt bzw. das Ereignis thematisiert und eventuell bearbeitet wird.

³ Wie mit Leitbildarbeit aller Mitarbeiter in Unternehmen der gemeinsame ethische Rahmen entwickelt und verbindlich in Organisationsabläufen gestaltet werden kann, schildert Glasl (1994). Diese Methode hat sich im Schulbereich ebenfalls bewährt.

2 Mediation: Methoden, Hintergrund und innere Haltung

2.1 Das Vier-Phasen-Modell

Dem hier angewendeten vierphasigen Mediationsmodell liegen Elemente amerikanischer und nordirischer Verfahren zugrunde, die ich teils aus meiner Tätigkeit in Friedens- und Konfliktforschung und teils aus jahrelangen Erfahrungen in akuten Konfliktinterventionen entwickelte und zuerst 1991 mit Lehrern und Schülern einzelner Schulen in Berlin durchführte. Seit 1994 ist es in erweiterter Form Grundlage einer jährlich durchgeführten 200-stündigen interdisziplinären Weiterbildung, die berufsbegleitend für Angehörige unterschiedlicher Berufsgruppen angeboten wird.⁴ Zudem ist seit 1995 Konfliktbearbeitung und Mediation im Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik der Fachhochschule Potsdam verankert. Im Folgenden werden die vier Phasen der Mediation anhand eines typischen Ablaufes vorgestellt: Zunächst wird davon ausgegangen, dass in einer ersten Kontaktaufnahme mit den Konfliktparteien und einem unbeteiligten Dritten ein gemeinsamer Termin vereinbart wurde.

Erste Phase „Von der Konfrontation zur Begegnung“: Nach Begrüßung der Klienten/Konfliktbeteiligten, Vorstellung der Mediatoren und Einstimmung auf das gemeinsame Gespräch wird von den streitenden Parteien der bisherige Verlauf und Hergang der Konfliktaustragung geschildert. Die weitere Problematik wird umrissen und das Ziel der Sitzung benannt, das sie mit Hilfe der Experten zu erreichen versuchen. Eventuelle Klärungen zusätzlicher oder alternativer Vorgehensweisen können hier erfolgen und mit den Beteiligten besprochen werden. Damit werden gleich zu Beginn nicht nur mögliche Optionen wie Beratung, Therapie, Disziplinarmaßnahmen oder womöglich Gerichtsverfahren als Regelungs- oder Unterstützungswege in Betracht gezogen, sondern auch den Klienten die Bandbreite der Möglichkeiten verdeutlicht und Verfahrensoptionen erläutert, welche später eine Rolle spielen könnten.

Erklärtes Ziel der ersten Phase ist es, einen Rahmen zu schaffen, in dem die Konfliktbeteiligten zusammenkommen und jeweils der anderen Seite – je nach Eskalationsgrad (Glasl, 2002, S. 215 ff.) gegebenenfalls auch nur dem Mediator im Beisein der anderen Seite – ihre eigene Wahrnehmung und Sicht des Geschehens schildern. Häufig ist es für einige der am Konflikt Beteiligten das erste Mal, dass es zu solch einer Begegnung kommt und sie sich nicht nur ausreden lassen, sondern auch wirklich zuhören und somit Teile der Handlungen des anderen nachvollziehen können, sprich: sich begegnen und gegenseitig wahrnehmen.

Innere Qualitäten und Methoden, auf welche die Mediatoren hier vor allem zurückgreifen, sind unter anderem: Empathie, Ruhe, Klarheit und Einfühlungsvermögen sowie aktives Zuhören, Ich-Botschaften, Spiegeln und Paraphrasieren. Hier-

⁴ Seit 2000 wird zweimal jährlich innerhalb der zentralen Weiterbildung der FH Potsdam ein zertifizierter Kurs von 200 Stunden durchgeführt. Die Teilnehmer kommen aus Schulen, Unternehmen, Ministerien, Stadtverwaltungen und freien Trägern. Im Laufe der Weiterbildungszeit beginnen sie sich jeweils regional zu vernetzen sowie thematisch und fallbezogen zu kooperieren.

zu gibt es hinreichend Literatur, in der diese Methoden sowie das detaillierte Heran- und Hineingehen in eine Mediation beschrieben wird, so dass ich an dieser Stelle nicht näher darauf eingehe (siehe Besemer, 1993; Cohen, 1999; Bastine, Haynes, Link u. Mecke, 2002; Walker, 1995, 2001).

Zweite Phase „Von der Begegnung zum Verständnis“: In dieser Phase werden die meist im emotionellen Bereich gelagerten Hintergründe und Ursachen des Konfliktes beleuchtet. Die Streitenden werden zum Beispiel gefragt, welche Hindernisse, Störungen und Verletzungen sie als dringend zu bearbeiten ansehen. Sie äußern dabei gleichzeitig eine Vielfalt von Gefühlen, Vorbehalten und Vorurteilen. Eventuell setzen sie hierbei bewusst oder unbewusst weitere Angriffe fort, die daher von den Mediatoren jeweils paraphrasiert, das heißt umformuliert, jedoch die emotionale Geste beibehaltend wiedergegeben werden sollten, um zugleich auch mögliche, erneute Angriffe zu entschärfen.

Grundsätzliche Haltung der Mediatoren ist immer, das direkt geäußerte oder über Körpersprache, Mimik und Gestik wahrnehmbare Gefühl frei von Wertung zu akzeptieren sowie positive Schritte und erfolgte Bemühungen wertzuschätzen. Es gilt zu differenzieren und zu „verstehen“, im Sinne von Nachvollziehen-Können, ohne dabei zwingend einverstanden sein zu müssen. Jede weitere Verletzung der anderen Seite ist zu verhindern, wobei Klienten erfahrungsgemäß die Einschränkung neuer verbaler Angriffe problemlos hinnehmen und es sogar als entlastend empfinden, wenn sie zugleich in ihrer eigenen Emotion respektiert und gesehen werden. Ein Beispiel: „Dieser Idiot nervt mich die ganze Zeit“ wird umgewandelt zu: „Du kannst es nicht ertragen, so angesprochen zu werden“ oder: „Du bist völlig genervt, wenn M. dich auf diese Art von hinten anredet“.

Streitende Schüler haben häufig negative Erfahrungen mit Lehrern oder anderen Erwachsenen, die viel zu früh innerhalb einer Intervention oder Bearbeitung auf freundlichem Austausch oder erzwungenen Entschuldigungen bestehen, wenn jedoch die Eskalation noch in vollem Gange ist. In solchen Momenten fühlt sich niemand verstanden, der Streit wird oberflächlich beendet und bricht bei nächster Gelegenheit oder Provokation wieder aus. Die betroffenen Schüler werden zu den „Unverbesserlichen“ gezählt und es werden weitere Disziplinarmaßnahmen verhängt.

Im letzten Teil der zweiten Phase fragen die Mediatoren daher außerordentlich gründlich nach verbliebenen Vorbehalten, Konfliktrückständen oder sonstigen Anliegen, die das geplante zukunftsorientierte Vorgehen verhindern könnten. Zum Abschluss hin greifen sie konstruktive Bemerkungen aus dem bisherigen Gespräch auf, die den funktionierenden und angenehmen Bereich der Beziehung beschreiben. Sie erbitten weitere Einzelheiten und Ereignisse aus dem privaten oder schulischen Miteinander, die das Bild der in der Vergangenheit als gut empfundenen Beziehung farbiger werden lassen. Im Zweifel machen die Mediatoren noch einmal deutlich, oder bitten die Beteiligten selbst darum aufzuzeigen, wie bestimmte Verhaltensweisen von dem jeweils Handelnden selbst und von der anderen Seite wahrgenommen wurden. Erfahrungsgemäß verbessert sich hierbei die Kommunikation der vorher Streitenden zunehmend. Sie sehen und reden sich gegenseitig an, fragen

nach, gehen in einen direkten Austausch und lassen die Mediatoren im günstigsten Fall etwas „links liegen“. Hier ist es für die Mediatoren ratsam, Hilfe nicht aufzudrängen, sondern allenfalls gelegentliche verbale und non-verbale „Ausrutscher“ umzuformulieren, ohne den entstandenen Gesprächsfluss zu behindern.

Dritte Phase „Vom Verständnis zur Entwicklung“: Wenn die Atmosphäre wahrnehmbar konstruktiv und entspannter geworden ist, kann zur dritten Phase übergegangen und nach Ideen für die nächste gemeinsame Zukunft gefragt werden. Bei dem anschließenden Brainstorming empfiehlt es sich, ausschließlich mit Ideen für die Zukunft zu arbeiten, bei deren Visualisierung Vergangenheitsbezüge stören, da sie den Schwung der nötigen Ideenfindung und -fülle abbremsen und es dann nicht genug Stoff für die spätere Verhandlung der Regelungsinhalte gäbe. Aus meiner Erfahrung mit Variabilität jugendlichen Verhaltens fand ich Parallelen in der Natur (s. Anm 5). Sollte an dieser Stelle einer der vorher eventuell vernachlässigten Problem-bereiche wieder auftauchen, empfiehlt es sich im Verfahren zurückzugehen und diesen nachträglich zu bearbeiten oder sich die Zustimmung der Klienten zu holen, ihn zu einem späteren Zeitpunkt aufzugreifen. In jedem Fall empfiehlt es sich nicht, Fragen, Nöte, Bedürfnisse zu übergehen, um endlich zu einem Ende zu kommen, da erfahrungsgemäß die Klienten an solchen Stellen blockieren.

Ein weiteres Element, das in dieser dritten Phase beachtet werden sollte, ist die Notwendigkeit bei geäußerten Zweifeln und Vorbehalten, jeweils auf die Äußerungen der anderen Seite einzugehen, sie freundlich aber bestimmt abzuwehren und auf später, auf den Verhandlungsteil zu vertagen, um Raum für wirklich freie Entwicklung von Ideen für das soziale Miteinander kreieren zu können. Wenn es scheint, dass genug Ideen für eine solide Verhandlung geäußert worden sind, sollten die Schüler direkt gefragt werden, ob es jetzt reicht, ob sie meinen, dass sie genug haben, mit dem sie jetzt umgehen können. Dann kann die Sammlung der Ideen abgeschlossen und in die vierte Phase übergegangen werden.

Vierte Phase „Von der Entwicklung zur Handlung(-sfähigkeit)“: In dieser vierten Phase werden alle Vorschläge, Wünsche, Bedürfnisse einzeln bewertet: Was soll tatsächlich in die Regelung mit einfließen und wie, in welchem Ausmaß und wie häufig soll was von wem genau getan werden? Sehr häufig äußern Schüler wie auch Erwachsene in ähnlichen Situationen Vorbehalte und Zweifel, ob die geplanten Änderungen im Umgang miteinander tatsächlich in der gewünschten Form durchgeführt werden können.

Diese Vorbehalte brauchen nicht zerstreut zu werden, sondern sollten direkt angegangen werden und zwar mit dem Hinweis oder der Frage nach Erfahrungen der Beteiligten mit Veränderungen im Verhalten: Was haben sie selber schon einmal versucht anders zu tun als vorher, wo haben sie in ihrer Umgebung in ihrer Familie schon einmal erlebt, dass jemand sein Verhalten ändern wollte. Zum Beispiel das Rauchen aufgeben, weniger Schokolade essen oder ähnliche Dinge. Wenn klar ist, dass es weder einfach noch verwerflich ist und auch kein Scheitern der gesamten Vereinbarung bedeutet, wenn Dinge nicht gleich auf Anhieb geändert werden können, also nicht die völlige Kontrolle über das eigene Verhalten da ist, dann kann mit

allen Betroffenen gemeinsam ein Sanktionskatalog erarbeitet werden, in dem Sicherheiten und begleitende Maßnahmen für die gewünschten Verbesserungen eingearbeitet sind. Das beinhaltet beispielsweise die klare Benennung von Klassenkameraden, die bestimmten Schülern bei ihrer neuen Verhaltensweise Unterstützung geben sollen und dürfen. Das beinhaltet auch die Ablehnung anderer Schüler, von denen jemand nicht korrigiert werden möchte.⁵

Über diesen Weg, der auch mit Belohnungen sowie übersichtlichen und akzeptablen Strafen gesäumt sein kann, schaffen sich die Schüler ein Netz von Maßnahmen, dass sie selber erstellt haben, dessen Regeln sie alle kennen und bereit sind zu beachten. Diese Vorgehensweise erlaubt ihnen bei möglichen Abweichungen immer wieder auf den Weg der geplanten und von allen beschlossenen Regelungen zurückzukehren. Das heißt im Klartext, dass sich Elemente des Zwischendurch-Scheiterns nicht nachträglich auf die gesamte Vereinbarung auswirken müssen, sondern als übliche menschliche Schwächen angesehen und sofort in den weiteren Veränderungskatalog mit einbezogen werden.

Überprüfung und Sicherung der Ergebnisse: Als letzter Schritt wird mit allen, die mitgearbeitet haben, eventuell auch mit anwesenden Lehrern, besprochen, in welchen Zeiträumen die geplanten Veränderungen überprüft werden sollten und könnten. Dieser Zeitpunkt wird so gelegt, dass alle in der dazwischen liegenden Zeit die Gelegenheit haben, auszuprobieren, wie sie es mit den neuen Regelungen schaffen, im sozialen Miteinander zu funktionieren und wie tragfähig die Regelung im Einzelnen ist.

Unabhängig von dem erfolgreichen Abschluss sollten die Schüler der Klasse und sämtliche Lehrer, die in der Klasse unterrichten, sowie bei besonders aufmerksam- und öffentlichkeitswirksamen Fällen das gesamte Kollegium oder die gesamte Schule über die vereinbarten Regelungen informiert werden. Die Schüler sollten aus ihrem eigenen Klassenzusammenhang und die Lehrer aus dem Kollegium mindestens ein bis zwei Personen bereitstellen, deren Aufgabe es für die Zukunft sein wird, die Entwicklung weiter zu beobachten und wenn es nötig scheint, adäquate Hilfe zu holen. Damit können mögliche Einbrüche im Verhalten oder Kommunikation bzw. ein Rückfall in die Gewaltanwendung in der Klasse sofort bearbeitet werden. Dadurch entsteht in der Klasse auch das Gefühl, dass mit Sorgfalt auf ihre soziale Veränderung geschaut wird. Diese Nachhaltigkeit in der Bearbeitung hat sich in zahlreichen Fällen als Garant für eine nachhaltige Implementierung alternativer Konfliktbearbeitungsmethoden an Schulen bewährt. Voraussetzung hierfür ist selbstverständlich nicht nur die Zustimmung des Kollegiums und der Schulleitung, sondern auch die aktive Mitarbeit und regelmäßiges Einfordern der verbesserten Verhaltensweisen.

⁵ Die inzwischen klar formulierten Ziele wie gute Klassengemeinschaft, Anerkennung und Raum für Lernerfahrungen werden mit den neu verabredeten Regeln konstruktiver erreicht als vorher. Ähnliches beobachtete Rupert Sheldrake in lebenden Organismen: Kreoden regulieren das Verhalten auf bestimmte Ziele hin, so dass auch unter veränderten Bedingungen mit entsprechend veränderten Verhaltensweisen das Ziel erreicht wird (Sheldrake, 1998).

2.2 Künstlerische Methoden im Lernen und Bearbeiten von Konflikten

Die Sinnhaftigkeit des Einsatzes künstlerischer Methoden ergibt sich nicht nur aus dem pädagogischen und generell menschlichen Anspruch auf ganzheitliches Lehren und Lernen (siehe auch Friedrich Schillers „Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechts“ aus dem Jahr 1793), der zunehmend in die gesellschaftlichen Debatten um Schulverbesserung aufgenommen wird, sondern auch aus pragmatischen Gesichtspunkten wie zum Beispiel:

- Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit;
- relativ einfache Anwendbarkeit in Klassenzimmern;
- ermöglichen einen direkten Zugang zu den eigenen Emotionen;
- einfache Anwendbarkeit bei unterschiedlichen Altersgruppen und Schultypen;
- non-konfrontative und transparente Differenzierung individueller Ansätze in Gruppen.

Zwei Beispiele sollen die Anwendungsmöglichkeit solcher Elemente verdeutlichen.

Malen: Schüler einer neunten Gesamtschulklasse beschäftigen sich unter externer Anleitung mit der als unzureichend und gewalttätig empfundenen Kommunikation untereinander. Sie sammeln und erarbeiten gemeinsam die größten Schwierigkeiten und Probleme in der Klasse, auf dem Schulhof und mit den bei ihnen unterrichtenden Lehrern. Neben der folgenreichen Prügelei, die von den Lehrern als Anlass für die Arbeit mit der Klasse benannt worden war, werden weitere Bereiche thematisiert, in denen sich viele Schüler aufgrund der Atmosphäre in der Klasse unwohl, eingeschränkt oder sogar bedroht fühlen. Der Gruppendruck, alles einheitlich abzuwehren und sich auf die „Meinung aller“ zu berufen, ist groß, und die verbalen Möglichkeiten der Differenzierung scheinen nicht zu greifen oder unzureichend zur Verfügung zu stehen. Die Geduld vieler Jugendlicher ist dabei schnell erschöpft.

Die Möglichkeit, in einer nonverbalen Übung hier eventuell mehr Klarheit zu gewinnen, wird nach einigem Zögern und einigen Salven abfälliger Bemerkungen zum Malen „als Kinderkram“ doch ergriffen, unterstützt durch den Hinweis auf das Fehlen besonderer künstlerischer Ansprüche. Die Schüler werden eingeladen, an einem „Krieg der Farben“⁶ teilzunehmen. Anhand der individuellen Darstellungen können die wahrscheinlich sehr unterschiedlichen Wahrnehmungen der Klassensituation sichtbar gemacht werden: Jeder Schüler stellt in konzentrierter Einzelarbeit mit zwei Farben aus Pastellkreide, Wachsblöcken oder -stiften auf einem Blatt Papier eine flächige, nicht gegenständliche Auseinandersetzung oder Kampfsituation dieser beiden Farben dar. Anschließend werden alle Blätter in die Mitte gelegt und verschiedene Eindrücke genannt, die einige (nicht der jeweilige Maler) zu den einzelnen Bildern mitteilen möchten. Der Maler kann, muss aber nicht, anschließend dazu Stellung nehmen und seine eigene Vorstellungen und den Prozess beim Malen schildern. Die unterschiedlichen bis gegensätzlichen Ideen und Wahrnehmungen von Konflikterle-

⁶ Die Kunsttherapeutin Angelika Ciesielski wendet diese Übung im Jahreskurs „Mediation“ der Fachhochschule Potsdam mit sehr unterschiedlichen Gruppen Erwachsener erfolgreich an.

ben, Streitaustragung und Kampfgeschehen werden dabei mehr als deutlich. Unbenannt und dennoch ein essentielles Element des kommunikativen Geschehens ist die Wertschätzung, die jedem Bild und Autor sowie dessen Absichten in der Darstellung entgegengebracht werden. Dies geschieht anfangs hauptsächlich von Seiten des Lehrers oder externen Dozenten/Trainers, greift jedoch allmählich auf das gesamte Verhalten der Schüler im Geschehen über, das sich erfreulich umfassend zu einem respektvollen und erhellenden Gespräch zwischen allen Klassenmitgliedern entwickelt.

In einem weiteren Schritt übernehmen drei Schüler die Aufgabe, innerhalb von maximal zehn Minuten alle Blätter entsprechend der sichtbaren Auseinandersetzungsschärfe darauf in eine Eskalationsreihe zu sortieren, die mit dem am ruhigsten wirkenden Bild beginnt und mit dem eskaliertesten endet. Diese Rangfolge wird zum Schluss von allen begutachtet und kommentiert. Dieses gibt zu vielen gegenseitigen Fragen, Klärungen und Erläuterungen Anlass, die allen Beteiligten die Differenzierungspalette der in der Klasse lebenden Vorstellungen zu Konflikteskalationen und ihrer Wahrnehmung deutlich werden lassen.

Dem in der Konfliktbearbeitung als Grundlage angesehenen Element des Selbstwertgefühls wird hiermit beispielhaft Rechnung getragen, die Schüler können direkt die respektvollen und wertschätzenden Kommunikationsformen an sich selbst und anderen erleben, nachvollziehen und nachahmen. Sie erhalten so, neben der fachlichen künstlerischen Übung, eine Experimentierfläche für neues und vielleicht noch ungewohntes Verhalten, das jedoch genau in der gewohnten Gruppe stattfindet, in der es sonst zu einem unangenehmen bis offen negativen verbalen oder handgreiflichen Schlagabtausch kam. Damit umgehen und verkürzen wir den sonst häufig gewählten Weg der Einzelbearbeitung mit Aufforderung oder Forderung nach anderem Verhalten, das dann in der gewohnten Umgebung schwer und somit selten ausprobiert und noch weniger durchgehalten werden konnte.

Bewegung: Eine tendenziell gewaltbelastete, gegenüber Fremden unwillige und gleichzeitig neugierige Schulklasse in einer Schulstunde zu Verhaltensänderungen zu bewegen, ist eine solide Herausforderung für jeden Erwachsenen mit oder ohne pädagogische und/oder psychologische Ausbildung. In den vielen Situationen, in denen verzweifelte Schuldirektoren auf sogenannte Feuerwehreinsätze von Deeskalationsexperten und deren sofortige Wirkung hofften, ging es vor allem darum, mit der ganzen Klasse eine gemeinsame Erfahrung alternativer Verhaltensweisen zu ermöglichen, auf der in weiteren Sitzungen aufgebaut werden könnte. Die direkte Trainingssituation für die effektive Bewältigung von Gewalt- und Bedrohungsszenarien kann durch die im Folgenden geschilderten Gruppenübungen in der Wirkung erheblich optimiert und zeitlich verkürzt werden. Dies ist nicht zu unterschätzen, da in den meisten Schulsituationen kaum Zeit für therapeutische Einzelbearbeitung besteht und dann ja immer noch der Transfer in die alltägliche Gruppensituation der Klassengemeinschaft geleistet werden muss.

Hier bewährten sich Elemente aus der Eurythmie, einer auf Bühnen und an Waldorfschulen praktizierten Bewegungskunst, die in ihrer von Annemarie Ehrlich entwickelten Ausbildung der Betriebs- oder Sozialeurythmie wertvolle Elemente für das Arbeiten mit Gruppen unterschiedlicher Alters-, Hierarchie- und Professionsstufen

liefert.⁷ Wenn zum Beispiel Schüler in einem Kreis stehend und jeder mit einem einen Meter langen Holzstab ausgerüstet diesen in einem vorgegebenen Rhythmus weitergeben sollen, das heißt gleichzeitig nach rechts geben und von links empfangen, kommen viele schon in Koordinationsschwierigkeiten und sind in Situationsbewusstsein und Gruppenwahrnehmung zu höchster Aufmerksamkeit herausgefordert. Wenn dann Richtungswechsel ohne anweisendes Kommando, sondern auf gegenseitige Wahrnehmung des eventuell von einem Einzelnen initiierten Wechsellinkes gestützt durchgeführt werden, steigert sich die individuelle und gruppenbezogene Koordinationskompetenz und es beginnt Spaß zu machen. Mit einer Aufteilung in beispielsweise drei ineinander greifende Kreise (bei genug Schülern), die jeweils in gegenläufiger Bewegung nach innen und außen auch noch unterschiedliche Aufgaben durchführen, selbstverständlich im Rhythmus, wird das anfängliche pubertäre Herumgehampel zu einer bewusst geführten Gruppenaktion, auf welche die Schüler am Ende sehr stolz sind. Gleichzeitig legen sie damit Grundfähigkeiten zu einer besseren Wahrnehmung und Steuerung sozialer Prozesse in und mit ihrem Umfeld.

Anmerkungen zum interkulturellen Kontext: Eigene kulturelle Kompetenz als Voraussetzung für interkulturelle Offenheit und Begegnungsbereitschaft ist häufig wenig ausgebildet oder kaum bewusst und führt in Klassen mit multikultureller Schülerschaft zu zusätzlichen Reibungen. Die Erfahrungen mit gezielter Herausarbeitung und wo möglich künstlerischer Gestaltung (Sitten und Gebräuche in der Klasse einführen oder zeigen, Singen in den entsprechenden Sprachen – vgl. Mickley, 2000, S. 288 f. –, religiöse Feiertage bewusst aufgreifen usw.) der kulturellen Unterschiede in allen Altersstufen hat mich dazu bewogen, in den eigentlich auf Gewaltbearbeitung ausgerichteten Sitzungen zuerst diese Kulturasspekte zu thematisieren. Im Anschluss daran lässt sich sehr leicht auf die innerhalb der Kulturen oder die unter den Schülern übliche und akzeptierte Kommunikation sowie später auf die negativ erlebte Kommunikation und die Gewalt übergehen.⁸

3 Nachhaltige Veränderungen (Aspekte von Organisationsentwicklung)

3.1 Erste Hilfe in Konflikten

Anfang der Neunzigerjahre fragten Direktoren von Schulen, an denen es Fälle von massiver Gewalt und Mobbing gegeben hatte, ausschließlich nach Hilfen aus schwierigen bis unerträglichen Situationen. Viele Lehrer erwarteten eine lediglich auf die Schüler begrenzte Unterstützung in dem Bemühen, Schüler erfolgreich auf das je-

⁷ Neben dem Umgang mit neuen Regeln und einer Gruppensituation und Aufgaben, in denen alle sich neu finden müssen, schaffen diese Übungen in kurzer Zeit ein hohes Maß an überschaubarer Herausforderung in den diversen Koordinationsaufgaben.

⁸ Hier folge ich dem von Quäkern (Religious Society of Friends) entwickelten Modell der Konfliktbearbeitung, das mit Bestätigung des Selbstwertgefühls beginnt, dann den Fokus auf konstruktive Formen von Kommunikation legt, darauf aufbauend erst Kooperation angeht und zu verändern sucht und diese Grundlage für nötige Konfliktbearbeitung nutzt.

weilige Klassenziel des Lehrplanes und die zur Prüfung erforderlichen schriftlichen Arbeiten vorzubereiten. Anlaß für Anfragen aus Schulen war zuerst die Suche nach kurzfristig anwendbaren deeskalierenden Methoden für die im Schulalltag akut auftretenden Fälle (Streit, Prügelei, Erpressung, Bedrohung). In dem Maße, wie die Möglichkeiten der Bearbeitung sichtbarer und die Wirkungen oder gar Erfolge nachvollziehbar und wiederholbar wurden, wuchs die Bereitschaft ganzer Kollegien, eigenes Verhalten zu reflektieren und sich grundsätzlich mit der Kommunikation innerhalb der Schule sowie zu Eltern und Schülern kritisch zu beschäftigen, um Verhaltensoptionen zu erweitern und Kooperationsstrukturen zu verbessern.

In den einzelnen Schulen äußerte sich dieser Prozess in der Erweiterung der Perspektive von den sichtbaren Gewaltsymptomen zu den zugrunde liegenden Streitanslässen und Konfliktursachen. Damit ist hier die zunehmende Einsicht in individuelle, institutionelle und gesamtgesellschaftliche Notwendigkeiten und methodische Möglichkeiten gemeint, gezielt friedliche Lernumgebungen zu gestalten und Frieden fördernde Verhaltensweisen im Schulbereich zu lehren und anzuwenden.⁹ Die Wahrnehmung der vorhandenen Defizite wuchs häufig in direkter Relation zum Erleben erfolgreicher Gewalt- und Konfliktbearbeitungen. Der Weg, den die konstruktive Konfliktbearbeitung im Schulbereich genommen hat, scheint dabei symptomatisch für die Art, wie wir generell Defizite wahrnehmen und wie schnell und adäquat wir auf Fehlentwicklungen reagieren.

Folgende Stufen werden dabei in den meisten Fällen durchlaufen: Bei offener Gewalt unter Schülern werden viele hellhörig, suchen nach Abhilfe, wollen tätliche Auseinandersetzungen beenden. Hier bewegen sich Ereignis und versuchte oder erfolgte Abhilfe auf der gesellschaftlichen Mikroebene (Individuum, Familie, Klasse oder Gruppe), und die Bearbeitung richtet sich auf sichtbare Taten und Wirkungen, häufig im Symptombereich und mit Erwartung einer unmittelbaren Wirkung. Dann weitet sich der Blick allmählich auf der Mesoebene zu Gesamtbildern, Konfliktkonstellationen und Ursachen und komplexe wie systemische Zusammenhänge können gesehen, verstanden und berücksichtigt werden. Dies ist die Ebene der schulischen Entscheidung, ein Mediationsprojekt einzuführen, Schulleitung, Kollegen und Schüler mit wertschätzenden Kommunikationsformen und konstruktiver Konfliktbearbeitung vertraut zu machen sowie auf Elternabend für eine Unterstützung seitens der Eltern zu werben und eventuell sogar Eltern direkt einzubeziehen.

In einem dritten Schritt wird der schulische Handlungsrahmen in seinen Begrenzungen gesehen, wie ein engagierter Gesamtschullehrer einmal knapp ausdrückte: „Wir können so viel Mediation und innovative Konfliktbearbeitung anbieten wie wir wollen, erst wenn die Struktur von Schule und Bildung verbessert wird, der Leistungsdruck dem Schaffen eines Lernfeldes weicht und Schüler grundsätzlich re-

⁹ In den Schulgesetzen der meisten Bundesländer ist die Verpflichtung aller Lehrer verankert, friedliche, gewaltfreie Konfliktlösung zu fördern und selbst anzuwenden. Verbeamtete Lehrer haben darauf einen Eid geleistet. Meines Erachtens entsteht daraus eine Fürsorgepflicht des Staates, Lehrern für ihre pädagogisch und fachlich wichtige Tätigkeit ausreichend Methoden und direkt für das Verhalten nutzbare Fortbildungen zur Verfügung zu stellen, die sie befähigen, mit einer zunehmenden Menge konflikt- und gewaltbelasteter Situationen im Schulbereich konstruktiv und nachhaltig umzugehen, das heißt den Schülern neben den einschränkenden Disziplinarstrafen adäquate soziale Fähigkeiten zur Bewältigung von Situationen beizubringen, in denen kontroverse Interessen bisher mit Gewalt ausgetragen wurden.

spektiert sowie in ihren individuellen Lernphasen berücksichtigt werden, dann werden wir die Schule grundlegend verändern können.“

Hier stoßen selbstverständlich einzelne Schulprogramme an ihre Grenzen, die jedoch gleichzeitig auch die möglichen weiteren Wege der Veränderung aufzeigen, insbesondere:

- schulübergreifende Kooperation funktionierender Mediationsprojekte;
- gegenseitige Be- und Verstärkung in erfolgreichen Schritten und Projekten;
- Vernetzung von Institutionen und Personen, das heißt Schulen, Lehrern, externen Konfliktexperten, engagierten Eltern, Schülern, Lehrerweiterbildungseinrichtungen und anderer im Schulumfeld tätigen pädagogischer Einrichtungen;
- Verankerung der Ausbildung von theoretischer und praktischer Konfliktbearbeitungskompetenz in der grundständigen Lehrerausbildung an den Hochschulen.

3.2 Fortschritte

Wenn der Gegner allmählich als Mensch wahrgenommen wird und seine andere Sicht auf den Konflikt wertgeschätzt werden kann, kann bereits in Anfängen Verständnis für ihn entwickelt werden. Vor diesem Hintergrund eines vertieften Konfliktverständnisses nach ersten Mediationserfahrungen kamen erste Anfragen Ende 1991 von Lehrern einer Berliner Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, die eine effektive, schnell lernbare und langfristig wirksame Umgangsform mit den häufig auftretenden Gewaltkonflikten in ihrer Schule suchten. Für akute Intervention und Deeskalation bei Gewaltverhalten hatten diese Lehrer bereits Methoden erlernt und angewendet, wollten jedoch die kurze Dauer der hergestellten Ruhe mit nachhaltig wirkenden und bei den Konfliktursachen ansetzenden Methoden verlängern und auch zukünftig erforderliche Regelung auf konsensualen Grundlagen aufbauen. Immer deutlicher wurde der Bedarf nach Methoden geäußert, die der Täter-Opfer-Beziehung der Beteiligten Rechnung tragen und mit denen innerhalb des langfristig bestehenden sozialen Zusammenhangs von Klasse und Schule eine tragfähige Lösung erarbeitet werden könnte.

Im September 1992 fand das erste Mediationsseminar für Lehrer unterschiedlicher Schultypen und Lehrer mit stundenweisen Abordnungen für Weiterbildung von Kollegen am Berliner Institut für Lehrerbildung (BIL) statt,¹⁰ nach welchem zumindest die Bekanntheit, aber auch die Verbreitung von Mediation an Schulen sichtbar ins Rollen kam.

3.3 Umgang mit Ergebnissen und Perspektiven

Die Kriterien einer Beurteilung durchgeführter Konfliktbearbeitungen und Mediationsweiterbildungen in Schulen richten sich einerseits nach den von der Institution selbst benannten Zielen und andererseits nach der, von Schulzeit und Institutionen abhängigen Nachhaltigkeit, das heißt institutionsübergreifender Kontinuität und

¹⁰ Die genauen methodischen Schritte in Verbindung mit einer konstruktiven inneren Haltung und die konzentrierte Durchführung einer solchen Befragung wurden in realen Situationen sowie in Simulationen mit Lehrern, Sozialarbeitern oder Erziehern mehrfach durchgeführt und optimiert.

Verfügbarkeit der erarbeiteten Kompetenzen. Zu berücksichtigen sind hier neben den individuellen Anforderungen, die sich aus kindlichen/jugendlichen Entwicklungsphasen und Sozialisationschritten ergeben, vor allem die in der Zukunft wahrscheinlich benötigten Fähigkeiten, über die Kinder und Jugendliche in einer sich beschleunigt verändernden Welt verfügen sollten, um ihr eigenes Leben und das ihres gesellschaftlichen Handlungsraumes sinnvoll und ethisch reflektiert sowie nachhaltig lebensfähig und immer wieder flexibel gestalten zu können. Zu diesen Fähigkeiten gehört, auf lokale, regionale und globale Veränderungen im sozialen, ökologischen, wirtschaftlichen Bereich schnell und adäquat reagieren zu können oder diese so rechtzeitig vorausszusehen, dass konstruktiv damit umgegangen werden kann.

Die gegenwärtige Praxis auf vielen Gesellschaftsebenen, erst auf sichtbar und fühlbar gewordene Schäden, Einschränkungen oder Gewalt zu reagieren, reduziert die Optionen konstruktiven Handelns auf wenige akute Maßnahmen. Es werden eher Symptome behandelt, als dass Grundlagen verändert werden, was die übergreifenden konfliktgenerierenden Strukturen unberührt lässt. Das bedeutet für die Einschätzung von Sinn und Wirkung der durchgeführten Mediationsprogramme, die personelle Kontinuität (Lehrer, Schüler und eventuell Eltern lernen und praktizieren konstruktive Konfliktbearbeitung) und die institutionelle Nachhaltigkeit (innerhalb einer Schule wird dafür gesorgt, dass immer einige Lehrer Experten in Mediation sind, Schüler regelmäßig darin ausgebildet und Konflikte regulär in dieser Form bearbeitet werden) mit einzubeziehen und zum festen Bestandteil des sozialen Schulorganismus werden zu lassen.

In der Organisationsentwicklung werden diese Vorgehensweisen praktiziert und könnten sehr einfach auch im Schulbereich Anwendung finden und integriert werden. Einige, nicht abschließende Aspekte hiervon wären:

- umfassende Ausbildung von Lehrern und Schülern oder auch Eltern in Konfliktbearbeitung;
- Bildung und Betreuung von Schülermediationsgruppen und Mediationslehrern;
- Beobachtungen und Einschätzung der involvierten Lehrer- und Schülergruppen;
- merkliche Veränderung im Konflikt- und Gewaltverhalten an der Schule;
- Leitbildarbeit (allgemein oder konfliktspezifisch) mit dem Kollegium;
- Planung zukünftiger Entwicklung von Mediation an Schulen;
- Einbeziehung weiterer interessierter Schulen;
- Freistellung bereits ausgebildeter Lehrer für Seminararbeit an fremden Schulen;
- Kooperation und Netzwerkarbeit mit anderen Schulen und Institutionen.

3.4 Fallbeispiele

Zur Behebung der defizitären Zustände an vielen Schulen, für die die Berliner Rütli-Schule¹¹ nur ein Beispiel ist, könnten maßgeschneiderte Programme eingesetzt werden, die bereits Anfang der neunziger Jahre mehrfach erfolgreich umgesetzt wurden. Aus den unterschiedlichen Ansätzen umfassender Bearbeitung in ausge-

¹¹ Siehe aktuelle Pressemeldungen aller Berliner und vieler nationaler Zeitungen im Mai 2006 zum so genannten „Brandbrief“ eines Schulkollegiums.

wählten Schulen wird je ein aussagekräftiges Beispiel geschildert, wenn dort folgende Voraussetzungen für Erfolg der Intervention gegeben waren:

- Interesse, Engagement und Durchsetzungswille in der Schulleitung und im Kollegium;
- motivierte oder zumindest kooperierende Lehrerschaft;
- Bereitschaft, Eltern mit einzubeziehen;
- Finanzierungsmöglichkeiten;
- kontinuierliche fachliche Begleitung und Förderung ausgebildeter Lehrer und Schüler.

Neue siebte Klassen in einer Berliner Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe:

Nach jahrelangen Negativerfahrungen mit dem sozialen Wildwuchs in den neu zusammengestellten siebten Klassen, die sich zwischen Schuljahresbeginn und Herbstferien in schwierig zu führende, disziplinlose und sich gegenseitig behindernde Gruppen wandelten, wollte der Direktor eine grundlegende Änderung herbeiführen und ließ sich nach Klärung der rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten auf ein Experiment mit drei Tagen Sonderunterricht statt Stundenplan zu Schuljahrsbeginn ein: Alle Lehrer der vier neuen siebten Klassen nahmen vor Schuljahresbeginn an einer gemeinsamen Weiterbildung teil¹², in der Übungen zu Selbstwertgefühl, Kommunikations- und Kooperationsformen, Umgang mit Konflikten und Gewalt sowie typischen Klassenproblemen in schulischen sozialen Zusammenhängen ausgewählt und erprobt werden. In den ersten drei Unterrichtstagen des neuen Schuljahres wurden diese Übungen mit den Schülern durchgeführt. Diese begrüßten diese Form des Unterrichtes einhellig. Zusätzlich wurden Sportveranstaltungen und weitere gemeinsame Aktionen durchgeführt und die neuen Eltern ebenfalls einbezogen. So entstand erfreulich schnell eine Atmosphäre in den Klassen „wie nach gemeinsamer Fahrt“, Schüler fühlten sich willkommen, wertgeschätzt und in ihrer ganzen Persönlichkeit gesehen. Lehrer bezeichneten das anschließende Unterrichten als wesentlich unkomplizierter und würden nun auch außerfachliche Fähigkeiten von Schülern kennen und sie dadurch angemessener einschätzen und behandeln können. Der Gewaltanteil in der Kommunikation ging so deutlich zurück, dass von Wundern gesprochen wurde.¹³

Leitbildarbeit mit dem Kollegium einer Gesamtschule:¹⁴ Das ganze Kollegium dieser Schule informierte sich in einer gemeinsamen Sitzung über Mediation, die dahinterstehende Haltung und Philosophie, Anwendungsmöglichkeiten in der Schule und bisherige Erfahrungen damit. In einer eintägigen Veranstaltung experimentierten sie mit Übungswegen, empathiefördernden Übungselementen und differenzierenden Vorgehensweisen für unterschiedliche Konfliktsituationen. Im Anschluss

¹² Kennzeichen dieser Gruppe waren geringe Begeisterung, wenig Hoffnung auf Besserung, allenfalls Bereitschaft, den Anweisungen des sehr geschätzten Direktors zu folgen.

¹³ Diese Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe umfasste 1994 ca. 1200 Schüler und ein teilweise neu zusammengesetztes Kollegium, zum Teil wendebedingte Zu- und Abgänge

¹⁴ Zweitätiges Seminar mit Kollegium (50 Lehrerinnen und Lehrer) und Leitung in dieser Form erstmals im April/Mai 1995 und seitdem in zahlreichen Schulen in veränderter Form durchgeführt.

daran entschieden sich ca. zehn Lehrer zu weiterführenden Seminaren, begründeten einen Kreis von Mediatoren an ihrer Schule und wurden in den Stundenplänen mit jeweils ein bis zwei Stunden für Konfliktbearbeitung freigestellt. Die Klassen, deren Lehrer sich auf ein gemeinsam abgestimmtes Vorgehen bei Problemen und Anwendung von Mediation in Konfliktfällen geeinigt hatten, erfuhren merkbare Verbesserungen im sozialen Miteinander und in den Leistungen, die Lernatmosphäre wurde von Schülern und Lehrern als konstruktiver und generell angenehmer bezeichnet.¹⁵

Kontinuierliche Erpressungen innerhalb und außerhalb einer Klasse: Den nachhaltig konstruktiven Umgang mit Fällen von Erpressung halte ich für besonders relevant und lernintensiv für alle beteiligten Opfer und Täter sowie das gesamte soziale Umfeld, da hier die Befreiung von systematischer Gewaltandrohung und -ausführung innerhalb eines tagtäglich miteinander geteilten sozialen Nahraumes vor allem in relativ jungen Klassen sehr nachhaltig positive und heilsame Wirkung auf alle Beteiligten hat. Das Phänomen „Erpressung“ ist mitten in problemarm erscheinenden Umfeldern und generell ruhig wirkenden Schulen zum Erstaunen vieler Lehrer erschreckend häufig bekannt. In der Regel bedrohen ein oder zwei Schüler über einen längeren Zeitraum von mehreren Wochen bis zu einem Jahr zahlreiche Mitschüler, manchmal sogar die ganze Klasse und verlangen regelmäßig kleinere Geldbeträge. Meist geschehen sowohl Bedrohung wie Geldübergaben vor den Augen von oder wenigstens im Beisein von Lehrern, die jedoch wegen mangelnder Hintergrundkenntnisse nicht aufmerksam werden und selten intervenieren. Die einzelnen erpressenden Schüler haben fast immer Kontakte zu Jugendlichen außerhalb der eigenen Schule, die verbale Bedrohungen gelegentlich in Taten umsetzen, um damit abschreckende Beispiele für nicht zahlungswillige Schüler zu schaffen und alle Betroffenen davon abzuhalten, sich Eltern oder Lehrern anzuvertrauen.

In zahlreichen Fällen können solche Situationen mit einem differenzierten Maßnahmenpaket grundlegend aufgeklärt und bereinigt werden, dies erfordert allerdings Wille und Bereitschaft zur Kooperation innerhalb der Schule und mit Eltern sowie weiteren Berufsgruppen wie Polizei, Sozialarbeit, Schulpsychologie und eventuell Geschäftsinhabern der Umgebung. In der Aufklärung des Geschehens ist es wegen begründeter Angst der Opfer äußerst wichtig, die Beobachtungen mehr außenstehender Schüler und Lehrer heranzuziehen und zu verwenden und dadurch weitere Schritte nicht von den Aussagen der Opfer abhängig zu machen (Gruen, 1998).

Im Verfahren werden die Täter direkt mit Tat und sichtbarer Wirkung konfrontiert, soweit diese anderen Klassenkameraden, Lehrern und Eltern zugänglich waren und zu Einzelheiten des gesamten Geschehens befragt.¹⁶ Dies geschieht in einer konzentrierten Sitzung, ohne Moralisieren, mit Wertschätzung des Verantwortli-

¹⁵ Auswertung der je 70 Stunden pro Schule in mehreren Workshops (6–12 Stunden) mit Lehrern und Schülern getrennt, in einigen Fällen gemeinsam.

¹⁶ Die genauen methodischen Schritte in Verbindung mit einer konstruktiven inneren Haltung und die konzentrierte Durchführung einer solchen Befragung wurden in realen Situationen sowie in Simulationen mit Lehrern, Sozialarbeitern oder Erziehern mehrfach durchgeführt und optimiert.

chen als Person, aber mit klarer Benennung der Tat und mit dem Verweis auf die geschehene Grenzüberschreitung. Zugleich hat eine schnelle, detaillierte Erforschung der Begleitumstände, der beteiligten Personen und sonstigen Umgebung zu erfolgen. Sodann bestehen gute Chancen, zu einer zufriedenstellenden Lösung für alle Beteiligten zu gelangen. Das schließt die gemeinsame kleinschrittige Planung von veränderten Verhaltensweisen und gegenseitiger Unterstützung bei Abweichen vom geplanten Kurs oder individuellen Rückfällen ein.

Zusätzlich zu den direkt Beteiligten muss das Umfeld einbezogen, eventuell Anzeige erstattet sowie besondere Schritte zur Sicherheit der Opfer ergriffen werden, die sonst weiteren, vielleicht nicht sicht- oder greifbaren Mittätern ausgeliefert sind. Die Klasse braucht weitere Begleitung, Unterstützung für Durchführen und Durchhalten neuer Verhaltensweisen in der Gruppe. Ebenso braucht es gegebenenfalls Sanktionierungen, die gemeinsam erarbeitet und beschlossen oder zumindest allen bekannt sind. Unterschiede und Übereinstimmungen in den moralischen Vorstellungen aller Beteiligten müssen hier nicht nur thematisiert, sondern ergebnisorientiert vereinbart werden. Grundsatz ist dabei selbstverständlich, die Gültigkeit bestehender Rechtsnormen und Verhaltenskodizes klarzustellen sowie in den abschließenden Verabredungen kleinschrittig die Fähigkeiten zur Verhaltensveränderung aller Beteiligten und Betroffenen zu berücksichtigen. Die auf Peergruppenebene erarbeiteten Vereinbarungen in Gruppenmediationen haben bei Beachtung dieser Grundsätze eine nachhaltig tragfähige Wirkung. Verabredungen für sichere Wege von und zur Schule und in der Umgebung der Kinder müssen getroffen werden, um erneute Erpressungsversuche zu unterbinden, sofort zu bemerken und sanktionieren zu können.

Alle diese Maßnahmen tragen dazu bei, das gesamte soziale Umfeld ins Bewusstsein zu bringen, die vielfältigen Interdependenzen zu berücksichtigen und für die konstruktive Gestaltung der eigenen sozialen Zusammenhänge zu nutzen und nicht zuletzt eine Stärkung der zivilgesellschaftlichen Kompetenz zu bewirken. Ein bisher vernachlässigter Aspekt sind die fließenden Übergänge in kriminelles Verhalten (das „Jacke abziehen“ ist strafrechtlich gesehen kein harmloses Fehlverhalten, sondern laut StGB i. d. R. eine „schwere räuberische Erpressung“ und somit Verbrechenstatbestand) und die gerade in Großstädten bedenkenswerte Nähe zum kaum sichtbaren Hintergrund der organisierten Kriminalität.¹⁷

Ein nicht zu unterschätzendes Element auf der individuellen wie Gruppenebene ist für die Schüler und betreuenden Erwachsenen die Wahrnehmung des eigenen Machtzuwachses in der bewussten Steuerung ihrer internen sozialen Prozesse. Sie erleben, wie sie sich zuerst mit Hilfe von außen, dann mit gegenseitiger Bestätigung und Kooperation aus der Opferperspektive lösen und ihre Klassen- oder Freizeitbeziehungen wieder selbstständig regeln können, ohne Angst und psychische wie physische Verlet-

¹⁷ Die berufsübergreifende Bearbeitung solcher und anderer Gewaltfälle wird fokussiert und optimiert durch die seit 1998 an der FH Potsdam stattfindenden Weiterbildungen für Lehrer, Polizisten und Sozialarbeiter, die aus der gleichen Region kommen, aus ihren unterschiedlichen professionellen Perspektiven und Aufträgen Jugendliche betreuen und gemeinsam Konfliktmanagement und Mediation lernen.

zungen (Cohen, 1999, S. 17 f.). Dies hat in den bearbeiteten Fällen eine deutlich wahrnehmbare Verbesserung des sozialen Klimas in der Klasse und einen starken Zusammenhalt der Schüler untereinander bewirkt. Bei Nachfragen Monate oder Jahre später wiesen die Schüler sehr souverän auf ihre funktionierenden Klassenstrukturen und freundschaftlichen Beziehungen hin. In solchen Fällen drängt sich der Eindruck auf, dass die Schüler wirklich etwas „fürs Leben“ gelernt haben und mit dieser zusätzlichen Kompetenz eine Vielzahl zukünftiger Situationen besser bewältigen können.

Auch und insbesondere für Täter ergibt sich innerhalb der Bearbeitung die Möglichkeit, sich der „erfolgreich“ (wenn auch im negativen Sinn) angewandten eigenen kommunikativen Fähigkeiten bewusst zu werden und eigene, grundlegende Ziele (wie z. B. Anerkennung in der Gruppe) durch anderes, nicht-schädigendes Verhalten sogar noch besser zu erreichen. Es gibt inzwischen einige frühere „Erpresser“, die sich mittlerweile als sehr erfolgreiche Schülermediatoren profiliert haben und ihr Potential nunmehr positiv nutzen.

3.5 Etablieren der Mediation

Es gibt inzwischen unterschiedliche Wege, Mediation als schulinterne Möglichkeit zur Konfliktlösung für Probleme und Streitfälle zu etablieren, so dass Konflikte zukünftig konsensual zwischen Lehrern, Schülern, Lehrern und Eltern, Lehrern und Schülern, Schulleitung und Lehrern, Eltern, Schülern geregelt und gelöst werden. Voraussetzung für das allmähliche Etablieren der Mediation und angrenzender Konfliktbearbeitungsmethoden sowie einer diagnostischen Grundkompetenz in der Konflikt- und Eskalationserkennung ist die Ausbildung und begleitende Unterstützung einer „kritischen Masse“ von Kollegen an einer Schule. Den Prozess unterstützend sollte eine vorbereitende und/oder begleitende Beratung von Kollegen und Klassen sowie einzelner interessierter Schüler und Eltern erfolgen. Nahezu wichtigstes Element ist die Information und bei Bedarf Beratung der Schulleitung oder anderer formeller, aber auch informeller Hierarchien einer Schule zum frühestmöglichen Zeitpunkt. Die Unterstützung oder zumindest die Akzeptanz von „höchster Stelle“, ist für die Umsetzung entsprechender Maßnahmen unerlässlich. Ziele sind:

1. Information aller Kollegen, Schüler und Eltern über Aufnahme von Mediation in die Schulkultur sowie Implikationen für pädagogisches und disziplinarisches Vorgehen, das heißt die gesamte Schulgemeinschaft und Schulumgebung kennt das Verfahren, stimmt mit der Grundhaltung überein und wendet dies an.
2. Ausbildung von einigen Lehrern und Schülern in Konfliktbearbeitung zur Anwendung an der eigenen Schule; das heißt Einzelne spezialisieren sich und werden gezielt und häufig für Bearbeitungen freigestellt, angefragt oder eingesetzt, zum Beispiel als Begleitung für Hofaufsicht führende Kollegen.
3. Vernetzung und Austausch mit ähnlich arbeitenden Kollegen und Schülern anderer Schulen, um bei Bedarf gegenseitig Fallbearbeitungen übernehmen zu können.
4. Weiterbildung befähigter Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Multiplikatoren, die interessierte Kollegen und Schüler der eigenen und weiterer Schulen unterrichten können.

5. Regelmäßige Evaluation von Qualität der Mediation, Wirkung in Einzelfällen und generelle Adaption in Schulprozesse.

4 Ausblick

Konfliktbearbeitung als Ansatzpunkt für Neuerung schafft in einer normalen, aber als besonders empfundenen Situation des sozialen Lebens die Möglichkeit, bei hoher emotionaler Betroffenheit mit Hilfe der intervenierenden Drittpartei eine innerpsychisch und sozial konstruktive und wertschätzende Erfahrung zu erleben, welche die Akutsituation bereinigt und gleichzeitig für die Zukunft ein zusätzliches Handlungsinstrument für weitere Reibungsebenen des eigenen Umfeldes liefert.

Im Ergebnis der nicht systematisch an allen, aber an vielen Schulen exemplarisch durchgeführten Bearbeitungen mit einzelnen Schülern, ganzen Klassen, ganzen Kollegien und Schulen als Gesamtorganismus zeigte sich, dass je tiefer in die Konfliktlage eingedrungen wurde und vorhandene Ressentiments in Konflikt- oder Gewaltthemen bearbeitet wurden, desto nachhaltiger konnten die jeweiligen Situationen bearbeitet werden.¹⁸ Ein weiterer Garant für eine nachhaltige Beruhigung war die Einbeziehung einer gesamten Klasse oder einer gesamten Schule in

- Information über die vorzunehmenden oder vorgenommenen Bearbeitungen;
- Ausbildung weiterer Schüler und Kollegen innerhalb der Schule, die Mediation nicht nur kennenlernen, sondern auch bereit sind, sie innerhalb der Schule anzuwenden.

Auf der Mesoebene wäre damit eine umfangreiche Bearbeitung vieler, auch gewalttätiger, Konfliktlagen möglich. Sie ist allerdings mit einem gewissen Aufwand an Zeit und Finanzierung für auswärtige Bearbeitung verbunden, die die Lehrer an der Stelle erheblich entlasten können.

Zusätzlich könnte von der Makroebene, das heißt von Seiten der schulischen Bildungsinstitutionen und -organisationen, eine massive Hilfe gegeben werden. Hier könnte eine Grundkompetenz in Konfliktbearbeitung zum Pflichtteil einer jeden Lehrerbildung werden, so dass Lehrer für die zunehmend schwierigen und häufig kaum mehr mit den üblichen Methoden zu bewältigenden Situationen in Klassen und Schulen besser ausgestattet sind. Somit würden sie in die Lage versetzt, in mindestens einem diagnostischen Verfahren festzustellen, worum es geht, was bearbeitet werden muss und dann entweder selbst oder (wenn die eigenen Kompetenzen nicht als ausreichend eingeschätzt werden) deligierend andere Experten zu Hilfe holen, die mit den Problemen effektiv umgehen und zugleich dafür sorgen, dass die nötige Kompetenz auch in der Schule personell und gegebenenfalls strukturell verankert wird.

¹⁸ Nicanor Perlas bettet vergleichbare Konfliktkonstellationen im wirtschaftlichen Bereich in nachhaltig angelegte Zeitschienen ein, mit denen die Wirkungskdauer gesichert werden kann (Perlas, 2000).

Literatur

- Bastine, R., Haynes, J. M., Link, G., Mecke, A. (2002). *Scheidung ohne Verlierer. Familienmediation in der Praxis*. München: Kösel.
- Besemer, C. (1993). *Mediation – Vermittlung in Konflikten*. Baden: Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.
- Cohen, R. (1999). *School Mediator's Field Guide: Prejudice, Sexual Harassment, Large Groups and Other Daily Challenges*. Watertown (<http://www.schoolmediation.com>).
- Glasl, F. (1994). *Das Unternehmen der Zukunft, moralische Intuition in der Gestaltung von Organisationen*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben.
- Glasl, F. (2002). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte und Berater* (7. Aufl.). Stuttgart: Verlag freies Geistesleben.
- Gruen, A. (1998). *Der Verlust des Mitgefühls. Die Politik der Gleichgültigkeit*. München: dtv.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures*. New York: Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (1998). *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington: United States Institute of Peace.
- Mickley, A. (2000). *Ziviler Friedensdienst im Inland. Das EU-Modellprojekt „Konfliktmanagement und Mediation für Jugendarbeiter in Brandenburg“*. In T. Evers (Hrsg.), *Ziviler Friedensdienst. Fachleute für den Frieden. Idee, Erfahrungen, Ziele*. Opladen: Leske & Budrich.
- Perlas, N. (2000). *Die Globalisierung gestalten: Zivilgesellschaft, Kulturkraft und soziale Dreigliederung*. Frankfurt a. M.: Info3 Verlag.
- Scharmer, C. O. (2000). *Presencing – wie kann das Neue in die Welt kommen?* Massachusetts: Institute of Technology (MIT).
- Sheldrake, R. (1998). *Das Gedächtnis der Natur. Das Geheimnis der Entstehung der Formen in der Natur*. München: Scherz.
- Walker, J. (1995). *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I, Spiele und Übungen*. Berlin: Cornelsen-Lehrbuch Verlag.
- Walker, J. (Hrsg.) (2001). *Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen-Lehrbuch Verlag.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Angela Mickley, Friedenserziehung, Konfliktbearbeitung und Ökologie, Fachhochschule Potsdam – Fachbereich Sozialwesen, Friedrich-Ebert-Straße 4, 14467 Potsdam; E-Mail: mickley@fh-potsdam.de