

Gruschka, Andreas

Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte

Pädagogische Korrespondenz (2006) 35, S. 54-65



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2006) 35, S. 54-65 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79713 - DOI: 10.25656/01:7971

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79713>

<https://doi.org/10.25656/01:7971>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie
in empirischer Bildungsforschung aufzuheben
- 23 **AUS DER FREMDE**
Tom Kehrbaum
Einblicke in die kritische Pädagogik Brasiliens
Ein Bericht über einen halbjährigen Studienaufenthalt an
der methodistischen Universität in Piracicaba
- 39 **ERZIEHUNG NEU**
Sandra Rademacher
Der Schulanfang im deutsch-amerikanischen
Vergleich – Differenzen im beruflichen Habitus von Lehrern
- 52 **DOKUMENTATION**
- 54 **ERZIEHUNG NEU**
Andreas Gruschka
Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte
- 66 **VERMISCHTES**
Bernd Hackl
Über Sinn, Sprache und Domestizierung des Körpers
- 80 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**
Gero Lenhardt
Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb
Deutsche Hochschulen auf dem Weg in einen neoliberalen Cameralismus?!
- 91 Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb!
*Einsprüche gegen die aktuelle »Modernisierung«
der Bildungseinrichtungen*

Andreas Gruschka

Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte

I

Wenn zwei sich streiten, freut sich gemeinhin der Dritte. Als Beobachter des Streites nutzt er, dass die Streitenden, die wie er an der gleichen Sache interessiert sind, sich streiten statt zuzugreifen. Er gewinnt, während die anderen verlieren. Das ist in pädagogischen Kontexten anders. Hier handelt es sich um einen hinzugezogenen, bzw. -tretenden Dritten. Die Beispiele sind Legion. Ob auf dem Schulhof, in der Klasse, in der Jugendarbeit oder auch in der Familie, überall muss der Lehrer, der Erzieher oder Mutter und Vater damit rechnen, dass sie in den Streit der Kinder als Vermittler hineingezogen werden.

Einer der Streitenden kommt auf dem Schulhof zum Aufsicht Führenden gelaufen und klagt über das Unrecht, das ihm ein Mitschüler zugefügt hat. Nicht selten wird Streit körperlich ausgetragen und der Lehrer muss intervenieren. Wird er Augenzeuge, muss er die Streithälse auseinanderbringen. Er muss das sich als Opfer der Aggression erklärende Kind mit dem vermeintlichen Täter zu einer Aussprache zusammenbringen. Sie sollen ihm und sich erklären, was geschehen ist. Oft geschieht dies unter den Augen einer sie umstehenden Schülergruppe. Das angeklagte Kind bestreitet nicht selten, getan zu haben, was ihm vorgeworfen wird oder aber es dreht den Spieß um und erklärt sich als Opfer, das sich lediglich gewehrt hat. Es hebt eine Reihe gegenseitiger Beschuldigungen an, die mit allen expressiven Mitteln vorgebracht wird: weinend, schreiend, wütend, drohend. Die öffentliche Verhandlung ist nicht der Ort, an dem der Klügere nachgibt oder beide sich versöhnen, sondern jeder sein Recht verlangt, nicht zuletzt das, mit Hilfe von Sanktionsmaßnahmen des Lehrers vor dem aggressiven Mitschüler geschützt zu werden. Vom Lehrer wird erwartet, dass er Partei für das Opfer ergreift. Weil und wo er das nicht tut, kann das für den Schüler, der ihn zu Hilfe gerufen hat, eine schreckliche Enttäuschung bedeuten. Auch die Zuschauer wissen dann, was sie vom Lehrer erwarten können. Der Lehrer kann sich nicht umstandslos auf die Seite des Klägers schlagen. Er weiß aus Erfahrung, dass die Konflikte nicht immer ein eindeutiges Opfer und einen klaren Täter haben. Er muss Neutralität wahren. Thematisiert wird das Problem mit der Frage: »Wer hat angefangen?«

Es dürfte wenige Lehrer geben, die sich mit der in solchen Situationen ihnen abverlangten Rolle identifizieren. Das Schlichten des Streites ist eine unangenehme Pflicht, wie überhaupt Erziehungsmaßnahmen (zumindest dann, wenn der Lehrer erwarten möchte, die Kinder seien bereits erzogen) als lästig empfunden werden.

Aus dieser alltäglich sich ergebenden, dann doch beiläufig zu erledigenden Pflicht ist in den vergangenen Jahren – glaubt man den geläufigen Klagen – eine Zumutung

geworden. Denn ähnlich wie es zu einem explosionsartigen Anwachsen des Gangs zum Gericht, also zum Streit unter Erwachsenen gekommen ist, sollen sich auch die Streitigkeiten unter Schülern verstärkt haben. Von immer mehr Schülern heißt es, dass sie unausgesetzt Streitereien vom Zaune brechen würden. Zunehmend bestimmt dieses Verhalten auch den Unterricht. Dort wird gemobbt, wo immer sich dies als Fortsetzung des Streits anbietet. Die Auseinandersetzungen unter Schülern prägen das Bild von der Schule.

In dieser Situation geht es nicht mehr bloß um den »Mut zur Erziehung«. Erziehung wird vielmehr eine Notwendigkeit, soll der Kern der schulischen Aufgabe überhaupt noch gesichert werden. Weil der Rückgriff auf die repressionsbewehrte Zucht und Ordnung verbaut ist, suchen die Pädagogen nach einem Ersatz für die alten Erziehungsmittel. Wie kann man dem Problem noch Herr werden?

II

Wer heute in deutschen Sekundarschulen hospitiert, dort also, wo die streitfreudigste Schülerschaft unterrichtet wird, stößt immer wieder auf eine neue pädagogische Antwort auf das alte Problem: die Mediation oder – wie es in den Schulen häufig heißt – die Streitschlichtung. Sie ist zu einem der exponiertesten Punkte im »Schulprogramm« der Schulen avanciert.

Unter Streitschlichtung ist nicht etwa die alte Praxis des Lehrers auf dem Schulhof zu verstehen, sondern eine neue »wissenschaftlich geprüfte Methode« (Schnabel). Sie dient und organisiert die Selbsterziehung der Kinder.

Die Mediation kommt, wie viele andere Sozialtechniken, aus den USA und ist dort von Johnson/Johnson in Anlehnung an Gordons Ratgeberbücher auf die Schulen übertragen worden. In Deutschland hat man das Konzept adaptiert und mit beeindruckendem Erfolg in den Schulen implementiert (vgl. Jefferys-Duden 1999, 2000).

In der Regel werden im Rahmen des »Streitschlichter-Programms« Schüler ab der achten Klasse zu Streitschlichtern ausgebildet und dann als solche eingesetzt.

In Streit verwickelte Schüler können zu ihrem Streitschlichter kommen, der dann ein Angebot zur Schlichtung macht.

Der Streitschlichter bekommt als Vorbereitung vor allem die Methode vermittelt. Sie besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen, einem Phasenschema und einer Kontraktierung der Streitschlichtung unter den Streitenden.

Die Praxis der Schulen ist hier vergleichsweise einheitlich. Was geschieht, soll an einem Beispiel, einem Merkblatt und einem Bearbeitungsbogen aus einer Gesamtschule verdeutlicht werden.

Streitende wie Schlichter wissen durch das Merkblatt, dass das Verfahren aus fünf Phasen besteht:

5 Phasen der Mediation (Streitschlichtung)

- 1. Phase:** Beinhaltet Begrüßung & Vorstellung, sowie das „Aufstellen der Spielregeln“ wie ausreden lassen und zuhören. Außerdem gibt der/ die Streitschlichter bekannt, dass alles Gesagte nicht nach draußen getragen wird, und alles auf freiwilliger Basis abläuft.
- 2. Phase:** Hier wird genauer auf den Konflikt eingegangen. Beide Parteien erzählen zunächst alles aus ihrer Sicht. Aufgabe des/ der Streitschlichter ist es anschließend, dies nochmals zusammenzufassen.
- 3. Phase:** Der Streitschlichter stellt „Tür-öffnende Fragen“ wie z.B.:
„Wie hättest Du Dich an seiner/ ihrer Stelle gefühlt?“
„Kannst Du verstehen, warum er/ sie so gehandelt hat?“
- 4. Phase:** Hier führen die Parteien zum ersten Mal ein Gespräch miteinander. Sie sollen zusammen überlegen, wie es weitergehen soll und nach Möglichkeit eine Lösung finden.
Der/ die Streitschlichter macht/ machen hier keine Lösungsvorschläge, diese sollen allein von Seiten der Streitparteien kommen.
- 5. Phase:** Einigen sich beide Parteien auf eine Lösung, so wird ein Mediationsvertrag geschlossen. Der/ die Streitschlichter stellt/ stellen diesen in Absprache mit den Parteien auf. Festgehalten werden die Namen, sowie der Ablauf des Konfliktes und die gefundene(n) Lösung(en). Danach wird der Vertrag von beiden Seiten und vom/ von den Streitschlichter unterschrieben.

Sollte es zu keiner Einigung kommen, so führt/ führen der/ die Streitschlichter weitere Gespräche mit den Parteien bzw. es finden Einzelgespräche statt.

Bei diesem Schema soll es sich nicht um eine idealtypische Auslegung der Schlichtung handeln, die man vielfach fallspezifisch variieren kann. Vielmehr soll mit ihm ein strikter Ablauf markiert werden. Alle fünf Schritte müssen in der aufgewiesenen Reihenfolge durchlaufen werden. (Auffällig ist, dass trotz der in der Literatur zu findenden Unterschiede in Ablauf und Gewichtung der Schritte, die vor allem auf eine unterschiedliche Bedeutung der Rolle des Schlichters – völlig passiv bis beratend – sowie die Berücksichtigung des Streitanslasses und des eigenen Standpunktes im Streit hinauslaufen, immer auf eine zwingende Logik des jeweils vorgeschlagenen Verfahrens verwiesen wird.)

Die Rationalität des Verfahrens soll in seiner Form begründet sein. Wer sich strikt an die vorgegebene Form hält, wird Erfolg haben (von einer Garantie ist sogar bei Schnabel die Rede). Wer dagegen die Regeln nicht im vollen Sinne berücksichtigt,

der kann leicht mit Misserfolg bestraft werden. Der sichere Weg zur Schlichtung erfolgt über das Verfahren, das die Befähigung zur Streitschlichtung erzeugt. Dabei werden die jeweiligen Arbeitsschritte so beschrieben, als wäre eindeutig, was sie bedeuten und pragmatisch klar, wie nach ihnen zu verfahren ist. (Sie nutzen etwa die Form des Indikativs und damit die Tatsachenbehauptung: »Beide Parteien erzählen zunächst alles aus ihrer Sicht.« »Der Streitschlichter stellt ›Tür-öffnende Fragen‹.«). Als Anweisungen können nie sie, sondern allein ihre Umsetzung scheitern. Am Ende kommt es darauf an, dass man sich die Zeit nimmt, die für die Schlichtung nötig ist. Mit der Zeit muss sie zustande kommen. Die fünf Phasen entfalten aus sich heraus eine Dynamik, die wie zwangsläufig zur Schlichtung führt.

Die erste Phase wird nicht nur angewandt bei Novizen der Schlichtung, sondern stellt in jedem Fall ihren Beginn dar: »Begrüßung und Vorstellung, sowie »das Aufstellen der Spielregeln«, wie ausreden lassen und zuhören«. Das bedeutet nicht nur die Erklärung der Geschäftsordnung für die Schlichtung, sondern ist bereits ihr erster Baustein. Der Streit wird transformiert in ein Spiel mit Regeln. Wer die Regeln nicht beachtet, wird zum Spielverderber, damit zum Schuldigen für den Misserfolg der Schlichtung. Die Regeln sollen also für die Schlichtung erziehen. Man kann sich leicht vorstellen, dass ausreden lassen und zuhören sofort zu einem Problem werden können, wenn die Streitenden durch den Gesprächsverlauf auf ihren Streit zurückgeworfen werden. Der Mediator muss dagegen – insbesondere wenn der Konflikt noch schwelt – einen moralischen Druck zur Zurückhaltung und Selbstdisziplin aufbauen, so dass jeder sich bereit findet, den anderen ausreden zu lassen und seinen Erklärungen zuzuhören, obwohl ihm ggf. nicht danach ist. Indem beides als Spielregel eingeführt wird, wird sowohl der Ernst der realen Lage der Streitenden relativiert und ein eigener Ernst als Schlichtung inszeniert. Kurz, in der Mediation gelten künstliche Regeln der Kommunikation und es gibt einen Spielleiter, der über die Einhaltung der Regeln wacht. Dessen Autorität wird nicht so leicht an seine Person oder Rolle adressiert werden können, sondern bedarf der Stützung durch die Rahmung der Streitschlichtung, die aus sich heraus eine Verpflichtung zum Mitspielen bewirken muss.

Das Verfahren beginnt also nicht etwa mit der Möglichkeit, den Dampf abzulassen, sondern bereits mit der erfolgreichen Zurückstellung der eingebrachten Affekte. Die Streitenden kommunizieren regelgerecht miteinander, als lägen sie nicht mehr im Streit. Zuhören verlangt, auf den anderen zu hören. Ausreden lassen, das zuhörende Erdulden von Aussagen, die Widerspruch hervorrufen. Verlangt wird mehr als das, was in der normalen Kommunikation als billig gelten kann. Nach der Theorie kann nur so eine Gesprächskultur gestiftet werden, in der nicht mehr Kampfhähne aufeinander treffen, sondern disziplinierte Menschen, die ihre Argumente und Sichtweisen ruhig und gelassen austauschen.

Es handelt sich bei den Spielregeln um ein Erziehungsmittel, das vom Mediator durchgesetzt werden muss und wo ihm das gelingt, kann bereits von der Prognose einer möglichen Schlichtung ausgegangen werden. Der Gegenstand der Auseinandersetzung ist bereits in verständigungsorientierte Kommunikation übersetzt worden.

Auch der Schlichter muss etwas einbringen, nämlich die absolute Diskretion. Um die Streitenden zur offenen Darstellung zu motivieren, muss das Publikum von der Bühne der Schlichtung ausgeschlossen werden. Der Schlichter sichert Vertraulichkeit zu. Ein Gespräch, das schon zivilisiert erfolgt, müsste die Öffentlichkeit nicht scheuen. Im Gegenteil: Es könnte ihr als Vorbild dienen. Die Diskretion wird nicht etwa eingesetzt als Schutz der Streitenden vor dem, was sie sich an den Kopf werfen wollen. Vielmehr soll damit eine Atmosphäre geschaffen werden, mit der sich die Bereitschaft zum Geständnis erhöht. Denn entscheidend ist nicht, welche Klage nach außen dringt, sondern dass der mit der Schlichtung gewünschte Rückzug und Verzicht auf das Rechtbehalten, die Strafe etc. keine Zeugen hat. Der 13-Jährige, der vor der Klasse seinen Fehler aus Angst vor Gesichtsverlust als Starker nicht eingestehen wird, zeigt in der Schlichtung vielleicht eher diese Schwäche als seine Stärke.

Das Einschalten des Schlichters soll freiwillig erfolgen. Das gilt wohl, um nicht vom Verfahren her bereits den Geständnis- und Verständigungszwang zu installieren, der Widerstand hervorrufen müsste. Wer auf freiwilliger Basis zur Schlichtung kommt, der ist schon in sie eingestimmt. Sie soll ja von ihm ausgehen.

Ganz so freiwillig ist die Schlichtung mit seiner Einführung als Instrument nicht geworden. Denn wer sich weigert, zur Schlichtung zu erscheinen, tut das nicht unter dem Schutz der Diskretion und der offenen Wahl, sondern öffentlich als Ablehnung. Jeder kann mitbekommen, dass der zur Streitschlichtung geladene Täter sich dem Verfahren verweigert. Damit aber zeigt er sich als jemand, der die mit der Schlichtung symbolisierte positive Moral der Gemeinschaft ablehnt, er wird damit zum bösen Buben. Er lehnt das Spiel als Ganzes ab, obwohl es ihm helfen soll, gut zu werden. So kann in einem Schulklima, in dem die Streitschlichtung für gemeinschaftsbildend gehalten wird, die Verweigerung nur als asoziales Verhalten verstanden werden. Deswegen tut man gut daran, freiwillig zur Schlichtung zu gehen.

Zugespitzt kann man sagen, dass die Einführung der Mediation noch diejenigen zu ihr veranlasst, die als Streitende die Schlichtung nicht benötigen, weil sie sich auch ohne sie vertragen würden. Die Schlichtung schafft sich ihre eigene Kundschaft.

Auf der Basis dieser Eröffnung beginnt mit der zweiten Phase die Erörterung des Streitfalles. Es wird nicht detailliert, d. h. analytisch und präzise der Konflikt besprochen, sondern bloß »genauer« als etwa nur in der Form einer äußeren Schilderung. Auf den Konflikt soll wohl »genauer« eingegangen werden, indem nicht bloß der jeweilige Vorwurf wiederholt wird. »... alles aus ihrer Sicht« zu erzählen, heißt danach nicht alles erzählen, sondern nur aus dem eigenen Erleben und Empfinden.

Wieder kommt es für die Schlichtung zu einer unpraktischen Kommunikationsanweisung. Die Kommunikation erfolgt nicht dialogisch, sondern über einen Dritten vermittelt. Er ist der Adressat der jeweiligen Erzählungen. Diese selbst sollen subjektiv sein, bzw. werden als subjektive hervorgehoben. Käme es darauf an, aus zwei divergenten Erzählungen die Wahrheit herauszufinden, wäre es sinnvoller, die Erzähler zur Wahrhaftigkeit und damit zur Zurückstellung ihrer Sicht zu bewegen, die im Streit immer die Form der Selbstrechtfertigung und Schuldzuweisung an den Gegner annehmen dürfte. Bei Gericht geht es trotz aller strategischer Kommunikation der

Streitenden um die Findung der Wahrheit. In der Streitschlichtung spielt die augenscheinlich ernst einmal keine Rolle. Das wird auch daran erkennbar, dass der Schlichter anders als der Richter, die Erzählungen lediglich zusammenfasst, sie also nicht wertet. Da könnte jemand lügen, dass sich die Balken biegen, der Schlichter bewertet es nicht. Aber nach dem Modell wird niemand zur Lüge greifen, denn er darf ja seine subjektive Geschichte erzählen, er muss nicht die Wahrheit sagen.

Das funktionale Äquivalent für die Wahrheit besteht während der Schlichtung in der Übung im Perspektivenwechsel (Phase 3). Die Konzeptentwickler empfehlen hierfür »Tür-öffnende Fragen«. Die Tür, die hier geöffnet werden soll, ist die in das fremde Territorium. Die Schüler werden aufgefordert, sich in die Rolle des Streitgegners zu versetzen. Wer dann in dieser Haut steckt, der wird – so die konsequente Unterstellung – auch so fühlen wie der andere. Gegen die eigene Wut wird die komplementäre des Gegenübers verständlich, gegen den eigenen Rechtsanspruch der Anspruch des Konfliktgegners. Das, was einem angetan wurde, wird auf diese Weise als praktische Konsequenz einer anderen Sichtweise verständlich. Das Handeln des Mitschülers erscheint genauso gerechtfertigt wie das eigene.

Symptomatischerweise wird die Schlichtung nach der Phase 2 nicht fortgesetzt mit der Verständigung über das jeweils subjektiv Dargestellte, sondern damit, den ursprünglich bekämpften Standpunkt einzunehmen. Damit soll mehr als nur dem Streitenden der Wind aus den Segeln genommen werden. Letztlich läuft die Aufgabe darauf hinaus, den Streit als solchen zu relativieren. Die Vorstellung einer jeweils verschieden vorgenommenen sozialen Konstruktion der Wirklichkeit kennt nur relative Standpunkte. In die soll man sich leicht hineinversetzen können. Mit dieser schlichten Verharmlosung des Streites gibt es keinen Grund mehr für einen anhaltenden Konflikt. Er brach an Kontingentem und Zufälligem aus und schaukelte sich blind für die Ursachen und Folgen hoch. Die Streitschlichtung lehrt darüber, jeder hätte im Konflikt der andere sein können.

Auch deswegen gibt der Schlichter zu erkennen, dass er nicht gewillt ist, ein Urteil über den Konflikt abzugeben. Er will durch die Schlichtung eine Wertung der Standpunkte und eine eigene Erklärung zu den Ursachen im Sinne eines Verursachers vermeiden (ganz so wie heute in vielen Zivilgerichtsverfahren).

Die Phase 4 lebt dann davon, dass mit der Schlichtung sogar ein bewertender Schiedsspruch überflüssig wird. Die streitenden Parteien sind zur Vernunft gekommen. Die »Parteien führen zum ersten Mal ein Gespräch miteinander.« Indem ihnen deutlich wurde, dass sie sich mit dem Beharren auf dem eigenen, Gegnerschaft hervorruhenden Standpunkt unvernünftig verhielten, sind sie entschuldete. So eingestimmt planen sie, bereits autonom geworden, eine gemeinsame konfliktfreie Zukunft. Die Vereinbarung darüber wird unter der Zeugenschaft des Schlichters durch einen Vertrag bekräftigt. Nur für den eher unwahrscheinlichen Fall (?), dass diese Lösung nicht gefunden wird, muss die Schlichtung mit eindringlichen Zweiergesprächen fortgesetzt.

Was hat dieser schlechte Idealismus mit der Wirklichkeit des Streites unter Kindern und Jugendlichen im Bereich der Schule zu tun?

III

Zunächst fällt schwer, sich Streitereien zu denken, die zur Streitschlichtung zwingen, sich also nicht selbst regulieren. Wo das nicht gelingt, etwa weil die Konflikte zu gravierend sind, fällt es schwer, sich vorzustellen, dass ihre Schlichtung mit den vorgeschlagenen Regeln arbeiten könnte: Es kommt zu einer Prügelei unter Kindern, die nicht als das Spiel der jungen Wölfe verstanden werden kann, die miteinander umgehen wie das Pack, das sich schlägt, und sich gleich wieder verträgt. Ein Kind kann von einem anderen verprügelt werden, weil dieses sich jenem ausreichend überlegen fühlt. Der Grund für die Aggression liegt wahrscheinlich nicht in der schuldhaften Provokation des Schwachen. Der Starke kühlt sein Mütchen am Schwachen. Was geschieht, wenn dieser die Schlichtung anruft? Unwahrscheinlich, dass sich beide wie vom Szenario gewünscht, auf das Spiel einlassen werden. Die Sache ist zu eindeutig.

Zur Schlichtung soll es doch erst kommen, wenn zumindest einer der Streitenden massiv getroffen worden ist und er die Schlichtung als Chance erkennt, den Konflikt friedlich beizulegen. Aber dann erwartet er von ihr nicht, dass er sich in die Person des Angreifers hineinversetzen soll, um damit dessen Verhalten und Erleben als ähnlich verständlich zu bewerten wie das eigene. Allein bei Streitigkeiten, die für beide Parteien nicht so wichtig sind, kann die Regel funktionieren. Aber in diesem Falle stellt sich die Frage, warum überhaupt eine Schlichtung durch einen Dritten erfolgen muss.

Wer als Kind einmal eine solche Schlichtung durchgemacht hat und nicht das Recht bekommen hat, das er von ihr erwartete, wird vom Verfahren frustriert werden. Wer dagegen als Angreifer die Schlichtung erlebt, wird sich über die Tatsache freuen, dass er nicht als Täter behandelt wurde, sondern ebenso als Opfer sich fühlen darf wie sein Opfer als Täter. Seine Leistung besteht dann darin, den Ärger seines Opfers zu verstehen, was ihm in dem Maße leicht fallen wird, wie ihm aus seinem Verhalten als Täter kein Strick gedreht wird.

Dieses Gedankenexperiment macht bereits deutlich, wie weit sich die schulische Streitschlichtung von der Mediation entfernt hat, aus der sie ihre konflikttheoretische Rechtfertigung ableitet. Mediation erfolgt im Vorfeld eines noch nicht wirklich virulent ausgebrochenen Streites, eben um zu verhindern, dass er eskaliert. Der Frankfurter Flughafenausbaubau gilt als das bundesdeutsche Lehrstück. Die Kämpfe um die »Startbahn West« sind in aller Erinnerung, für die Manager der Fraport AG in besonders schlechter Erinnerung. Um dergleichen beim gewünschten Bau einer Startbahn Nord zu verhindern, hat man sich einem langwierigen Mediationsverfahren unterzogen. Das wünschenswerte Ergebnis des Verfahrens stand für alle Beteiligten fest. Die Flughafenbauer vertrauten dabei darauf, dass das Verfahren am Ende den Widerstand soweit pazifizieren würde, dass der Ausbau dann ohne »aktiven Widerstand« vollzogen werden könnte. In der Schule gibt es nicht dieses intermittierende Stadium als latenten Konflikt, der noch nicht offen ausgebrochen ist, es sei denn man blickte auf genau diese Strukturen latenter Gewalt in der Schule und suchte für sie eine Mediation. Würde man das aber mit dem skizzierten Verfahren tun, käme es zu einer Art Streitprävention, die niemand unter den Kindern verstünde, weil ja »noch nichts passiert

ist«. In der Schule wird es zur Streitschlichtung deswegen erst dann kommen, wenn der »Krieg« bereits ausgebrochen ist und mit Blessuren gekämpft wurde.

Diesen Unterschied ignoriert die Streitschlichtung. Die mit der Auseinandersetzung vollzogenen Verletzungen und Aggressionen werden nicht als solche gewürdigt. Sie werden letztlich im Verfahren in ihrer Qualität nicht ernst genommen: »Alles nicht so schlimm, vertragt euch wieder, nun mit unserer Hilfe!« Das Vertragen wird nicht etwa nur als auf die Zukunft gerichtete pragmatisch erwartbare Folge eines Streites hervorgehoben, sondern zum Verfahrensritual der Schlichtung.

IV

Entsprechend entfällt eine Untersuchung oder gar Rekonstruktion des Vorganges. Von so etwas scheint man nur das Hin und Her von Vorwürfen und Entgegnungen zu erwarten. Stattdessen wird nach der Übung in Empathie direkt zur Lösung übergegangen. Die in der Literatur zu findende Einbeziehung dieses Punktes in die Schlichtung erfolgt nach der Perspektivenübernahme, dann also, wenn der giftige Stachel bereits gezogen worden ist und die Parteien einsichtig geworden sind. Das Darlegen des eigenen Standpunktes vollzog sich, als dieser schon nicht mehr wirklich eingenommen wurde, bzw. so etwa als Rückfall hinter einen bereits erreichten Stand der Erkenntnis bewertet werden müsste.

Der mit der Perspektivenübernahme innerlich vollzogene »good will« soll nun öffentlich angetragen werden, durch Überlegungen »wie es weitergehen könnte«. Der Schlichter soll sich zurückhalten, macht keine eigenen Vorschläge, sondern überlässt das den eingestimmten Streitparteien (»Soll« bedeutet, dass, wenn das nicht klappt, dann doch nachgeholfen werden kann.)

Im Grunde appelliert dieser Schritt an eine nicht erst für die Schlichtung vorauszusetzende elementare Bereitschaft, zum sozialen Miteinander zurückzufinden. Dergleichen dürfte überall dort von Mitgliedern einer Gruppe erwartet werden, die wissen, dass sie zwangsweise miteinander verbunden bleiben. Man muss sich vertragen, um weiter in der Gruppe leben zu können. Diese Pazifizierung durch die Einsicht in die Notwendigkeit wird hier jedoch zu einem Problemlösungsprozess aufgewertet.

Das wäre legitim, wenn wie in einem therapeutischen Setting gründlich darüber nachgedacht würde, wie man die Voraussetzungen, die real zur Friedlosigkeit geführt haben, ausschalten könnte. Eine solche Gründlichkeit der Analyse und Therapie ist vom Verfahren her ausgeschlossen. Die Streitschlichter werden nur hier und da eine intuitive Kompetenz zur strategischen Sicht auf das Verhalten der Mitschüler besitzen und sich entsprechend einmischen. Ansonsten sind sie auf den guten Willen zur Besserung angewiesen. Die Lösung besteht entsprechend in der hypothetischen Negation der sich wiederholenden Konfliktsituation, eben weil man sich vertragen will. Sollte es nicht in kurzer Zeit zur Schlichtung kommen, wird an dieser weiter gearbeitet, in der Dreiergruppe oder in Einzelgesprächen.

Die bloß persuasive Kompetenz des Verfahrens wird besonders dadurch hervorgehoben, dass die Schlichtung mit dem Versprechen einer Besserung, keineswegs beendet

ist, sie vielmehr erst noch ihre Form finden muss. In der abschließenden Phase wird dafür ein Vertrag aufgesetzt. Der Streitschlichter wird zum Protokollanten, der die Lösung der Streitenden schriftlich aufsetzt. Es kommt zur Abfassung eines mit den Unterschriften beglaubigten Dokumentes.

Damit soll jede Streitschlichtung mit einem Ergebnis abgeschlossen werden können. Warum – so kann man von außen fragen – muss die substantielle Verständigung schriftlich festgehalten werden? Früher hat man sich einfach so vertragen, sich vielleicht zur Bekräftigung die Hand gegeben und damit die Beendigung des Streites symbolisch ausgedrückt.

SS Sozialarbeit in der Paul-Hindemith Schule, Amm Krönerband 7/1a u.V.

Mediationsvertrag

Schlichterin _____

Streitpartei A _____

Klasse: _____

Streitpartei B _____

Klasse: _____

Beschreibung des Konflikts:

Mediationsgespräch am: _____

Vereinbarung/Lösung:

Unterschrift A: _____

Unterschrift B: _____

Unterschrift Mediatorin: _____

Nun kommt es zu Abfassung eines Dokumentes, das sich mit der Gravität eines Vertrages auszustatten sucht.

Alltägliches Sozialverhalten wird nicht formell vertraglich vereinbart. Wäre das für dieses eine konstitutive Voraussetzung, es stünde äußerst schlecht um die Gesell-

schaft, wie auch um die Schule. Nichts würde sich nämlich mehr von selbst verstehen und damit Vertrauen in die apriorische Gerechtigkeit der Praxis stiften. Die erwartete oder mögliche Abweichung von der Norm wäre der durch die Explikation und Bekräftigung der Regeln zu bekämpfende Normalfall. Jedes dagegen gesetzte positive Sozialverhalten könnte in der Konsequenz erst mit der Vertragsschließung Geltung beanspruchen und Verbindlichkeit nach sich ziehen.

Die Tatsache, dass man bei Streit wie bei vielen anderen Stellen in der Schule inzwischen Verträge schließt (Benutzerverträge für Handwerks- oder PC-Räume, Beschulungsverträge, wenn man in die Schule kommt u. a. m., Besserungsversprechen, die man mit einer Unterschrift bestätigt usf.), verweist nicht nur auf eine Inflation von offiziellen und veröffentlichten Versprechen, sondern augenscheinlich auch auf ein tiefes Misstrauen, dass Kinder sich vernünftig aus eigenem Wunsch und Einsicht verhalten würden und sei es die in die Notwendigkeit des verträglichen Sozialverhaltens. Letztlich soll die Unterschrift erziehen, wie es in anderen Kontexten Eide bewerkstelligen sollen. Wer seinen guten Namen unter das Dokument gesetzt hat, kann ihn mit dem Vertragsbruch leicht verlieren. Aus dem möglicherweise zunächst kleinen Streit wird nun ein schwerwiegender Vertragsbruch. Die Unterschrift enthält die Drohung, nicht mehr vertrauenswürdig und damit glaubwürdig werden zu können. Mit dem Vertragsbruch schliesse man sich aus der Gemeinschaft aus. Diese, mit der Unterschrift einhergehende symbolische Drohung passt nicht so recht zu dem mit Empathie geschwängerten Verfahren der Schlichtung.

Das Formblatt, das der Dokumentation des Vertragsabschlusses dient, legt augenscheinlich auf das Unterschrift mehr wert als auf das Unterschriebene. Für die Problembeschreibung sind ganze vier Zeilen, für die Vereinbarung ebenfalls vier Zeilen vorgesehen. Dafür dominieren die Fixierung von Ort, Teilnehmer und Zeit sowie die Zeilen für die Unterschriften.

Dass für die Beschreibung des Konfliktes so wenig Platz reserviert wird, soll wohl anzeigen, dass er bereits erledigt ist und deswegen über ihn nicht mehr viel Worte verloren werden müssen. Dass man mit so wenigen Zeilen auskommt, um die Lösung zu beschreiben, wird dann verständlich, wenn man davon ausgeht, es reiche, die Absicht des sich Vertragens auszudrücken und durch einzelne Verhaltensversprechen zu kommentieren.

Da das Vertragsblatt auf die drei Unterschriften abzielt, ist auch nicht weiter verwunderlich, dass hierfür drei (breitere) Zeilen vorgesehen sind.

V

Die geäußerten Bedenken nehmen das Verfahren ernster als dieses sich selbst verstehen mag. Sie gehen von einer Ernsthaftigkeit des Anspruchs aus, der als ein pädagogischer verstanden nur Annäherungen an seine Bedeutung erwarten lassen mag. Wenn also Schüler beginnen, sich in der Streitschlichtung zu üben, und wenn Schüler akzeptieren, dass Mitschüler als Schlichter agieren, kann das sicherlich zu einer Besserung des »Betriebsklimas« beitragen. Die Schlichter erwerben eine nützliche soziale Kompetenz. Die Streitenden lernen immerhin, sich anders als bisher kommunikativ zu rechtfertigen oder überhaupt zu artikulieren. Der Weg ist wieder einmal das Ziel.

Waren die Schüler bislang lediglich Zuschauer von über sie verfügbaren Verfahren, die als solche Legitimation beanspruchten, werden sie nun Akteure einer eigenständigen Praxis. Sie selbst wollen demnach ein Ergebnis mit dem genutzten Verfahren erzielen. Sie lernen eine Sozialtechnik, die auch dann wirkt, wenn sie nicht wirklich wirkt, also die Probleme nicht auflöst. Die Erfahrung mit der Schlichtung dürfte ihren Sinn für instrumentelle Vernunft stärken. Es ist mit ihr so wie auf der inhaltlichen Seite mit der Präsentationstechnik. Die Befolgung der Technik gibt Sicherheit, was zu tun ist, auch wenn man nicht weiß, was man damit tut. Es erscheint als vernünftig, nach einem approbierten Verfahren vorzugehen, weil auf diese Weise etwas erreicht werden kann, was ohne das Know-how scheinbar unbearbeitet bleiben würde: Ohne Streitschlichtung keine Schlichtung des Streites, ohne Präsentationstechnik keine Darstellung von etwas. Das Funktionieren als Methode führt dazu, nicht mehr nach der Vernunft des Verfahrens zu fragen oder gar nach der Unvernunft der sozialen Verhaltensweisen, die im Konfliktverhalten der Schlichtung nur noch als Erscheinungen behandelt werden. Das Nachdenken darüber kann dank der Lösung durch eine Sozialtechnik ausfallen.

Dass das Streitschlichtungsprogramm so erfolgreich implementiert wurde, hängt an der produktiven Naivität der Schüler, ihrer Bereitschaft zur Identifikation und zum Umgang mit dem Verfahren. Es melden sich genug Schüler, um sich als Streitschlichter ausbilden zu lassen. Aber auch die Möglichkeit der Lehrer, ein lästiges Problem durch ein Konzept loszuwerden, das mit der Erziehung zur Selbständigkeit gerechtfertigt werden kann, ist für den Erfolg verantwortlich. Sie vollziehen mit dem Konzept keineswegs eine Flucht aus der eigenen Verantwortung, sondern setzen auf die methodisch von ihnen gestützte Selbstregulation der Kinder. Sie nutzen die in den Kindern steckenden Ressourcen und geben ihnen ein Werkzeug in die Hand, mit dem die Schüler zeigen können, dass sie sich selbst erziehen können.

Das Verfahren freilich umfasst nur im Sinne der Einfühlung diese Selbsterziehung, ansonsten setzt es auf das Konfliktmanagementpotenzial des Verfahrens und des Mediators.

Die »humanistische« Theorie, nach der streitende Schüler nicht schuldhaftige Subjekte ihres Tuns sind, sondern Opfer ihrer Lebensumstände und ihrer Schwäche, wird nicht als Aufklärung über diese Umstände und Schwächen aufgegriffen, sondern praktisch in Sozialtechnik gewendet, die zum sozialverträglichen Verhalten durch moralische Inszenierung führen will. Sie betrügt damit die Schüler, um sie zum Guten zu veranlassen. Wie bei so manchem anderen auch soll in dieser Sozialtechnik der Zweck das Mittel heiligen. In einer als friedlos wahrgenommenen Welt der Schule erscheint die Streitschlichtung als Hoffnung. Sie arbeitet mit dem Misstrauen gegenüber den originären sozialen Kräften der Schüler und der Resignation, dass Schule nicht so gestaltet werden kann, dass es in ihr nicht mehr Streit geben muss, als unbedingt notwendig. Und sie operiert mit der Abwehr des Streits als Indikator eines schwelenden Problems, das nicht geschlichtet, sondern ausgetragen werden müsste. Wenn schon die Friedlosigkeit selbst nicht bekämpft werden kann, dann wenigstens der Streit? So kann der Lehrer sich freuen, wenn er beobachtet, wie zwei sich streiten und ein Schüler schlichtet.

LITERATUR

Gordon, T.: Lehrer-Schüler-Konferenz, München 1992.

Jefferys-Duden, K.: Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6, Weinheim 1999.

Jefferys-Duden, K.: Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm, Weinheim 2000.

Johnson, D.W. und R.T.: Teaching Students to be Peacemakers, Edina 1995.