

**Gewaltprävention in der Schule
durch die Förderung moralischer Urteilsfähigkeit**

Wissenschaftliche Arbeit

im Fach Pädagogische Studien
an der Universität Konstanz

bei

Prof. Dr. Georg Lind

Verfasser:

Jürgen Harich

Fürstenbergstr. 103

78467 Konstanz

juergen.harich@uni-konstanz.de

Fachkombination: Politikwissenschaften / Deutsch

Matrikelnummer: 01/532326

(2007)

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Stand der Forschung	3
3.	Gewalt an Schulen – Fakten	4
4.	Definition des Begriffes „Gewalt“	6
4.1	Physische Gewalt	8
4.2	Psychische Gewalt	8
4.3	Strukturelle Gewalt	10
5.	Definition des Begriffes „Moral“	11
5.1	Die moralische Urteilsfähigkeit	13
6.	Maßnahmen gegen Gewalt	14
6.1	Schülermediation	14
6.2	Die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion	15
6.3	Das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft	19
7.	Analyse der vorgestellten Maßnahmen	22
7.1	Teilnehmeranzahl	22
7.2	Personen- vs. Sachorientierung	23
7.3	Soziales Lernen	25
7.4	Die Rolle der Lehrer	27
7.5	Die Rolle der Schüler	30
7.6	Bedeutung der Einhaltung der Regeln	32
7.7	Aus- und Weiterbildung	34
7.8	Präventions- vs. Interventionsmaßnahme	35
7.9	Evaluationsergebnisse	36
8.	Folgerungen für die Schulpädagogik	39

9. Resümee	41
Literaturverzeichnis	43
Erklärung	48

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema „Gewalt an Schulen“	6
Abbildung 2: Institutionen und Elemente der Demokratischen Schulgemeinschaft	20

1. Einleitung

Deutschland im Frühjahr 2006: Ein drei Seiten langer Brief beschäftigt die ganze Republik. Gemeint ist der Hilferuf des Lehrerkollegiums der Rütli-Oberschule in Berlin an die Schulbehörden und die Senatsverwaltung. An nahezu jeder Straßenecke wird über den Inhalt dieses Papiers diskutiert. Die Medien informieren auf einer fast schon dramatisierenden Weise die Bevölkerung über das Thema „Gewalt an den Schulen“. Die Schulleiterin der Schule berichtet von einer Aggressivität, Respektlosigkeit und Impertinenz der Schüler¹ gegenüber ihren Lehrern, der sie ständig ausgeliefert sind. Ein reibungsloser und effektiver Unterricht sei deshalb nicht mehr möglich, da in vielen Klassen eine totale Ablehnung des Unterrichtsstoffes vorherrsche und eine steigende Gewaltbereitschaft speziell gegen Sachgegenstände unter den Jugendlichen festgestellt werde (vgl. Brinkbäumer 2005, S. 23). Die Lehrer dieser Schule sind sicherlich nicht die einzigen in unserer Gesellschaft, die mit solchen Umständen zu kämpfen haben. Das zunehmende Fehlen von Toleranz oder gegenseitigem Vertrauen läßt sich meines Erachtens überall in der Bevölkerung beobachten.

Gerade deshalb ist es besonders bedeutsam, dass in der Schule nicht nur Fachwissen den Schülern vermittelt wird, sondern auch dem affektiven Aspekt des Erziehungsauftrags eine größere Bedeutung beigemessen wird. Die Schule sollte im Idealfall eine Institution darstellen, in der die Kinder und Jugendlichen sowohl kognitive Fähigkeiten als auch soziale, demokratische und moralische Kompetenzen lernen. In der heutigen Zeit ist es – und das ist meine persönliche Meinung und absolute Überzeugung – weniger wichtig, zum Beispiel den Satz des Pythagoras immer einwandfrei anwenden zu können, sondern zu wissen, wie man eventuell aufkommende Probleme löst und wie man Krisen und Konflikte vernünftig bewältigen kann. Ein essentieller Auftrag der Schule ist es, die Schüler auf ihr späteres Berufsleben vorzubereiten. Dazu ist eine kognitive Wissensvermittlung sicherlich notwendig und unabdingbar, dazu gehört aber auch, den Schülern beizubringen wie man beispielsweise mit

¹ Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit werden in der vorliegenden Arbeit Begriffe wie Schüler oder Lehrer nur in der maskulinen Form verwendet, allerdings beziehen sich diese Substantive selbstverständlich auch auf die feminine Schreibweise.

Konflikten sachlich umgeht anstatt diese mit Gewalt zu lösen. Eine bewusste und didaktisch erprobte Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit, die ja gerade diese Zielsetzung primär verfolgt, sollte deshalb zur Gewaltprävention an den Bildungsinstitutionen vermehrt eingesetzt werden. „Diese Fähigkeit ist, wie auch die moderne moralpsychologische Forschung zeigt, von großer Bedeutung für die Einhaltung von Regeln und Gesetzen, für das Hilfeverhalten gegenüber Mitmenschen, für den Einsatz für demokratische Grundrechte, für den Widerstand gegen angemessene Autorität, für unsere Fähigkeit zu lernen und anderes mehr“ (Lind 2003, S. 19). Programme, die die moralische Urteilsförderung unter den Schülern und Lehrern fördern, sind zum Beispiel die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion (vgl. Lind 2003) oder das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft (vgl. Oser/Althof 2001).

Diese Maßnahmen sind der Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Es wird versucht, eine Antwort auf die Frage zu finden, ob die eben erwähnten Methoden zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit an den Schulen einen signifikanten Beitrag zur Gewaltprävention leisten können. Dazu habe ich die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion und das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft mit dem Verfahren der Schülermediation, welches meiner Meinung nach an unseren Schulen am weitesten verbreitet ist, unter verschiedenen Aspekten verglichen und analysiert. Der Einleitung folgt hierzu zunächst einmal ein kurzer und prägnanter Überblick über den Forschungsstand, ehe dann das Phänomen „Gewalt an den Schulen“ anhand einiger Fakten näher vorgestellt wird. Daran anschließend werden die Begriffe „Gewalt“, „Moral“ sowie die „moralische Urteilsfähigkeit“ in den Kapiteln vier beziehungsweise fünf definiert, um eventuellen Missverständnissen vorzubeugen. Im sechsten Kapitel werden die beschriebenen Maßnahmen zur Gewaltprävention an den Schulen genauer dargestellt und erläutert, ehe dann im folgenden Kapitel eine Analyse dieser Maßnahmen vorgenommen wird. Dazu werden die jeweiligen Methoden und Konzepte anhand neun verschiedener Gesichtspunkte miteinander verglichen. Mit Hilfe dieser Analyse werden im achten Kapitel dann Folgerungen für die Schulpädagogik gezogen. Ein Resümee mit einem Fazit der wichtigsten Erkenntnisse setzt den Schlusspunkt der Arbeit.

2. Stand der Forschung

Die wissenschaftliche Forschung beschäftigt sich seit einigen Jahren intensiv mit dem Phänomen „Gewalt an Schulen“. Sie untersucht vor allem seit den 90er Jahren verschiedene Erscheinungsformen und deren Ursachen. So ist man inzwischen über die Formen und Häufigkeiten von Gewaltdarstellungen ebenso recht gut informiert wie über Schulform-, Alters- oder Geschlechtsunterschiede beim gewaltförmigen Verhalten (vgl. Tillmann u. a., 1999; vgl. Olweus, 1995). Der Täter-Opfer-Beziehung unter den Schülern widmeten sich ebenfalls einige Forschungsarbeiten (vgl. Rostampour/Melzer, 1997). „Die zentralen Fragen bezogen sich dabei auf die Quantität und Qualität der Gewalt, die Schüler an bzw. in Schulen ausüben, auf Differenzierungen innerhalb der gewaltaktiven Schüler und auf die Suche nach Gewalt verursachenden bzw. sie fördernden Faktoren, nach sozialen und/oder personalen Merkmalen, die mit der Gewaltausübung eng verbunden sind“ (Fuchs 2001, S. 14). Mit Hilfe dieser Daten wurden unter anderem verschiedene Modelle zur Gewaltprävention und Formen der Intervention entwickelt und in der Praxis umgesetzt (vgl. Martin/Martin 2003; vgl. Kless/Marz/Moning-Konter u. a. 2003; vgl. Schubart 2000).

Die bekanntesten Methoden sind sicherlich die der Streitschlichtung beziehungsweise die der Schülermediation (vgl. Walker 2001). Diese Modelle dienen zwar zur Konfliktlösung unter den (gewalttätigen) Schülern, verkennen aber eine der Ursachen, warum es in der Schule immer wieder zu Gewalttaten kommt. So besitzt in unserem Bildungssystem die Vermittlung von Fachwissen höchste Priorität, der Förderung sozialer oder moralischer Werte, die ja für die Erziehung unserer Kinder mindestens genauso wichtig sind, wird dagegen viel zu wenig Beachtung geschenkt. Theoretische Überlegungen zur Moralentwicklung und deren Umsetzung in der Schule sind daher nicht nur wünschenswert, sondern – wie die neuere moralpsychologische Forschung zeigt – sogar notwendig. Hierzu eignen sich vor allem Konzepte, die eine Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit bei den Schülern (und Lehrern) zum Ziel haben. „Auf den kognitiven Aspekt des moralischen Handelns und die mögliche Bedeutung von Bildungsprozessen für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit hat als einer der ersten Piaget (1973/1932), dann

auch vor allem Kohlberg (1984; 1987), aufmerksam gemacht“ (Lind 2002, S. 243). Das Modell der Demokratischen Schulgemeinschaft (vgl. Oser/Althoff, 2001) oder die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion (vgl. Lind, 2003) sind Maßnahmen, die diesen kognitiven Aspekt berücksichtigen und zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit beitragen (vgl. Lind 2002; 2003), und somit zur Gewaltprävention an den Schulen eingesetzt werden sollten.

3. Gewalt an Schulen – Fakten

Glauht man den derzeitigen Mediendarstellungen, die von einer starken Zunahme der Gewalttätigkeiten an unseren Schulen berichten, so könnte man tatsächlich den Eindruck haben, dass unsere Schüler täglich mit den verschiedensten Gewalterscheinungen in Berührung kommen und deshalb nur noch sehr ungern in die Schule gehen. Wissenschaftliche Analysen haben deshalb das Phänomen „Gewalt an den Schulen“ näher untersucht und kommen zu einer Schlussfolgerung, die die erfolgte Berichterstattung in den Medien so nicht bestätigen kann. In der Forschungsliteratur findet man keine Daten, die einen dramatischen Anstieg der Gewalt in den Schulen charakterisieren. Allerdings sind die Ergebnisse der vorgelegten Studien auch nicht immer einheitlich, im Gegenteil! Manchmal kommt es sogar zu Widersprüchen. Berichten manche Wissenschaftler von einer marginalen Zunahme der Gewalttätigkeiten (vgl. Tillmann 1997), so kommen andere Forscher zu dem Fazit, dass ein Anstieg der Gewalttätigkeiten an den Schulen nicht signifikant erkennbar ist (vgl. Schäfer/Korn 2001). Diese Meinungen widerlegen allerdings wiederum kriminologische Statistiken wie der Jahresbericht 2005 des Landeskriminalamtes Baden-Württemberg zur Jugendkriminalität und Jugendgefährdung, der unter der Rubrik „Gewaltdelikte an Schulen“ einen prozentualen Anstieg der unter 21-jährigen Tatverdächtigen im Zeitraum 2001 bis 2005 um 10,7 % verzeichnet (vgl. Landeskriminalamt 2006, S. 35). Jedoch sind diese Daten nur unter einem gewissen Vorbehalt für die wissenschaftliche Forschung zu verwenden, da dabei unter anderem „die Dunkelfeldforschung, die für verschiedene Delikte und für Tätergruppen unterschiedlichen Gesetzesvoraussetzungen und Rechtspraktiken und die Veränderungen der Dokumentation beachtet werden (Walter 1995)“ müssen (Martin/Martin 2003, S. 8). Wertvollere Datensätze zur Klärung der Frage, ob

unsere Schüler in den vergangenen Jahren gewalttätiger geworden sind, ergeben sich dagegen aus Schüler-, Lehrer- und Schulleiterbefragungen. Dabei „zeigt sich, daß die besonders ´harten´, besonders spektakulären, überwiegend auch strafrechtlich relevanten Delikte recht selten vorkommen: schwere Körperverletzungen, Erpressungen, Bandenschlägereien sind nach wie vor seltene Ereignisse in unseren Schulen “ (Tillmann 1997, S. 15f.; vgl. auch Fuchs/Lamneck/Lüdtke 1996). Der Bundesverband für Unfallkassen kann diesen Eindrücken in seiner Statistikreihe nicht nur zustimmen, er kann sogar belegen, dass die Raufunfallraten, also die aggressionsverursachten Unfallquoten, im Zeitraum 1993 bis 2003 von 15,5 auf 11,3 je 1000 Schüler zurückgegangen sind (vgl. Bundesverband der Unfallkassen, S. 15). Für diese Tatsache sprechen auch die Aussagen von Lehrern, die in qualitativen Interviews ihre Meinungen zur Gewaltthematik an den Schulen wiedergaben. „Diese verweisen übereinstimmend darauf, daß die zunehmende Belastung des schulischen Alltags sich weniger in den körperlichen Gewalthandlungen, sondern eher im „schwierigen“ Verhalten von Schülerinnen und Schülern manifestiert. [...] Dabei handelt es sich nicht um Gewalthandlungen, sondern vielmehr um Störungen und Defizite des Sozialverhaltens“ (Tillmann u. a. 1999, S. 151). Diese Defizite äußern sich vor allem in verbalen Beleidigungen und Beschimpfungen gegenüber anderen Schülern sowie im Hänkeln und Auslachen. Geschehen diese Formen psychischer Gewalt über einen längeren Zeitraum, spricht man von Mobbing, was in nahezu fast allen Schulklassen stattfindet. „Als Richtwert gilt, dass in der Grundschule 15 bis 35 % und in weiterführenden Schulen zwischen 10 und 20 % Opfer waren (Olweus, 1991; Smith et al., 1999)“ (Kulis 2005, S. 14). Diese Erscheinungsform psychischer Gewalt scheint im Gegensatz zu den schweren Körperverletzungen oder zu den Raufunfällen an den Schulen verstärkt zuzunehmen. Zu dieser Erkenntnis kommt auch Fuchs, der die bedeutsamsten Ergebnisse der verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen der letzten Jahre zusammenfasste und dessen wesentlichen Befunde in Abbildung 1 auf der folgenden Seite abschließend genannt werden.

- Die häufigste Gewaltform an Schulen ist verbale Gewalt
- Immer größere Bedeutung für die Einschätzung der schulinternen Gewaltlage findet seit einiger Zeit auch das Phänomen des 'Bullying' oder 'Mobbing'
- Gewalt an Schulen ist – mit Ausnahme der verbalen Gewalt – sehr deutlich eine Domäne männlicher Schüler
- Häufige Gewaltanwendung geht von einem kleinen, gewaltaktiven Kern aus
- Täter- und Opferstatus hängen relativ eng miteinander zusammen bzw. überlappen sich: Schüler, die überproportional häufig den Gewalthandlungen ihrer Mitschüler ausgesetzt sind, üben auch überproportional oft selbst Gewalt aus
- Gewalt an Schulen ist ein 'passageres Problem' (vgl. Fuchs et al. 1996): Es nimmt mit dem Alter zu, hat den relativen Höhepunkt zwischen [sic!] in der Altersgruppe 15-17 Jahre, um danach wieder abzunehmen
- Gewalt an Schulen nimmt tendenziell mit steigendem Bildungsniveau ab (Fuchs/Lamneck/Luedtke 2001, S. 32ff.).

Abbildung 1: Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema „Gewalt an Schulen“.

4. Definition des Begriffes „Gewalt“

Es vergeht nahezu kein Tag, an dem unsere Gesellschaft nicht mit irgendeiner Form von Gewalt konfrontiert wird. So bemerkt der aufmerksame Zeitungsleser zurecht, dass der Begriff der Gewalt beispielsweise auf den Politikseiten, aber auch im Lokal- oder Sportteil zu finden ist. Es wird dort von Ausschreitungen in den Fußballstadien, von vermehrten Raubüberfällen an älteren Menschen oder von den unzähligen blutigen Auseinandersetzungen in den verschiedensten Kriegsgebieten unserer Erde berichtet. Diese wenigen Beispiele verdeutlichen einmal mehr, dass das Phänomen der Gewalt ein ständiger Begleiter unserer Bevölkerung ist. Doch was versteht man eigentlich unter „Gewalt“?

In der Forschungsliteratur findet man dazu unterschiedliche Definitionen, die je nachdem enger oder weiter gefasst sind, allerdings dennoch eines gemeinsam

haben: Sie gehen alle von einer gewissen „Schädigung“ aus; sei es am Menschen oder an Sachgegenständen. So definieren Schwind u.a. Gewalt als eine „zielgerichtete, direkte, physische Schädigung von Menschen durch Menschen“ (1990, S. 36). Eine ähnliche Erklärung findet man bei Nolting, der den Begriff der „Aggression“ als Synonym für den Terminus „Gewalt“ verwendet. Für ihn stellt Aggression „ein zielgerichtetes oder zumindest ´gerichtetes´ Schädigen, Beeinträchtigen und Schmerzzufügen (z.B. andere Menschen verletzen, töten, bedrohen, beschimpfen, herabsetzen)“ (1993, S. 91) dar. Etwas ausführlicher ist dagegen die Definition von Struck, der dann von Gewalt spricht, wenn „sich Aggressivität so manifestiert, daß Menschen physisch, psychisch oder in ihren Rechten beeinträchtigt oder geschädigt werden, oder wenn Menschen sich selbst schaden, wenn Sachen sinnlos oder zum Ärger anderer Menschen beschädigt oder zerstört werden“ (1994, S. 6). Im Gegensatz zu den vorherigen genannten Definitionen werden hier nicht nur Schädigungen an Menschen, sondern auch Sachbeschädigungen zur Erklärung des Gewaltbegriffes herangezogen.

Für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit ist die Definition von Struck auch deshalb gut brauchbar, da sie Gewalt in physische und psychische Gewalt unterteilt, deren spezifische Gewaltformen in den folgenden Kapiteln anhand von Beispielen aus dem Schulalltag näher erläutert werden. Ein weiterer Erklärungsansatz, der von mir auf den nachfolgenden Seiten ebenfalls näher betrachtet und beschrieben wird, ist der der strukturellen Gewalt.

Als Nominaldefinition für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit habe ich deshalb die folgende Definition von Fuchs/Lamnek/Luedtke gewählt, da sie die Aspekte der physischen, der psychischen und der strukturellen Gewalt meines Erachtens sehr gut berücksichtigt. „Gewalt ist demnach eine zielgerichtete, direkte, physische, psychische oder soziale Schädigung, deren Illegalität in der gesellschaftlichen Beurteilung Merkmalen des Täters, des Opfers und der sozialen Kontrollinstanzen unterliegt“ (Fuchs/Lamneck/ Luedtke 1996, S. 14).

4.1 Physische Gewalt

Wer kennt sie nicht, die Raufereien auf den Schulhöfen? Ich denke, nahezu jeder hat im Laufe seiner Schullaufbahn eine solche Auseinandersetzung zumindest schon einmal gesehen, wenn nicht sogar am eigenen Leib zu spüren bekommen. Diese Raufereien sind für mich das klassische Beispiel für die physische Gewalt an unseren Schulen. Dass aus solchen Streitereien, die im harmlosesten Fall gar nicht so sehr bedenklich sind und relativ glimpflich ablaufen, auch ganz schnell Ernst werden kann, erkennt man spätestens dann, wenn aus der Rauferei eine Prügelei oder gar Schlägerei wird. Körperliche Verletzungen der Beteiligten sind dann keine Seltenheit mehr. Weitere Beispiele für derartige Gewalterscheinungen reichen vom Verteilen einer Ohrfeige bis hin zu Angriffen mit Hilfe einer oder mehrerer Waffen. Extremfälle physischer Gewalt sind der Amoklauf im Gutenberg-Gymnasium Erfurt von Robert Steinhäuser, der 2002 mehrere Geiseln nahm und 16 Menschen tötete, oder der Schülermord in Schelklingen 2006. Das aktuellste Beispiel für solche Gewalterscheinungen, das in Deutschland in die Schlagzeilen kam, ist der Amoklauf des Bastian B. an einer Emsdettener Schule gewesen.

Ein spezifischer Fall physischer Gewalt stellt die Gewalt gegen Sachen, also der Vandalismus, dar. Hier wird der Täter dadurch aktiv, indem er mit Gewalt Schulbücher, Toiletten oder gar ganze Schulwände beschädigt; um nur einige wenige Beispiele zu nennen. In diesem Fall richtet sich demnach die Gewaltanwendung nicht gegen Personen, sondern gegen Gegenstände jeglicher Art.

4.2 Psychische Gewalt

Psychische Gewalt ist eine Gewaltform, die an unseren Schulen weitverbreitet ist, aber im Gegensatz zur physischen Gewalt meiner Meinung nach von unserer Gesellschaft weniger wahrgenommen wird, da ihre negativen Auswirkungen nicht für jedermann sofort sichtbar sind. So werden Opfer psychischer Gewalt, „indem man einzelne ausgrenzt oder abwertet, indem man sie beleidigt, erniedrigt oder emotional erpreßt, [...] oft viel stärker verletzt als

durch einen Tritt gegen das Schienbein“ (Tillmann 1999, S. 20). Typische Erscheinungen dieser Gewaltform sind in der Schule das Hänkeln oder Beschimpfen eines Mitschülers durch einen oder mehrere Schüler. Erfolgt beispielsweise dieses Hänkeln über einen längeren Zeitraum, spricht man von Bullying² oder von Mobbing, das Olweus wie folgt definiert: „Ein Schüler oder eine Schülerin wird gemobbt oder tyrannisiert, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit negativen Handlungen durch einen oder mehrere andere Schüler ausgesetzt ist“ (Olweus 1995, S. 60). Solche negativen Handlungen können neben den bereits genannten Formen des Hänkelns oder Beschimpfens auch das bewusste Anschreien, Auslachen, Lügen verbreiten, Intrigieren oder Beleidigen sein. Neben diesen verbalen Formen des Mobbing zählt auch das Wegnehmen oder Verstecken von Gegenständen der oder des betroffenen Schüler/s ebenso zu den negativen Handlungen wie zum Beispiel absichtliches Ausschließen des Mobbingopfers durch die Mitschüler von den Pausenspielen. Alarmierend ist die Tatsache, dass bereits schon in der Grundschule jeder dritte Schüler von Mobbing betroffen ist, und nur jeder zweite Grundschüler den Eltern davon berichtet, wenn er selbst gemobbt wird (vgl. Feldrapp 2006). Ebenfalls zur psychischen Gewalt zählen Erpressungen, Drohungen oder Telefonterror.

Durch die rasante Multimediaentwicklung auf dem Handymarkt und durch die vielseitigen Möglichkeiten des Internets werden immer mehr Schüler auch mit einer neuen Erscheinungsart der psychischen Gewalt, dem sogenannten „Cyber-Bullying“ konfrontiert. Unter diesem neuartigem Phänomen versteht man die bewusste Schikane eines Schülers oder einzelner Schüler durch eine systematische Weiterverbreitung von Fotos oder Videos via Handy oder e-mail, auf denen das Opfer zu sehen ist. Dies sind beispielsweise Aufnahmen von Schülern, die ihre Mitschüler auf der Toilette oder während Prügeleien heimlich filmen und die gemachten Bilder dann im Freundeskreis verbreiten.

² Der Begriff „Bullying“ stammt aus dem angloamerikanischen Raum und wird in der deutschsprachigen Literatur in der Regel als Synonym für den Terminus „Mobbing“ verwendet.

4.3 Strukturelle Gewalt

Geprägt wurde der Begriff der strukturellen Gewalt vom norwegischen Friedenswissenschaftler Johann Galtung, „womit er gesellschaftlich grundlegende Ordnungssysteme und ökonomische Prinzipien meint, die materielle, soziale und individuelle menschliche Entwicklungen und Lebenszukunft verhindern“ (Preuschoff/ Preuschoff, 2000, S. 27). Diese Form der Gewalt unterscheidet sich von dem Gewaltverständnis der physischen und/ oder der psychischen Gewalt dadurch, dass die Ausübung der strukturellen Gewalt durch Gesetze oder Vorschriften höherer Instanzen zustande kommt. Als aktuelles Beispiel sei an dieser Stelle auf die Einführung von Studiengebühren in manchen Bundesländern verwiesen. So wird es für Abiturienten aus finanziell schwachen Familien, die gerne an einer Hochschule studieren würden, aber auf Grund ihres geringen Vermögens die Studiengebühren nicht zahlen können, wesentlich erschwert, das geplante Studium auch zu absolvieren. Ähnliche Situationen findet man auch in der Schule, wenn Schüler aus ärmeren Verhältnissen zum Beispiel an Studienfahrten oder mehrtägigen Exkursionen nicht teilnehmen können, da ihnen dazu schlichtweg das Geld fehlt. Strukturelle Gewalt und die damit kohärierende Bildungsungleichheit ist ergo ein weiterer Faktor, den man bei den verschiedenen Modellen zur Gewaltprävention an unseren Schulen nicht vernachlässigen sollte.

Galtung spricht also auch dann von Gewalt, „wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“ (Galtung 1975, S. 9). Im Schulwesen äußert sich diese Gewalterscheinung neben der bereits erwähnten Bildungsungleichheit oder den ungleichen Lebenschancen einzelner Schüler ebenso in Form von Sparmaßnahmen wie etwa der Streichung von Arbeitsgemeinschaften oder beim Stellenabbau von Lehrern. Dies sind unter anderem die Gründe dafür, dass an immer mehr Schulen Vertretungsstunden gar nicht mehr abgehalten werden, sondern ganz ausfallen und die Lehrer den ausgefallenen Stoff in anderen Unterrichtsstunden nachholen müssen. Dies hat zur Folge, dass kognitive Lernziele wie etwa die Wissensvermittlung von Daten und Fakten immer mehr den schulischen Alltag bestimmen und dass

emotionale Lernziele wie beispielsweise die Vertiefung moralischer Urteilsfähigkeit im Unterricht häufig vernachlässigt werden.

Nachdem nun die verschiedenen Erscheinungsformen von Gewalt an unseren Schulen aufgezeigt wurden, wird im Folgenden die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit als eine Möglichkeit zur Gewaltprävention untersucht. Um dabei jedoch ein besseres Verständnis für die Begriffe „Moral“ und „Moralische Urteilsfähigkeit“ zu bekommen, werden im nächsten Kapitel diese Termini zunächst einmal genauer definiert.

5. Definition des Begriffes „Moral“

Verfolgt man die aktuelle gesellschaftliche Debatte um das Thema „Gewalt an Schulen“, so hört man des Öfteren, dass unsere Schüler immer weniger moralische Prinzipien besitzen sollen und es dadurch einen bemerkenswerten Werteverfall an den Schulen gebe. Doch was ist eigentlich Moral? Und wie unterscheidet sich Moral von Ethik? Dies sind Fragen, für die es keine eindeutigen und vor allem keine einzig wahren Antworten gibt. Etymologisch gesehen stammt Moral aus dem lateinischen „mores“, was in der heutigen Übersetzung mit „guten Sitten oder Sittlichkeit“ gleichzusetzen wäre. Die Ethik hat ihren Ursprung dagegen im Griechischen und ihre Bedeutung verweist auf das griechische Wort „ethos“, was soviel wie „Gewohnheit oder Sitte“ heißt. Trotz der nahezu identischen Übersetzung der beiden Wörter werden die beiden Begriffe in der wissenschaftlichen Literatur in unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht. Es gilt der Leitsatz, „dass ‘Ethik’ als die philosophische Theorie der Moral gilt, ‘Moral’ dagegen als das komplexe und vielschichtige System der Regeln, Normen und Wertmaßstäbe, das den Gegenstand der Ethik ausmacht“ (Birnbacher 2003, S. 2). Anders ausgedrückt, heißt dies, dass Moral ein Teil der gesellschaftlichen und persönlichen Realität ist und darauf aufbauend einen bestimmten Lebensstil einer Person, einer größeren Gruppe oder auch einer ganzen Gesellschaft kennzeichnet. Moral betrifft deshalb jeden einzelnen Menschen auf der Ebene des Handelns, des Fühlens und des Denkens. Diese drei Ebenen äußern sich in differenzierter Weise. Gefühle zeigen sich zum Beispiel in emotionalen Reaktionen wie auf Lob oder Tadel und äußern sich in Form von Freude und Empörung, aber auch

in Schuld- und Schamgefühlen. Die Ebene des Denkens charakterisiert sich dadurch, dass das Individuum die in der jeweiligen Gesellschaft verbindlichen Gesetze, Normen und Regeln respektiert und anerkennt (oder auch nicht). Die Handlungsebene kommt im Umgang mit anderen Menschen oder in der Lösung von Interessenkonflikten zum Vorschein.

Moral kann man in diesem Sinne „als einen Bereich individueller rationaler und/oder emotionaler Entscheidungen und Setzungen betrachten, sodass moralische Entscheidungen und moralische Wertorientierungen grundsätzlich individueller Natur sind“ (Werner 2002, S. 33). Mit dieser Auffassung beschäftigt sich vor allem die Gesinnungsethik, die Moral „als die Übereinstimmung des individuellen Verhaltens mit eigenen moralischen Idealen und Prinzipien“ definiert (Lind 2003, S. 34). Bezieht sich also dieser Erklärungsansatz primär auf die individuelle Ebene, gibt es andere Definitionen, die den Schwerpunkt eher in der Beachtung von sozialen und gesellschaftlichen Normen einer bestimmten Bevölkerungsgruppe sehen. Ich denke hier insbesondere an die Theorie der Normenkonformität, also an die Kongruenz der eigenen Verhaltensweisen mit gesellschaftlich vorgegebenen Prinzipien und Normen (vgl. Lind 2003, S. 33).

Eine weitere Definition, die neben den individuellen moralischen Prinzipien auch die gesellschaftlichen Erwartungen mit einbezieht, ist die folgende: „Moral [...] und Sitte stellen den für die Daseinsweise der Menschen konstitutiven [...] normativen Grundrahmen für das Verhalten vor allem zu den Mitmenschen, aber auch zur Natur und zu sich selbst dar“ (Höffe 2002, S. 177). Folgt man dieser Auffassung von Moral, so muss man mehrere Normen in Betracht ziehen, sowohl die individuellen als auch soziale Normen, die die unmittelbare Umwelt und Situation betreffen. Eine Theorie, die ebenfalls das entsprechende Verhalten einer Person in einer bestimmten Situation zur Moralerklärung heranzieht, aber noch einen Schritt weiter geht als die Definition von Höffe, ist das „Zwei-Aspekte-Modell“ des moralischen Verhaltens von Georg Lind (vgl. Lind 2003 S. 39ff. oder Lind 2002, S. 37ff.). Es beruht auf der Annahme, dass nahezu alle Personen die Fähigkeit besitzen, „in Bezug auf die eigenen moralischen Ideale konsistent und in Bezug auf die jeweilige Situation angemessen (differenziert) zu urteilen und zu handeln“ (Lind 2003, S. 33).

Diese Theorie führt unmittelbar zur moralischen Urteilsfähigkeit, die im Folgenden genauer beschrieben und erläutert wird.

5.1 Die moralische Urteilsfähigkeit

Der Begriff der moralischen Urteilsfähigkeit wurde erstmals von Lawrence Kohlberg verwendet und beschreibt „das Vermögen, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln“ (Kohlberg 1964, S. 425; deutsche Übersetzung Lind 2003, S. 46). Diese Erklärung geht auf Studien zurück, die zeigen, dass es zwischen den moralischen Prinzipien, die verschiedene Personen haben, und dem tatsächlichen moralischen Verhalten dieser Personen beispielsweise in Konfliktsituationen, es einen beachtlichen Zusammenhang nur hinsichtlich der jeweiligen kognitiven Fähigkeiten gibt (vgl. Kohlberg 1964 oder Lind 2002). In diesen Untersuchungen wurde nachgewiesen, „dass Moral einen [kognitiven] Fähigkeitsaspekt hat und daher nicht bloß auf ihre affektive Seite festgelegt werden kann, dass aber die affektive Bindung an moralische Ideale und Prinzipien sehr wohl eine Voraussetzung für eine entwickelte Moralität darstellt“ (Lind 2003, S. 47). Konkret heißt dies, dass die moralischen Verhaltensweisen eines Individuums sowohl mit den eigenen und inneren moralischen Prinzipien dieser Person zusammenhängen als auch von der Fähigkeit, diese Prinzipien im täglichen Leben konsistent und angemessen umzusetzen. Die moralische Urteilsfähigkeit ist aus diesem Grund „sowohl auf Wissen als auch auf Fähigkeiten angewiesen und bedarf daher neben der Vermittlung des ‘Was’ auch der des ‘Wies’“ (Standop 2005, S. 29). Dazu haben sich in der Pädagogik vor allem diejenigen Ansätze bewährt, die „eine pädagogische Förderung der Moralerziehung nicht darauf beschränken, moralische Einstellungen und Werthaltungen durch die Vermittlung von Werten und Normen zu beeinflussen, sondern [...] die ganzheitliche Erziehung des moralischen Verhaltens zum Ziel haben“ (ebenda, S. 31). Die in der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit untersuchten Konzepte der Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion beziehungsweise der Demokratischen Schulgemeinschaft sind solche Ansätze, die im nächsten Kapitel näher vorgestellt werden.

6. Maßnahmen gegen Gewalt

6.1 Schülermediation

Das Modell der Mediation genießt unter den verschiedenen Methoden der Gewaltprävention inzwischen einen hohen Bekanntheitsgrad. Von den in dieser Arbeit vorgestellten drei Maßnahmen, die alle das Ziel einer Gewaltminderung an unseren Schulen haben, ist das Konzept der Schülermediation³ sicherlich der Lösungsansatz zu weniger Gewalt an den Schulen, der am weitesten verbreitet ist. Das Verfahren der Mediation ist in den 60er und 70er Jahren erstmals in den USA entwickelt und angewendet worden (vgl. Bäuerle 1999, S. 191). In Deutschland wird seit den 90er Jahren an immer mehr Schulen davon Gebrauch gemacht. Mediation bedeutet im wörtlichsten Sinne „Vermittlung“, das primäre Ziel einer Schulmediation ist daher auch „die Vermittlung in Konfliktfällen durch unparteiische Dritte“ (Walker 2001, S. 14), die eine gewaltfreie Lösung des Konfliktes anstreben. Dem Modell der Schülermediation „liegt die Annahme zugrunde, dass Schülerinnen und Schüler Konflikte selbst analysieren und lösen können. Hierzu werden interessierte Schülerinnen und Schüler speziell ausgebildet. Sie erfahren, wie Konflikte entstehen und welche Wirkungen sie hervorrufen. Sie üben das Erkennen und Benennen von Gefühlen. Sie erlernen entsprechende Gesprächsfertigkeiten wie das aktive Zuhören, das Spiegeln und Rückmelden“ (Keller 2001, S. 28). Diese sozialen Kompetenzen helfen den Mediatoren zusammen mit den Konfliktparteien eine Einigung zu erzielen, die von allen Beteiligten akzeptiert wird und mit Hilfe eines unterschriebenen Vertrages schriftlich festgehalten wird. Wichtig ist es, zu erwähnen, dass bei diesem Konzept die Streitschlichtung in der Regel durch ältere Schüler erfolgt, die die Ausbildung zum Schulmediatoren freiwillig absolviert haben. Lehrer werden zur Lösung der Konflikte nur selten herangezogen.

Viele Schulen haben für die Streitschlichtung extra einen Raum eingerichtet, der mit festen Präsenzzeiten der Mediatoren versehen ist und der für eine entspanntere Atmosphäre zwischen den Konfliktparteien führen soll. Betroffene

Schüler, die eine Vermittlung wünschen, haben so an jedem Schultag die Möglichkeit, mit den Streitschlichtern ins Gespräch zu kommen. Der Erfolg solcher Mediationen hängt stark davon ab, wie die jeweiligen Meinungslager ihre Konflikthintergründe in den Schlichtungsgesprächen darlegen. Je verständlicher und intensiver die unterschiedlichen Bedürfnisse und Ziele der Gesprächsteilnehmer diskutiert werden, umso einfacher ist es für die Mediatoren, eine Lösung zu finden, die für alle Konfliktparteien akzeptabel und tragbar ist. Ein nochmaliges Treffen des Mediators mit den beiden Streitparteien, bei dem besprochen wird, ob und wie die im Mediationsprozess erzielte Einigung nun auch tatsächlich umgesetzt wurde, dient dem Streitschlichter zur Überprüfung, ob die Mediation erfolgreich war. Kommt der Mediator hierbei zu dem Entschluss, dass der Konflikt immer noch nicht gelöst wurde, muss eine andere Lösung des Konfliktfalles in Betracht gezogen werden.

6.2 Die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion

Das Modell der Konstanzer Dilemmadiskussion⁴ stellt eine Methode zur Förderung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit dar. Es wird dabei angenommen, dass Personen, bei denen diese Fähigkeit schon sehr ausgeprägt ist, in Konfliktfällen vernünftiger reagieren als Personen, die nur eine geringe moralische Urteils- und Diskursfähigkeit besitzen. Daraus lässt sich ableiten, dass Personen mit einer hohen moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit eher dazu bereit sind, Konfliktsituationen durch Meinungs austausch und durch Diskurse zu lösen als Personen mit einer weniger ausgebildeten moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit, bei denen eher die Anwendung von Gewalt im Vordergrund stehen dürfte.

Auf die Schule bezogen, stellt sich nun die Frage, wie lässt sich moralische Urteils- und Diskursfähigkeit bei Schülern fördern. Eine Antwort dazu bietet die Durchführung einer Dilemmadiskussion nach der Konstanzer Methode in einer

³ Das ebenfalls an vielen Schulen angewendete Streitschlichterprogramm wird in der vorliegenden Arbeit als Synonym für den Begriff der Schülermediation angesehen.

⁴ Die Konstanzer Methode geht zurück auf die ursprünglich von Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg (1975) entwickelte Dilemmadiskussion. Allerdings unterscheidet sie sich von dieser in der Ausgestaltung. Ebenso bezieht sich die Konstanzer Methode auf ein anderes theoretisch-empirisches Fundament.

Schulklasse, die „im Kern in der Diskussion von kurzen (fiktiven) Geschichten [besteht], in denen zwei etwa gleich gewichtige Normen und Werte aufeinander treffen, sodass der Handelnde, ganz gleich wie er sich entscheidet, immer eine Norm verletzen muss“ (Lind 2002, S. 196). Eine solche Geschichte, mit der man die Schüler im Unterricht konfrontieren und zur Diskussion anregen könnte, wäre zum Beispiel die folgende: Stephan und Martin sind eng befreundet. Sie erzählen sich immer alles und haben keinerlei Geheimnisse untereinander. Deshalb weiß Stephan auch, dass Martin schon seit einiger Zeit drogenabhängig ist. Obwohl er Martins Sucht nicht gutheißt, hat er seinem Freund versprochen, niemandem von dessen Abhängigkeit zu erzählen. Doch eines Tages sieht Stephan, wie Martin jüngere Schüler erpresst, um an Geld für seine Drogeneinkäufe zu kommen. Stephan ist darüber so schockiert und verärgert, dass er überlegt diesen Vorfall der Polizei zu melden. Es ist offensichtlich, dass Stephan unabhängig von seiner Entscheidung auf jeden Fall eine Norm verletzen wird, entweder das Gebot der Freundschaft oder die Norm der Gesetzestreue. Stephan steht nun vor einem Dilemma: Würde er sich gegen das Gebot der Freundschaft entscheiden, würde er zwar seinen Freund verraten, doch er würde sich als gesetzestreuer Mensch nicht der Mitwisserschaft strafbar machen. „In einer solchen Zwangssituation ist die geltende Werthierarchie zunächst außer Kraft gesetzt, das heißt, dass die handlungsleitende Funktion eines wichtigen Wertes nicht selbstverständlich gültig ist. Vielmehr muss zwischen den konkurrierenden Werten eine begründete Prioritätensetzung erfolgen“ (Schuster 2001, S. 192). Stephan muss daher diese Fakten einzeln abwägen, um zu einer Entscheidung zu kommen, wie er sich nun verhalten soll. Schließlich entscheidet er sich, seinen Freund nicht zu verraten.

Dieses Abwägen und das damit verbundene Beschäftigen mit den Gegenargumenten ist ein essentieller Bestandteil der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion, da „insbesondere die sich von den eigenen unterscheidenden Argumente (und dabei vor allem die der eigenen Meinung widersprechenden Argumente) das moralische Denken heraus [fordern] und [...] die Entwicklung an[regen]“ (Standop 2005, S. 115). Dies geschieht durch die gezielte Konfrontation mit sich widersprechenden Argumenten, wodurch schließlich die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit gefördert wird.

Lind hat dazu einen Ablaufplan für eine Dilemmadiskussion nach der Konstanzer Methode entwickelt (vgl. Lind 2003, S. 83ff.). Zeitlich werden die Teilnehmer dabei eineinhalb Stunden beansprucht. In der Schule eignen sich dazu deshalb am besten Doppelstunden für die Durchführung einer solchen Diskussion. Dort wird den Schülern zu Beginn des Unterrichts das zu behandelnde Dilemma zunächst einmal durch Lesen und anschließendes Nacherzählen vorgestellt, ehe dann der „Dilemma-Kern“, d.h. die moralische Kernfrage, gemeinsam heraus gearbeitet wird. Darauf folgt eine erste Probe-Abstimmung der Schüler, wie sie sich in der geschilderten Situation jeweils verhalten hätten bzw. ob sie die Entscheidung der Person in der Dilemmageschichte für richtig oder falsch heißen. Anhand des Abstimmungsverhaltens der einzelnen Schüler werden nun Pro- und Contra-Gruppen gebildet. Sollten hierbei die zwei Gruppen asymmetrisch sein, indem sie in der Anzahl der Mitglieder stark voneinander abweichen, sollte der Lehrer das Dilemma erneut darstellen und stärker auf die „schwächere Seite“, d.h. auf die bis jetzt kleinere Gruppe, eingehen, um evtl. einige Teilnehmer der „stärkeren Seite“ zu einem Wechsel in die andere Gruppe zu bewegen. In den zwei Pro- und Contra-Gruppen werden die Schüler nun wiederum aufgeteilt. Sie setzen sich mit zwei bis drei Personen zusammen, wo jeder seine Gründe für die gemeinsame These, dass die Entscheidung der Person in der Dilemmageschichte richtig bzw. falsch war, nennt und weitere Belege dafür gesucht werden.

Darauf aufbauend findet dann die eigentliche Dilemmadiskussion im Plenum statt. Die zwei Meinungslager setzen sich dabei gegenüber und die Schüler tragen nach dem Ping-Pong-Prinzip ihre jeweiligen Gründe für ihre Meinungen vor. Dadurch werden die Schüler nach jedem Beitrag, der aus der anderen Gruppe stammt, mit Gegenargumenten konfrontiert, auf die sie wieder mit ihren Argumenten antworten. Wichtig ist dabei, dass die Pro- und Contra-Argumente vom Lehrer, der sich in der Diskussion dezent zurückhält und neben seiner Tätigkeit als Moderator eher auf die Einhaltung der Diskussionsregeln achtet, an der Tafel festgehalten werden. Ist die Diskussion im Plenum beendet, erfolgt eine Auswertung der vorgebrachten Argumente. Dies geschieht dadurch, dass die zwei Meinungslager die Argumente der jeweils anderen Gruppe in eine Rangordnung bringen und sich dabei Gedanken machen, welche

Gegenargumente sie zum Nachdenken (und gegebenenfalls zum Überdenken) ihrer eigenen Meinung gebracht haben. Eine Schlussabstimmung, die noch einmal danach fragt, ob die Entscheidung der Person in der Dilemmageschichte eher richtig oder eher falsch war, beendet die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion. Der Lehrer unterhält sich abschließend noch mit den Schülern darüber, was sie aus solchen Diskussionen lernen können und was sie von dem angewendeten Verfahren halten. Für die Lehrperson hat dies den angenehmen Nebeneffekt einer Evaluation und einer damit verbundenen Ergebnissicherung.

Die Schüler lernen in solchen Dilemmadiskussionen vor allem „sich der eigenen Prinzipien bewusst zu werden, Umstände und Fakten einer Situation genau zu beachten, die eigenen Prinzipien nach ihrer Wichtigkeit und Angemessenheit unterscheiden zu können, [... und diese dann] „in einem sozialen Kontext zu artikulieren, auch wenn Gegner der eigenen Meinung zu gegen sind oder Freunde eine andere Meinung vertreten als man selbst“ (Lind 2003, S. 75). All diese Fähigkeiten sollen schließlich zu einer Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit und damit zu weiteren Kompetenzen wie Toleranz und Respekt führen sowie zu der Qualifikation, Meinungsverschiedenheiten und Interessenkonflikte gewaltfrei durch Diskurse lösen zu können. Entscheidend für die Schüler ist dabei, gelernt zu haben, „das eigene Denken an moralischen Idealen oder Prinzipien auszurichten und auf der Grundlage dieses Denkens zu handeln [...]. Die Anwendung dieser Fähigkeit auch im realen Leben, wenn man gleichzeitig unter dem Druck steht, sich anderen Zwängen zu unterwerfen (beispielsweise aufgrund von Mehrheitsmeinungen, Vorurteilen, missbräuchlich eingesetzter Autorität oder einfach aus Trägheit und mangelnder Stimmung) ist dabei das vorrangige Ziel“ (Standop 2005, S. 116) der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion, die durch mehrmaliges Anwenden in den jeweiligen Schulklassen ein effektives Instrument zur Gewaltprävention in den Schulen darstellt.

6.3 Das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft

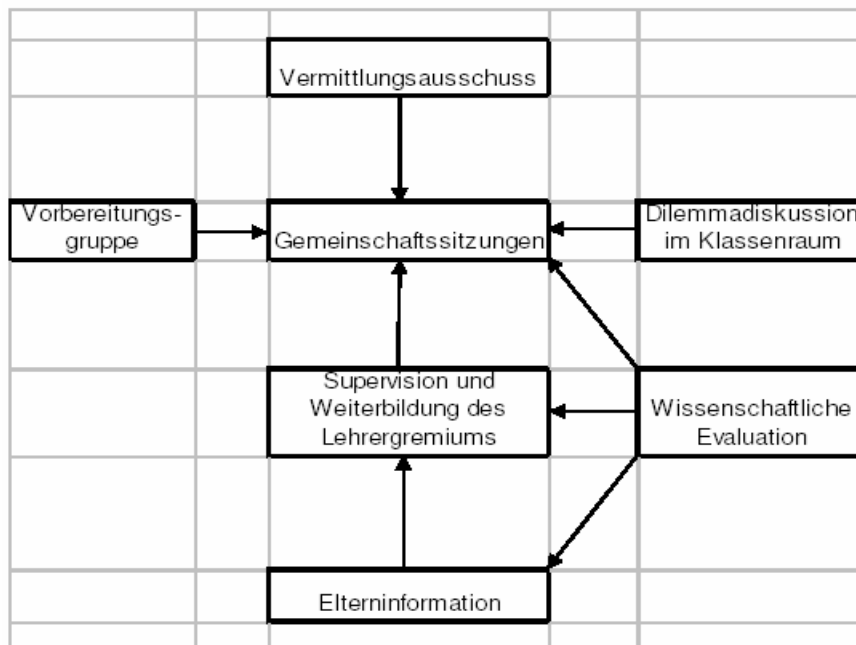
„Ein Gramm Erfahrung ist stärker als eine Tonne Theorie“⁵. Dieses Postulat beschreibt meines Erachtens ganz zutreffend eines der wichtigsten Prinzipien der Demokratischen Schulgemeinschaft⁶, nämlich das Prinzip der Partizipation und der Eigenerfahrung. In den herkömmlichen Schulen wird dieses Prinzip fast nur im handlungsorientierten Unterricht angewendet und soll hier primär der Vermittlung und Indoktrinierung von Fachwissen dienen. Einer Förderung sozialer und moralischer Kompetenzen wird dort wenig Beachtung geschenkt. Im Gegensatz dazu steht das Modell der Demokratischen Schulgemeinschaft, in dem die Schüler viel mehr in die Entscheidungen der Schule miteinbezogen werden und somit ein anderes Verständnis von Partizipation bekommen. Es gilt hier der Grundsatz der Verantwortungsübernahme und die Vorstellung, dass Schüler verantwortliches Handeln am besten dadurch lernen, wenn sie selbst Verantwortung übernehmen. Einer der Gründer der Demokratischen Schulgemeinschaft, Lawrence Kohlberg, stellte dazu Folgendes fest: „Um sich gerecht zu verhalten, müssen Schüler nicht nur über Fairness nachdenken, sondern sie müssen verantwortliche Handlungsschritte in Richtung der Gerechtigkeit unternehmen. Die Verantwortung dafür, Regeln aufzustellen und ihnen Geltung zu verschaffen, bewirkt echte Verantwortlichkeit“ (Kohlberg 1987, S.39f.). Dieser Grundsatz spiegelt sich auch in der Organisation der Demokratischen Schulgemeinschaft wider, deren Institutionen und Elemente in nachfolgenden Abbildung auf der nächsten Seite graphisch dargestellt werden.

Die Vollversammlung stellt den Kern der Schulgemeinschaft dar. In dieser Versammlung, die regelmäßig alle fünf bis sechs Wochen stattfindet, entscheiden Lehrer und Schüler gemeinsam über belangvolle Fragen, die den Schulalltag, die Schulordnung oder andere relevante Themen betreffen. Wichtig ist dabei die Tatsache, dass sowohl die Lehrer als auch die Schüler in der Abstimmung jeweils eine Stimme haben und demnach gleichberechtigt sind.

⁵ Freie Übersetzung des Zitates von John Dewey (1915): „Bloße Bestätigung stellt noch keine Erfahrung dar. Doch ein Gramm Erfahrung zählt mehr als eine Tonne Theorie“.

⁶ Weitere Bezeichnungen für die Demokratische Schulgemeinschaft sind auch „Just Community“ oder „Gerechte Gemeinschaft“.

Für die Schüler bedeutet dies, dass sie im Gegensatz zu ihren Kollegen an den herkömmlichen Schulen ein Mitbestimmungsrecht beispielsweise bei der Schulordnung haben und so in den Prozess der Schulgestaltung aktiv miteinbezogen werden.



Quelle: Oser, F./ Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart, 1992. S. 365.

Abbildung 2: Institutionen und Elemente der Demokratischen Schulgemeinschaft

Sowohl in den Sitzungen der Vorbereitungsgruppe, die sich intensiv mit den Fragen und Vorschlägen zu der Vollversammlung beschäftigt, als auch in den einzelnen Schulklassen werden die Schüler auf die Thematik der bevorstehenden Gemeinschaftssitzung vorbereitet. So wird beispielsweise in der Klassengemeinschaft eine Dilemmadiskussion über ein Thema durchgeführt, das in der Vollversammlung zur Entscheidung steht. Diese Vorgehensweise garantiert, dass die Schüler sich intensiv mit den Tagesordnungspunkten der Gemeinschaftssitzung beschäftigt haben und aufgrund der daraus resultierenden selbst gebildeten Meinung sich ein eigenes Bild über die anstehenden Entscheidungen machen. Dass die in der Vollversammlung beschlossenen Regeln und Verhaltenskodexe auch konsequent eingehalten werden, ist die Aufgabe des Vermittlungsausschusses, der darauf achtet, dass die Schüler sich auch an das durch ihre Abstimmung hervorgebrachte Ergebnis stringent halten. Eine weitere „wichtige Institution im

Hintergrund sind die Lehrer, die den Freiraum und die Lerngelegenheiten schaffen, die für eine demokratische Schulgemeinschaft unverzichtbar sind. Auf Grund des dynamischen Charakters dieses Ansatzes müssen diese Lehrer sich ständig weiterentwickeln, wofür Supervision und Weiterbildung, aber auch wissenschaftliche Evaluation und Elternarbeit wichtige Voraussetzungen sind“ (Lind 2003, S. 102).

Die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit von Schülern wird durch das Konzept einer Demokratischen Schulgemeinschaft vor allem durch drei Gesichtspunkte gefördert. Im Einzelnen sind dies Demokratie (1), Gerechtigkeit (2) und das Bewusstsein der Gemeinschaft (3). (1) So stimulieren „Regelungen und Entscheidungen, für die sich die Schüler verantwortlich fühlen (da sie diese selbst beschlossen haben), [...] die Entwicklung fortgeschrittener moralischer Orientierungen.“ (2) Des Weiteren führt „die Erfahrung, dass Regeln und Entscheidungen auf fairer Grundlage zustande gekommen sind, [...] zu erhöhter Wertschätzung und tieferem Verständnis von Gerechtigkeit als Basis von Entscheidungsprozessen.“ (3) Und schließlich schafft „die Erfahrung, dass sich die Gruppe für den Einzelnen und der Einzelne für die Gruppe einsetzt [...] eine positive moralische Atmosphäre, die die Entwicklung fördert“ (Kohlberg/Wassermann/Richardson 1978, S. 234). Da die Schüler mit all diesen Faktoren in der Demokratischen Schulgemeinschaft täglich zu tun haben, lässt sich daraus folgern, dass in solchen Schulen ein höherer Gemeinschaftssinn unter den Schülern und Lehrern vorzufinden ist als in den herkömmlichen Bildungsinstitutionen und deshalb an diesen Schulen auch eine geringere Gewaltbereitschaft beobachtbar ist.

7. Analyse der vorgestellten Maßnahmen

7.1 Teilnehmeranzahl

Einer der auffälligsten formalen Unterschiede zwischen den in den vorherigen Kapiteln vorgestellten Maßnahmen zur Gewaltprävention lässt sich in der Anzahl der Teilnehmer finden. So kann das Quantum der teilnehmenden Personen je nach Methode entweder sehr überschaubar oder sehr groß sein. Beschränkt sich beispielsweise bei einer Schülermediation die Zahl der Teilnehmer oft auf die beiden Konfliktparteien und auf den Vermittler, werden in einer Demokratischen Schulgemeinschaft im Idealfall alle Mitglieder der Gemeinschaft in den Entscheidungsprozess miteinbezogen. Bei der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion beschäftigt sich dagegen in der Regel eine ganze Schulklasse mit dem zu erörternden moralischen Dilemma. Bei dieser Maßnahme ist die Anzahl der teilnehmenden Schüler also um einiges geringer als dies im Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft der Fall wäre, aber eben auch häufig um einiges höher als bei einer Schülermediation.

Diese Tatsache führt zu weiteren Unterschieden, die zwischen den verschiedenen Maßnahmen bestehen. So steht bei einer Schülermediation ein ganz spezifisches und sehr individuelles Problem, das vielfach der Auslöser für den zu lösenden Konfliktfall darstellt, im Mittelpunkt. Entscheidungen im Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft werden dagegen nicht nur durch einen kleinen Personenkreis getroffen, sondern durch sämtliche Schüler und Lehrer der Schule. Ein signifikantes Merkmal dieser Methode ist deshalb die Einbeziehung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft zu brisanten Themen, die den Schulalltag betreffen. Damit soll der „Sprache der Schüler“ eine gewichtigere Stimme verliehen werden, um auf deren Bedürfnisse besser eingehen zu können. Um im Prozess der Meinungsbildung eine möglichst große Repräsentativität der Einstellungen aller Schüler zu haben, ist es daher für die Organisatoren der Vollversammlungen bedeutsam, dass die Teilnehmer unterschiedliche Wertvorstellungen besitzen und aus allen Klassen der Schulgemeinschaft kommen. Dieses Verfahren eignet sich allerdings aus meiner Sicht nur für kleinere Schulen, da bei einer größeren Schüleranzahl in

der Vollversammlung „Empathie und individuelle Verantwortlichkeit [...] in der Anonymität der großen Zahl unter[gehen], der eigene Beitrag in der Diskussion und die Stimmabgabe verliert an Gewicht“ (Dobbelstein-Osthoff 1993, S. 69). Bei größeren Bildungsinstitutionen sollten deshalb alternative Durchführungsmöglichkeiten des Konzeptes gesucht werden. Vorschläge dazu sind, dass man die Vollversammlungen beispielsweise auf die Jahrgangsklassen beschränkt oder dass jeweils nur eine Hälfte der Schüler einer Klasse an der Gemeinschaftssitzung teilnimmt und die andere Hälfte dann von dem Verlauf und den Ergebnissen der Sitzung informiert (vgl. Oser 1993, S. 31).

Wesentlich überschaubarer ist im Gegensatz dazu die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion. Die Teilnehmerzahl dieser Maßnahme setzt sich aus den Mitgliedern der Klassengemeinschaft und mindestens einem Lehrer, der während der Diskussion hauptsächlich die Rolle des Moderators einnimmt, zusammen. Ein zentrales Merkmal der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion ist „die rhythmische Abwechslung von Phasen der Unterstützung und Herausforderung [...], um ein optimales Aufmerksamkeitsniveau bei den Schülern zu erreichen, bei dem sie nicht gelangweilt und auch nicht überfordert werden“ (Lind 2003, S. 73). Daraus lässt sich folgern, dass die Anzahl der Teilnehmer bei diesem Konzept nicht zu groß, aber auch nicht zu klein sein sollte. Eine Klassengemeinschaft, die durchschnittlich aus 30 Schülern besteht, ist ergo für die Durchführung einer Dilemmadiskussion bestens geeignet.

7.2 Personen- vs. Sachorientierung

Die drei Maßnahmen unterscheiden sich in der Frage, ob der zu behandelnde Input eher personen- oder sachbezogen ist, dadurch, dass sich die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion und das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft mehr an der Sache orientieren und das Verfahren der Schülermediation sich meines Erachtens vor allem mit den Personen beschäftigt. So sehen zum Beispiel in einer Mediation viele Schüler den Grund für ihren Konflikt in dem Verhalten der Personen, die der anderen Konfliktpartei angehören und denken dabei weniger an andere Faktoren wie etwa

verschiedene kulturelle Lebensweisen oder falsche Selbsteinschätzungen. Es ist deshalb primär die Aufgabe des Mediators, die verschiedenen Konfliktlinien der jeweiligen Parteien aufzudecken und nach möglichen Ursachen für diese Meinungsunterschiede zu suchen. Für die Streitparteien selbst gilt es dabei, vor allem ihre Emotionen und Assoziationen wie Zorn oder Hass gegenüber der anderen Partei abzubauen. Dies ist auch der wesentliche Unterschied zwischen der Schülermediation und den beiden anderen Maßnahmen. Bei einer Schülermediation werden die Schüler direkt mit ihren „Gegnern“ konfrontiert und versuchen zusammen mit diesen, eine individuelle, also primär auf sich bezogene, Konfliktlösung zu finden.

Dies ist bei der Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion und beim Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft nicht der Fall. Bei diesen Maßnahmen werden die Schüler nicht mit realen Personen konfrontiert, sondern mit moralischen Dilemmas und den damit zusammenhängenden Problemen. So steht bei der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion vor allem der moralische Kern des Dilemmas und die Auseinandersetzung mit Gegenargumenten im Vordergrund. Das semi-reale Dilemma sollte dabei im Idealfall „so realistisch formuliert sein, dass beim Zuhörer Neugier und Spannung, aber keine lernhemmenden Emotionen (z. B. Ängste, Hass) ausgelöst werden“ (Lind 2003, S. 79). Es steht dabei immer die Beschäftigung mit der Sache, d.h. mit dem moralischen Kern des Dilemmas, im Vordergrund. Ein essentieller Unterschied zum Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft ist hierbei allerdings die Tatsache, dass das Abstimmungsergebnis am Ende der Diskussion für die Schüler nicht bindend ist und deshalb auch keine unmittelbaren Auswirkungen hat. In der Demokratischen Schulgemeinschaft ist dies dagegen anders. Die Schüler befassen sich dort mit realen Dilemmas, die in der Schule vorkommen und die sie direkt betreffen. Die endgültigen Entscheidungen in der Vollversammlung sind daher für sie bindend. Darauf zu achten, dass die gemeinsam festgelegten Regeln oder Beschlüsse auch konsequent ausgeführt werden, ist die Aufgabe des Vermittlungsausschusses der Schulgemeinschaft. Diese Tatsache zeigt meiner Meinung nach ganz deutlich, dass das Prinzip der Sachorientierung neben weiteren Prinzipien wie dem der Verantwortungsübernahme ein

wesentliches Merkmal des Konzeptes der Demokratischen Schulgemeinschaft ist.

7.3 Soziales Lernen

Soziales Lernen verfolgt primär das Ziel, „dass sich die Schüler selbst und andere differenzierter wahrnehmen, sich ihrer eigenen Gefühle bewusster werden und diese besser ausdrücken können. Sie sollen ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse umfangreicher erkennen, kooperative Kompetenzen mit Mitschülern erwerben, diese umsetzen und die Perspektiven anderer einnehmen. Dadurch sind sie auch fundierter in der Lage, deren Handlungsmotive nachvollziehen zu können“ (Wildfeuer 2006, S. 345). Die soziale Komponente spielt sowohl bei der Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion als auch im Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft eine große Rolle. Beide Maßnahmen haben das Ziel, die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit der Schüler zu fördern. Diese Förderung geschieht durch die bewusste Konfrontation der Schüler mit moralischen Dilemmas, durch die unter den Schülern eine Diskussion zu relativ brisanten Themen entsteht. In den daraus resultierenden verbalen Auseinandersetzungen lernen die Schüler einige soziale Komponenten wie „die eigenen Prinzipien in einem sozialen Kontext zu artikulieren, auch wenn Gegner der eigenen Meinung zu gegen sind oder Freunde eine andere Meinung vertreten als man selbst, und den Argumenten anderer zuhören zu können, auch wenn sie von Menschen kommen, die einem fremd oder anderer Meinung zu dem Fall sind, über den gerade diskutiert wird“ (Lind 2003, S. 75). Die Fähigkeit, sich vor *fremden* Personen äußern und diesen zuhören zu können, kann allerdings nur in der Demokratischen Schulgemeinschaft angewendet werden, in der sicherlich nicht jeder Schüler alle Schüler kennt. Anders ist dies bei einer Dilemmadiskussion, die nach der Konstanzer Methode durchgeführt wird. Hier wird in der Klassengemeinschaft, in der sich alle Schüler gegenseitig kennen, ein moralisches Dilemma erörtert. Bei beiden Maßnahmen lernen die Schüler, anderen Personen zuhören zu können und ermöglichen sich so einen offenen Meinungs austausch, in dem sie lernen, die Meinung anderer zu respektieren. Dieser Meinung stimmen sie entweder zu oder widersprechen dieser, indem sie andere sachliche Argumente vorbringen.

Im Gegensatz zur Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion, bei der semi-reale Dilemmas behandelt werden und deshalb die Schlussabstimmung keine unmittelbaren Konsequenzen für die Schüler mit sich bringt, wird in einer Demokratischen Schulgemeinschaft im Idealfall in der Vollversammlung darauf geachtet, einen Konsens über das abzustimmende Dilemma zu finden, der für alle Mitglieder tragbar ist, da sich diese an das Abstimmungsergebnis halten müssen. Dieses Einverständnis geht zurück auf „die zentrale Erfahrung der zwanglos einigenden, konsensstiftenden Kraft argumentativer Rede, in der verschiedene Teilnehmer ihre zunächst nur subjektiven Auffassungen überwinden und sich dank der Gemeinsamkeit vernünftig motivierter Überzeugungen gleichzeitig der Einheit der objektiven Welt und der Intersubjektivität ihres Lebenszusammenhangs vergewissern“ (Habermas 1995, S. 28). Dadurch erlernen die Schüler die Qualifikation, ihre eigene Meinung gegebenenfalls zu überdenken sowie sich in bestimmten Situationen kompromissbereit verhalten zu können. Weitere Komponenten, die bei den Schülern durch diese Maßnahmen gefördert werden und die eng mit den oben genannten zusammenhängen, sind demokratische Fähigkeiten. Ich denke hierbei insbesondere an Toleranz und Respekt gegenüber anderen Personen.

Beim Verfahren der Schülermediation scheinen mir die zu Beginn des Kapitels genannten Ziele des sozialen Lernens im Kontrast zur Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion oder dem Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft nicht so stark ausgeprägt zu sein, weshalb ich das soziale Lernen bei dieser Maßnahme differenzierter betrachte. Der Erwerb sozialer Kompetenzen hängt für mich wesentlich davon ab, wie oft ein Verfahren, durch das soziale Fähigkeiten bei den Schülern gefördert werden sollen, in der Realität auch angewendet wird. Eine Steigerung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit kann meines Erachtens deshalb auch nur bei den Schülern erfolgen, die sich regelmäßig dazu an den durchgeführten Förderungsmaßnahmen beteiligen. Bei der Schülermediationsmaßnahme sehe ich allerdings eine solche Regelmäßigkeit nur bei den Mediatoren gegeben, die sich immer wieder neuen Konfliktsituationen stellen und dort als Vermittler zwischen Konfliktparteien auftreten. Durch ihre Ausbildung, in der sie soziale Kompetenzen wie aktives Zuhören oder das Erkennen von Emotionen gelernt haben, sind sie in der Lage, jederzeit die Bedürfnisse der verschiedenen Parteien anzuhören, um so im

Idealfall eine (gewaltfreie) Lösung des Konflikts herstellen zu können. Im Gegensatz zu den Mediatoren haben die Konfliktparteien derartige Fähigkeiten nicht bzw. diese sind bei ihnen nicht so stark ausgeprägt, da die Streitparteien ja sonst in der Lage wären, ihre Konflikte selbst zu lösen und somit auf die Hilfe der Vermittler gar nicht angewiesen wären.

Dieser Gesichtspunkt bestätigt meiner Auffassung nach die Anzeichen, dass die Ziele des sozialen Lernens in einer Demokratischen Schulgemeinschaft oder in Dilemmadiskussionen, die nach der Konstanzer Methode durchgeführt werden, eher erreicht werden als bei der Methode der Schülermediation. Sicherlich kann es auch dort den Mediatoren gelingen, die Konfliktparteien zum aktiven Zuhören und zu einer gegenseitigen respektvollen Behandlung zu bewegen, allerdings braucht es für eine effektive Förderung sozialer Lernerfolge mehr als nur ein oder zwei Treffen mit den Mediatoren. Dazu kommt für mich noch die Tatsache, dass die Inanspruchnahme einer Mediation für die Schüler freiwillig ist und deshalb gewiss nicht alle Schüler von solch einer Maßnahme profitieren. Anders ist dies bei der Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion, in der sich die ganze Klasse mit einem moralischen Dilemma auseinandersetzen muss, oder beim Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft, in das bewusst alle Schüler integriert werden und in dem alle Mitglieder beispielsweise durch das Prinzip der Verantwortungsübernahme mit Methoden konfrontiert werden, die eine Förderung sozialer Kompetenzen und somit auch eine Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit *aller* Schüler zum Ziel haben.

7.4 Die Rolle der Lehrer

Betrachtet man bei den zu analysierenden Maßnahmen die Rolle der Lehrer, so stellt man fest, dass bei allen drei Konzepten die Lehrer eher im Hintergrund aktiv sind. Am deutlichsten ist dies der Fall bei einer Schülermediation. Hier versuchen – wie es der Name schon sagt – ausgebildete Schüler eine Lösung des Konfliktes zwischen den Konfliktparteien herzustellen. Bei den durchzuführenden Mediationen sind ergo keine Lehrer anwesend. Dies hat für die Schüler den Vorteil, dass sie unter sich sind und deshalb keine Sanktionen durch Lehrpersonen fürchten müssen. Die wesentliche Aktivität der Lehrer ist

bei dieser Maßnahme, die Schüler immer wieder auf die Möglichkeit einer Schülermediation hinzuweisen, sobald sie erste Anzeichen eines eskalierenden Konfliktes erkennen. Die zentrale Aufgabe besteht für den Lehrer aus diesem Grund vor allem darin, die Schüler für eine Teilnahme an einem Mediationsverfahren zu motivieren.

Im Gegensatz zur Schülermediation ist bei der Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion der Lehrer zwar anwesend, wobei dies jedoch nicht heißt, dass der Lehrer in der Diskussionsrunde immer mitdiskutiert. Seine Aufgabe beschränkt sich im Wesentlichen dabei auf die Einhaltung der Diskussionsregeln und auf das Festhalten der wichtigsten Argumente an der Tafel. Dies hat für die Schüler den Effekt, dass sie die Diskussion des Dilemmas selbst steuern. Durch diese Vorgehensweise lernen sie, den Austausch von Meinungsverschiedenheiten auch dann ohne Gewalt zu vollziehen, wenn keine Lehrer in der Nähe sind, um mitdiskutieren zu können. Um eine Selbststeuerung der Dilemmadiskussion durch die Schüler garantieren zu können, bedarf es allerdings einer altersgerechten Auswahl eines semi-realen Dilemmas durch den Lehrer, das die Schüler nicht überfordert. Dies sowie eine gute und gründliche Vorbereitung der Unterrichtsstunde durch die Lehrperson sind essentielle Voraussetzungen für eine gute Dilemmadiskussion. „Je besser (und zeitaufwendiger) eine Dilemmadiskussion durchdacht und vorbereitet wurde, desto weniger muss der Leiter oder die Leiterin der Diskussion inhaltlich in den Verlauf >pädagogisch< eingreifen und kann den Ablauf der Stunde weitgehend der Selbstregulation der Beteiligten überlassen“ (Lind 2003, S.80). Die wesentliche Aufgabe besteht deshalb für den Lehrer bei der Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion vor allem in der gewissenhaften Vorbereitung des Unterrichts, um dadurch weniger in den Unterrichtsverlauf selbst, das heißt in die Dilemmadiskussion, eingreifen zu müssen. Er gibt dabei den Schülern das Gefühl, das Dilemma selbstständig lösen zu können, was deren Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten verstärkt.

Im Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft ist die Rolle des Lehrers mit der Rolle des Schülers unter dem Gesichtspunkt der gemeinsamen Verantwortungsübernahme und der gemeinsamen Entscheidungsfindung in der Vollversammlung gleichzusetzen. Die Lehrer haben in der

Gemeinschaftssitzung ebenso wie die Schüler nur eine Stimme. Die dort beschlossenen Regeln und Verhaltenskodexe gelten für sie genauso wie für alle anderen Mitglieder der Schulgemeinschaft. Im Gegensatz zur Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion, in der sich der Lehrer weitgehend zurückhält, greifen sie durch Wortbeiträge und Anregungen in die Diskussion ein. „Sie bringen Standpunkte vor, die kritisiert werden können; sie ermutigen die Schüler, ihre eigene Sichtweise der Probleme zu formulieren, und sie akzeptieren die demokratische Mehrheitsentscheidung der Gruppe als bindend. Unverkennbar haben die Lehrer kraft ihrer Position eine besondere Autorität; sie versuchen aber, als formal gleiche Mitglieder einer demokratischen Gruppe auf diese einzuwirken und Autorität kraft ihrer Weisheit auszuüben, sie suchen den Weg der Zustimmung und nicht den Rückgriff auf Status und Zwang“ (Higgins 1987, S. 55). Konkret heißt dies auch, dass Lehrer zwar für eine Meinung Partei ergreifen können, aber im Gegenzug dazu auch ein Abstimmungsergebnis der Vollversammlung akzeptieren, das eben nicht immer ihre Auffassung widerspiegelt. Eine signifikante Aufgabe der Lehrer besteht also darin, die Schüler auf die Thematik der bevorstehenden Gemeinschaftssitzung vorzubereiten.

Abschließend lässt sich zu diesem Kapitel noch sagen, dass all die gut gemeinten Ansätze der verschiedenen Maßnahmen wenig nützen, wenn es „Quertreiber“ unter den Lehrerkollegen gibt, die die Ziele der einzelnen Konzepte in Frage stellen. Das Lehrerkollegium sollte deshalb darum bemüht sein, durch gemeinschaftliches Auftreten und einer gemeinsamen Überzeugung, eine gute Außenwirkung zu erzielen. Dazu gehört auch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern sowie eine ständige Weiterbildung, um sich mit den durchzuführenden Methoden (noch) intensiver vertraut zu machen. Dabei sollte aus meiner Sicht auch die Förderung des persönlichen Wachstums der Lehrer ein Thema sein. Je bewusster eine Person ist, desto gelassener kann sie mit Konfliktsituationen umgehen, das heißt die Rolle als Unparteiischer und objektiver Vermittler wahrnehmen.

7.5 Die Rolle der Schüler

Die Rolle der Schüler ist bei den verschiedenen Maßnahmen unterschiedlich stark ausgeprägt. Am deutlichsten kann man diese Differenzierung bei der Schülermediation feststellen, bei der man zwischen den Mediatoren und den Konfliktparteien unterscheiden muss. Erstere sind vor allem da, um zwischen den Parteien zu vermitteln, während Letztere von diesen aufgefordert werden, ihre Ursachen und Gründe für den zu analysierenden Konflikt zu nennen. Dadurch werden die Handlungsmotive der einzelnen Parteien angesprochen und mögliche Hintergründe näher beleuchtet. Der Mediator achtet dabei auf eine angenehme Atmosphäre und auf eine Einhaltung der Gesprächsregeln. Wichtig ist es an dieser Stelle zu erwähnen, dass der Vermittler sich immer neutral verhält und keine Schüler bevorzugt. Er versucht während des Gespräches die Gedanken der Konfliktparteien nachzuvollziehen und deren Emotionen wahrzunehmen, um den essentiellen Kern des Problems herausarbeiten zu können. Darauf aufbauend werden in der Mediation dann gemeinsam mit den Parteien verschiedene Lösungsmöglichkeiten, die zur Beendigung des Konflikts beitragen sollen, erarbeitet. Diejenige Lösung, auf die sich die Konfliktparteien schließlich einigen, wird vertraglich von allen Beteiligten festgehalten. Die Rolle der Schüler in einer Schülermediation kann deshalb grob in zwei Rollen aufgeteilt werden: in vermittelnde Schüler und in zu vermittelnde Schüler.

Bei der Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion haben dagegen alle teilnehmenden Schüler die gleiche Aufgabe. Sie beschäftigen sich mit einem moralischen Dilemma, über das sie zuerst in Kleingruppen und später im Plenum vor der ganzen Klasse diskutieren. In den Gruppen suchen sie Argumente, die mit ihrer Auffassung übereinstimmen, dass die Entscheidung der Hauptperson in der Dilemmageschichte richtig respektive falsch war. Diese Argumente tragen die Schüler dann im Plenum ihren „Gegnern“, also ihren Mitschülern, die eine andere Meinung zu dem Ausgang des Dilemmas haben als sie, einzeln vor. Dabei werden sie jedoch nach jedem Beitrag, der aus ihrer Gruppe kommt, mit einem Gegenargument der anderen Gruppe konfrontiert. Diese Vorgehensweise garantiert bei allen Schülern eine sinnvolle Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen zu einem brisanten Thema.

Die Rolle des Schülers in einer Dilemmadiskussion, die nach der Konstanzer Methode durchgeführt wird, besteht deshalb primär in der Reflexion der eigenen Meinung und der Beschäftigung mit Gegenargumenten.

In einer Demokratischen Schulgemeinschaft zeichnet sich die Rolle des Schülers neben den gerade erwähnten Rollenzuweisungen in einer Dilemmadiskussion des Weiteren vor allem dadurch aus, in demokratische Entscheidungsprozesse miteinbezogen zu werden und selbst Verantwortung zu übernehmen. Dies wird durch die demokratische Organisation innerhalb der Schule gewährleistet. So können Schüler wie Lehrer in der Vollversammlung ihre Meinung über schulrelevante Themen sowohl durch eigene Diskussionsbeiträge als auch durch ihr Abstimmungsverhalten kundtun. In diesen Gemeinschaftssitzungen können sie aber auch eigene Vorschläge oder Anregungspunkte auf die Tagesordnung setzen lassen. In den Abstimmungen zählt die Stimme eines Schülers genauso viel wie die eines Lehrers, es gibt daher auch keine unterschiedliche Stimmengewichtung, die beispielsweise zugunsten der Lehrpersonen ausfallen könnte. Die Schüler in einer Demokratischen Schulgemeinschaft lernen somit Verantwortung für Regeln oder Entscheidungen zu tragen, die sie zusammen aufgestellt beziehungsweise über die sie selbst abgestimmt haben. Dass diese Entscheidungen auch immer eingehalten werden, dafür sorgt der Vermittlungsausschuss, der sich zum größten Teil aus Schülern und zu einem weitaus kleineren Part aus Lehrern zusammensetzt. Dank der demokratischen Struktur und Organisation solcher Gemeinschaften ist das dortige Schulleben „auch ein genuines Erfahrungs- und Handlungsfeld für die Entwicklung und Förderung von Urteilsfähigkeit. Neben und zusammen mit einer moralkognitiven Förderung im Rahmen des ‘Dilemma-Ansatzes’ ist [...der Versuch entwickelt worden], SchülerInnen um und an der Lösung schulischer Konflikte zu beteiligen“ (Schirp 1993, S. 58). In einer Demokratischen Schulgemeinschaft werden die Schüler im Gegensatz zu ihren Kollegen an den herkömmlichen Schulen also in den Prozess der Schulgestaltung unmittelbar miteinbezogen, indem sie sich an verantwortungsvollen Aufgaben beteiligen.

7.6 Bedeutung der Einhaltung der Regeln

Die Einhaltung bestimmter Grundsätze ist eine fundamentale Voraussetzung für alle drei Maßnahmen, da diese ohne Regeln nur schwer bzw. gar nicht umsetzbar wären. Dabei erscheint mir der Leitsatz, anderen Schülern bei deren Gesprächsbeiträgen zuzuhören und deren Meinungen zu respektieren, der wichtigste. Dazu gehört auch, dass in Diskussionen „jedes Argument [...] zulässig [ist], alles darf gesagt werden; aber keine Person darf angegriffen oder bewertet werden“ (Lind 2003, S.84). Damit diese Regel auch von allen Schülern eingehalten wird, ist es wichtig, dass bei den verschiedenen Maßnahmen Personen da sind, die immer wieder auf diesen Grundsatz verweisen. Bei einer Schülermediation geschieht dies in der Regel schon nach der Begrüßungsphase durch die Vermittler, die die Konfliktparteien auf die Gesprächsregeln aufmerksam machen. Gerade bei dieser Maßnahme ist es für die Mediatoren bedeutungsvoll, „sich Gehör und Akzeptanz bei den KontrahentInnen zu verschaffen“ (Lange/Eggebrecht/Holtmanns 2001, S. 142), um so für eine angenehme Atmosphäre während des Mediationsprozesses zu sorgen. Würden sich die Konfliktparteien beispielsweise bei der Erörterung der jeweiligen Handlungsmotive permanent anschreien oder beschimpfen, würde dies sicherlich die angestrebte Lösung des Konfliktes erschweren.

Dieser Grundsatz der Achtung der einzelnen Personen gilt für alle drei Maßnahmen, also auch für die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion und für das Konzept der demokratischen Schulgemeinschaft, bei denen die Meinungen der einzelnen Schüler in den Dilemmadiskussionen oder in der Vollversammlung von den anderen Schülern stets zu respektieren sind. Um in den Dilemmadiskussionen immer dem Diskussionsverlauf folgen zu können, hat sich dort die Ping-Ping-Regel als weitere regulierende Maßnahme bestens bewährt. Bei dieser Methode bestimmt der „aktiv Beitragende [...], wer ihm antwortet. Diese Regel stellt sicher, dass der Beitragende sich voll auf seinen Beitrag konzentrieren kann und es zu keinen >Übertragungsstörungen< in der Diskussion kommt“ (Lind 2003, S. 78).

Neben diesen Vorgehensweisen, die eine sinnvolle Kommunikation zwischen den beteiligten Personen und einen effektiven Meinungs austausch garantieren sollen, ist bei einer Schülermediation und im Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft ein weiterer Grundsatz für eine erfolgreiche Umsetzung der dort vereinbarten Beschlüsse notwendig. Es handelt sich dabei um die Regel, dass die getroffenen Entscheidungen von den Schülern auch eingehalten werden. Bei einer Mediation soll dieser Leitsatz durch einen Vertrag, in dem die wichtigsten Vereinbarungen zwischen den beteiligten Personen schriftlich festgehalten werden, gewährleistet werden. Zur weiteren Überprüfung dient den Mediatoren ein nochmaliges Treffen mit den jeweils betroffenen Schülern, bei dem diese ihre derzeitige Situation bzw. ihren momentanen Umgang mit der anderen Konfliktpartei offen schildern. Stellt sich dabei heraus, dass die Mediation erfolgreich war, haben sich die Schüler an die gemeinsam aufgestellten Regeln gehalten. Ist dies nicht der Fall, müssen gegebenenfalls weitere Maßnahmen getroffen werden.

In einer Demokratischen Schulgemeinschaft werden solche vertraglichen Regelungen vor allem durch die sogenannten „shared norms“ aufgebaut. Dies sind im Wesentlichen Prinzipien, die durch den gegenseitigen Gemeinschaftssinn bei den Schülern hervorgerufen werden. „Da die Normen durch Partizipation und gemeinsame Beschlüsse entstehen, werden sie auf ganz andere Weise integriert, das heißt, sie werden zu gemeinsamen geteilten Normen. [...] Sie sind das vertragliche Moment, das die Individuen bei aller Verschiedenheit ihrer Standpunkte und Interessen zusammenhält. Sie stellen die gemeinsame Verankerung, den unsichtbaren Kern der Übereinstimmung dar“ (Oser/Althof 2001, S. 239). Daraus lässt sich ableiten, dass in einer Demokratischen Schulgemeinschaft die Schüler eher dazu bereit sind, bestimmte Regelungen und Verhaltenskodexe einzuhalten als ihre Kollegen an den herkömmlichen Schulen, die nicht aktiv in den Prozess der Schulgestaltung miteinbezogen werden und sich somit weniger für die Einhaltung von Regeln verantwortlich fühlen, da sie diese nicht selbst beschlossen haben.

7.7 Aus- und Weiterbildung

Die stetige Aus- und Weiterbildung der begleitenden Lehrpersonen ist eine weitere grundlegende *Conditio sine qua non*, die für alle drei Maßnahmen gilt. So ist die Voraussetzung, dass die begleitenden und durchführenden Personen mit den Grundtechniken der jeweiligen Methode intensiv vertraut sind, für einen Gewinn bringenden Erfolg unabdingbar. Diese Vertrautheit können Schülermediatoren, Lehrer, die eine Dilemmadiskussion durchführen sowie Lehrkräfte, die das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft umsetzen wollen, nur durch eine umfassende und grundlegende Aus- und Weiterbildung erlangen, in der sie die wichtigsten pädagogischen und psychologischen Merkmale sowie die verschiedenen Phasen der jeweiligen Maßnahme kennenlernen. Des Weiteren gehört dazu auch die Bereitschaft, sich mit eventuell auftretenden Problemen, die während der Anwendung der Methode entstehen können, auseinanderzusetzen. „Daneben ist es im Hinblick auf eine möglichst effektive und nachhaltige Moralbildung wünschenswert, [...] regelmäßig die Möglichkeit der Beobachtung von eigenen und fremden Dilemmadiskussionen zu nutzen, [...] seinen Blick für den moralischen Kern der Probleme zu schärfen [...] und] zu lernen, an welchen Äußerungen der Schüler sich ein Zugewinn an moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit festmachen lässt“ (Lind 2003, S. 86). Diese erstrebenswerten Kompetenzen, die sich primär auf die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion und auf das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft beziehen, lassen sich auch auf die Schülermediation übertragen. Dort sollte dann analog die Evaluation von eigenen und fremden Mediationen als eine weitere Möglichkeit der Weiterbildung in Betracht gezogen werden.

Wird eine der drei Maßnahmen in einer Schule neu eingeführt, ist es bedeutsam, dass alle beteiligten Lehrpersonen „von Anfang an in den Prozess [...]der Ausbildung] eingebunden werden. Sie können entweder das Training mit den externen Kräften (meist Sozialpädagoginnen) gemeinsam veranstalten oder beim Training hospitieren. Das ist wichtig, weil es die Lehrkräfte und nicht die externen Trainer sind, die für die langfristige Verankerung des Programms sorgen“ (Walker 2001, S. 119). Dieses Training, das heißt die Grundausbildung, kann durchaus unterschiedlich zeitintensiv und aufwändig sein. Besteht

beispielsweise das Grundlagentraining für angehende Schülermediatoren aus 14 Doppelstunden (vgl. Walker 2001, S. 123), „benötigt die Ausbildung als Leiter von moralischen Dilemmadiskussionen ungefähr ein halbes Jahr mit insgesamt ca. 30 Ausbildungsstunden“ (Lind 2003, S. 87). Lehrer einer Demokratischen Schulgemeinschaft berichteten sogar davon, dass sie nahezu ein Jahr brauchten, bis sie das Konzept souverän umsetzen konnten (vgl. Lind 2003, S. 106). Daran kann man deutlich erkennen, dass eine ständige Aus- und Weiterbildung der beteiligten Personen durch verschiedene Fortbildungsmaßnahmen, Supervision oder durch wissenschaftliche Evaluationen ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Umsetzung der jeweiligen Maßnahme ist.

7.8 Präventions- vs. Interventionsmaßnahme

„Weniger Gewalt an unseren Schulen“ – dieses Ziel haben alle drei Maßnahmen gemeinsam. Allerdings unterscheiden sie sich in ihren Methoden und in den damit kohärierenden Vorgehensweisen. So ist das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft wie die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion eher eine Maßnahme zur Gewaltprävention, während die Schülermediation klassischer Weise doch eher einer Interventionsmaßnahme gleicht. Die primäre Aufgabe der Mediatoren ist in der intensiven Auseinandersetzung über einen bereits schon vorhandenen Konflikt zwischen den Konfliktparteien zu sehen. In einem gemeinsamen Gespräch versuchen die beteiligten Personen, eine akzeptable Lösung für ihre Probleme zu finden. Diese Konversationen sind zwar in einem gewissen Sinne auch präventiv, da sie ja eine weitere Eskalation des Konfliktes verhindern sollen, jedoch dienen sie viel mehr der Konfliktbewältigung des status quo. Die Streitparteien suchen die Mediatoren auf, um in einem Konflikt zu vermitteln, der zwischen ihnen schon da ist. Dieser Gesichtspunkt ist für mich ausschlaggebend, die Schülermediation eher als eine Interventionsmaßnahme zu betrachten.

Anders ist dies bei der Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion. Durch eine mehrmalige Anwendung dieser Maßnahme im Unterricht werden die Schüler damit vertraut gemacht, „die eigenen moralischen Prinzipien auch dann anzuwenden, wenn sie mit der eigenen Meinung zu einem konkreten Fall in

Konflikt geraten“ (Lind 2003, S. 74). Durch die Diskussion einer moralischen Dilemmageschichte und die Anhörung einzelner Gegenargumente reflektieren die Schüler ihre Meinung und bilden sich ein eigenes Urteil. Durch diese Maßnahme lernen sie, sich in Konfliktsituationen vernünftig zu verhalten. Die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion hat daher eine präventive Funktion. Sie dient zur Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit der jeweiligen Schüler und zur Ausbildung der Fähigkeit, eventuell auftretende Meinungsverschiedenheiten durch einen angemessenen Diskurs zu lösen und dabei auf die Anwendung von Gewalt zu verzichten.

In einer Demokratischen Schulgemeinschaft werden die Schüler mit Strukturen konfrontiert, die für ein soziales Klima unter den Mitgliedern sorgen sollen und somit Gewalt vorbeugend sind. Dadurch, dass die Schüler bei diesem Konzept in schulbezogene Entscheidungen miteinbezogen werden und in der Vollversammlung, in der unter anderem Regeln für das gemeinschaftliche Beisammensein in der Schule getroffen werden, ihre Stimme genauso viel zählt wie die eines Lehrers, schafft die Demokratische Schulgemeinschaft äußere Bedingungen, die zur Steigerung des Gemeinschaftsgefühls unter den Mitgliedern dienen. Die Schüler sollen bei dieser Maßnahme „Gruppenregeln erarbeiten und Rollenverhalten einüben, interaktive Kompetenzen und Selbstkontrolle erwerben und lernen, ihre Probleme und Konflikte mit gewaltfreien und sozial akzeptierten Mitteln zu bearbeiten und zu lösen“ (Tillmann u. a. 1999, S. 305). Das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft hat ergo einen präventiven Charakter auf die Schüler und soll zur Gewaltminderung an den Schulen beitragen.

7.9 Evaluationsergebnisse

Evaluationen sind sowohl für die wissenschaftliche Forschung aber auch für die Schulen, die eine bestimmte Maßnahme mit dem Ziel einer Gewaltreduzierung innerhalb ihrer Institution durchführen, zur Ergebnissicherung und zur kritischen Reflexion der eingeführten Konzepte und Ansätze unabdingbar. Sie dienen dazu, den Nutzen der jeweiligen Methode für die Schüler und Lehrer zu bestimmen. Als Messinstrumente eignen sich dafür schriftliche und mündliche Befragungen, Interviews oder eigene Beobachtungen.

Für eine Evaluation der Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion hat sich vor allem der „*Moralisches Urteil-Test*“ (MUT) bewährt, indem die beteiligten Personen ihre Meinung zu einem moralischen Dilemma schriftlich kundtun und anschließend verschiedene Argumente bewerten, von denen einige ihre eigene Ansicht bestätigen, einige dagegen aber auch nicht. „Die eigentliche Aufgabe besteht darin, die widersprechenden und die stützenden Argumente konsistent nach ihrer moralischen Qualität zu beurteilen, statt danach, ob sie die eigene Meinung stützen oder ihr widersprechen. Das Muster der individuellen Äußerungen lässt erkennen, ob die Versuchsperson überhaupt moralische Maßstäbe an die Argumente anlegt, die sie beurteilen soll, und ob sie dies auch dann tut, wenn durch die Argumente ihre Meinung kritisiert wird“ (Lind 2003, S. 49). Durch den MUT lässt sich daher feststellen, ob Schüler, die mehrmals mit der Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion im Unterricht konfrontiert werden, auch tatsächlich zu einer höheren moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit gelangen, als Schüler, die diese Maßnahme nicht kennen. Durchgeführte empirische Untersuchungen kommen dabei zu einem beachtlichen Ergebnis. Sie stellen alle eine Zunahme des Niveaus der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit bei den Probanden fest (vgl. Lind 2002, S. 204). Lind, der sich auf diese Analysen stützt, kommt deshalb zu folgendem Entschluss: „Die auf Kohlberg gründende Dilemma-Diskussions-Methode zur Förderung der moralisch-kognitiven Entwicklung hat einen deutlichen und nachhaltigen Effekt bei Schülern, und zwar weitgehend unabhängig von methodischen Variationen, von Dauer und Intensität der Intervention und von den forschungstechnischen Methoden des Effektnachweises“ (Lind 2002, S. 204). Dieser Effekt geht sogar so weit, dass durch die Methode der Dilemmadiskussion „nicht nur das Niveau der Urteilsfähigkeit bei Schülern gesteigert, sondern das Niveau an Regelverstößen gesenkt werden konnte. [...] ,und somit die Förderung dieser Fähigkeit eine wirksame Vorbeugung gegen Gewalt und Kriminalität und ein Schutz der Demokratie darstellen kann“ (Lind 2003, S. 59).

Ähnliche Effekte zeigten sich bei den Untersuchungen, die das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft genauer analysierten. So wurde auch dort eine höhere Beachtung der aufgestellten Regeln als vor der Einführung der neuen Methode beobachtet (vgl. Oser 1993, S. 34; vgl. Lind 2003, S. 108). Dies

hängt im Wesentlichen ebenfalls mit einer festgestellten Zunahme der moralischen Urteilsfähigkeit der Schüler und Lehrer (vgl. Lind 2002; vgl. Lind/Althoff 1992) sowie einem gesteigerten Verantwortungsbewusstsein und einem ausgeprägteren Gemeinschaftssinn zwischen den einzelnen Mitgliedern der Demokratischen Schulgemeinschaft zusammen. „Allgemein kann festgestellt werden, daß höhere Partizipation von Lehrern und Schülern größere Einhaltung von Regeln, höhere Qualität der Schule, respektvolleres Verhalten der Lehrer [gegenüber den Schülern] und höheres Engagement der Schüler bewirkt“ (Oser 1993, S. 34). Daraus lässt sich wiederum ableiten, dass das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft auch eine sinnvolle Maßnahme zur Gewaltprävention an den Schulen darstellt.

Eine Studie, die die eventuellen Auswirkungen der Mediationsprogramme auf die moralische Urteilsfähigkeit der teilnehmenden Schüler untersucht, scheint es noch nicht zu geben. Jedoch zeigen bisherige Evaluationen, dass diese Mediationsprojekte insbesondere positive Auswirkungen auf die Schülermediatoren selbst haben. Ihre „Zunahme an Fähigkeiten bezieht sich auf die Stärkung von sozialen und kommunikativen Fähigkeiten, den Umgang mit eigenen Konflikten und denen anderer sowie auf ein gestärktes Selbstwertgefühl“ (Behn u.a. 2006, S. 5). Dies sind meiner Meinung nach durchaus Faktoren, die zu einer Zunahme des Niveaus der moralischen Urteilsfähigkeit der Schülermediatoren führen können. Allerdings lassen sich solche Anzeichen in der Regel eben nur bei den Streitschlichtern selbst beobachten und weniger bei den anderen Schülern. Außerdem hat es sich als „problematisch [...] herausgestellt, dass die Mediation insgesamt auf wenig Akzeptanz bei Lehrern und Schülern stößt. Das zeigt sich vor allem darin, dass wenige Schüler die Mediation aus eigenem Antrieb aufsuchen, dies häufig nur unter mehr oder weniger spürbarem ‚pädagogischen Nachdruck‘ durch die Lehrer tun“ (Wildfeuer 2006, S. 290; vgl. auch Behn u.a. 2006, S. 10). Die freiwillige Nutzung dieses Angebots gilt für diese Schüler dann nur noch sehr eingeschränkt oder gar nicht mehr. Daraus lässt sich folgern, dass zumindest ein beachtlicher Teil der Schüler die Maßnahme der Schülermediation mit skeptischen Augen sieht. Dadurch, dass einige Konfliktparteien die Streitschlichter überhaupt nicht oder nur unter dem gerade beschriebenen Druck der Lehrer aufsuchen, bin ich der Ansicht, dass eine Zunahme des

Niveaus der Urteilsfähigkeit durch die Mediationsprogramme bei nur wenigen Schülern festzustellen wäre und eine damit eventuelle kohärierende Gewaltreduzierung an der Schule keinen signifikanten Effekt zeigen würde. Diese Einschätzung bezieht sich allerdings nur auf diejenigen Schulen, bei denen die Schülermediation wenig Akzeptanz findet. Demgegenüber steht die Beobachtung, dass „insbesondere an den Schulen mit erfolgreich implementierten Projekten [...] sich die Zahl der Vorfälle insgesamt verringert hat, [und] dass es zu einem Rückgang von Gewalt gekommen ist“ (Behn u.a. 2006, S. 5). Hierbei muss man allerdings bedenken, dass diese Schulen in der Regel neben der Maßnahme der Schülermediation auch noch zusätzliche Programme in ihr Schulcurriculum aufgenommen haben und sich somit mit mehreren Methoden dem Thema „Gewalt an der Schule“ stellen.

8. Folgerungen für die Schulpädagogik

Wie im vorherigen Kapitel gezeigt wurde, sind die zwei Maßnahmen zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit, die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion und das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft, alternative Programme zur Gewaltprävention, die man an den Schulen verstärkt anwenden sollte. Die an unseren Bildungsinstitutionen weit verbreitete Methode der Schülermediation scheint mir hingegen zu einer wirkungsvollen und effektiven Gewaltprävention allein nicht ausreichend. Diese These wird meiner Meinung nach auch dadurch verstärkt – wenn nicht sogar schon bestätigt –, dass es ausgerechnet Lehrer der Berliner Rütli-Oberschule waren, die im März 2006 einen Brief an die Senatsverwaltung schrieben, indem sie sich über die zunehmende Gewalt an ihrer Schule beklagten; und das, obwohl sie fünf Jahre zuvor noch in einem Buchbeitrag zur „Mediation in der Schule“ von einem spürbar verbesserten Schulklima und einem Rückgang der brutalen Gewalthandlungen ihrer Schüler berichteten, was auf die eingeführte Maßnahme der Schülermediation zurückzuführen sei (vgl. Lange/Eggebrecht/Holtmanns 2001, S. 145). Doch dies ist, wie sich herausstellte, leider ein Trugschluss gewesen.

Stattdessen ist zur Lösung des Problems vor allem ein Umdenken in unserem Erziehungs- und Bildungswesen meines Erachtens notwendig. So besitzt in

unserem Bildungssystem die Vermittlung von Fachwissen höchste Priorität und in den Schulen wird sehr viel Wert auf logisches, rationales und deduktives Denken gelegt. Der Förderung sozialer, demokratischer oder moralischer Handlungsweisen, die ja für die Erziehung unserer Schüler mindestens genauso wichtig sind, wird dagegen viel zu wenig Beachtung geschenkt. „Wichtig und lohnenswert [...] scheint es, die moralische Urteilsfähigkeit zu fördern, da sie den Kindern [sowie den Jugendlichen und Erwachsenen] hilft, sich in komplexen Situationen, in denen widersprüchliche moralische Anforderungen auf sie einströmen, schneller zurecht zu finden und Dilemmas aufzulösen“ (Lind 2003, S. 58). Maßnahmen wie die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion oder das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft dienen zur Förderung dieser Fähigkeit und sollten deshalb an unseren Schulen vermehrt eingesetzt werden. „Sie helfen, Fach- und Moralwissen integrativ zu unterrichten, mit Schülern in einen moralischen Diskurs zu treten und sich über moralische Emotionen und Werthaltungen auszutauschen und allgemein die Fähigkeit zum moralischen Urteilen und Diskutieren zu fördern“ (ebenda, S. 21). Daraus lässt sich folgern, dass für eine effektive Gewaltprävention an den Schulen vor allem mehr auf die affektiven Lernziele eingegangen werden sollte, die meiner Auffassung nach bisher im Unterricht zu Gunsten der kognitiven Lernziele leider des Öfteren vernachlässigt werden.

Des Weiteren sollte man, um die Gewaltbereitschaft unter den Schülern zu verringern, an den Schulen nicht nur eine einzige präventive Maßnahme wie beispielsweise die Methode der Schülermediation anwenden, sondern die Schüler und Lehrer mit mehreren Projekten und Konzepten zur Gewaltprävention vertraut machen. Der Leitsatz „Einheit durch Vielfalt“ ist sicherlich keine Zauberformel, doch wie das Beispiel der Berliner Rütlichschule gezeigt hat, genügt ein Mediationsprogramm allein eben nicht zu einem längerfristigen Gewaltrückgang. Verbindet man aber solche Maßnahmen mit weiteren, die beispielsweise eine Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit unter den Schülern zum Ziel haben, scheinen mir weniger Konflikte und eine größere Akzeptanz vereinbarter Regeln an unseren Schulen durchaus möglich.

9. Resümee

In der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, dass eine effektive Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit mit Hilfe didaktisch erprobter Konzepte einen wertvollen Beitrag zur Gewaltprävention an unseren Schulen leisten kann. Dazu erscheint es mir jedoch notwendig, dass den im Gegensatz zur Schülermediation noch relativ unbekannteren Maßnahmen wie der Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion oder dem Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft in unserer Bildungslandschaft eine größere Beachtung geschenkt wird. So beschränkt sich die moralisch-demokratische Bildung „nach wie vor auf Begriffs- und Institutionenkunde, die in eigene Fächer (Politische Gemeinschaftskunde, Religion, Ethik) abgesondert ist. Statt dessen müsste schulische Bildung in der Förderung der Fähigkeit bestehen, Moral und Demokratie als Lebensform zu verwirklichen, die alle Lebensbereiche durchdringt. Sie müsste daher Fach- und Moralwissen integriert vermitteln“ (Lind 2006, S. 15). Das Erreichen eines Rückgangs aller Gewalttätigkeiten an unseren Schulen beziehungsweise eine wirksame Gewaltprävention ist deshalb meines Erachtens nur eine Frage des politischen und allgemeinen Willens, dem ein Umdenken in unserem Erziehungs- und Bildungswesen vorausgehen müsste.

Maßnahmen zur Gewaltprävention müssen zudem akzeptieren, dass das Phänomen „Gewalt an den Schulen“ auch nach einer Betrachtungsweise verlangt, die den Fokus mehr auf die Vermittlung sozialer, demokratischer und moralischer Kompetenzen legt. Eine effektive Gewaltprävention hängt deshalb auch vor allem „von der ‘Schulqualität’ insgesamt ab. Wenn Schulleiter, Lehrer und Schüler an der pädagogischen Ausgestaltung ihrer Schule arbeiten, wenn sie ihre Kommunikations- und Interaktionsstrukturen humanisieren und demokratisieren, wenn soziale Kompetenzen, soziales Lernen, Toleranz und friedliche Konfliktlösung gefördert werden [...], dann ist dies immer zugleich auch wirksame Gewaltprävention“ (Schubarth 2000, S. 193). Das Konzept der Demokratischen Schulgemeinschaft sowie die Methode der Konstanzer Dilemmadiskussion sind zwei Maßnahmen, die diese Fähigkeiten bedeutsam fördern. Dies zeigte sich auch in der von mir durchgeführten Analyse. Wenn diese Methoden daher effizient und an den Schulen vermehrt eingesetzt

werden, müsste eine Gewaltreduzierung an unseren Bildungsinstitutionen beobachtbar sein. Bewusst durchgeführte und didaktisch erprobte Konzepte zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit können somit einen wichtigen Beitrag zur Gewaltminderung an den Schulen leisten. Wichtig ist es auch zu erkennen, dass Mediationsprogramme als einzige Maßnahme für eine effektive Gewaltprävention an unseren Schulen nicht ausreichen. Es lohnt sich deshalb umso mehr, den Konzepten der Konstanzer Dilemmadiskussion und der Demokratischen Schulgemeinschaft in unserem Bildungssystem eine größere Beachtung als bisher zu schenken.

Literaturverzeichnis

Bäuerle, S. u. a.: Gewalt in der Schule. Donauwörth 1999.

Behn, S. u. a.: Evaluation von Mediationsprogrammen an Schulen. Empfehlungen und Ideen für die Praxis. 2006. URL: <http://www.ism-mainz.de/kaiserstr/pdfs/ism-mediation.pdf>. Stand: 12.01.07.

Birnbacher, D.: Analytische Einführung in die Ethik. Berlin/New York 2003.

Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993-2003. München 2005.

Brinkbäumer, K. u. a.: Die verlorene Welt. In: Der Spiegel. Nr. 14. 2006, S. 22-36.

Dobbelstein-Osthoff, P.: „Just Community“ – basisdemokratische Spielwiese oder Chance zur Demokratisierung der Schule. In: Steffens, U./Bargel, T.: Erziehung und Demokratie in der Schule. Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser. Wiesbaden/Konstanz 1993, S. 63-72.

Feldrapp, M.: Psychoterror im Klassenzimmer. In: Süddeutsche Zeitung. Nr. 241. 2006, S. 38.

Fuchs, M./Lamneck, S./Luedtke, J.: Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen 1996.

Fuchs, M./Lamneck, S./Luedtke, J.: Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994 – 1999. Opladen 2001.

Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbeck bei Hamburg 1975.

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main 1995.

Higgins, A.: Moralische Erziehung in der Gerechte Gemeinschaft-Schule – Über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In: Lind, G./Raschert, J.: Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. Weinheim/Basel 1987, S. 54-72.

Höffe, O. (Hrsg.): Lexikon der Ethik. München 2002.

Keller, G.: Konfliktmanagement in der Schule. Moderieren, Lösen, Vorbeugen. Seelze-Velber 2001.

Kohlberg, L.: Development of moral character and moral ideology. In: Hoffmann M. L./Hoffmann L. W. (Hrsg.): Review of Child Development Research. Vol. I. New York 1964, S. 381-431.

Kohlberg, L.: Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, G./Raschert, J.: Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. Weinheim/Basel 1987, S. 25-43.

Kohlberg, L./Wassermann, E./Richardson, N.: Die gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim/Basel 1978, S. 215-259.

Kless, K./Marz, F./Moning-Konter, E. (Hrsg.): Gewaltprävention. Praxismodelle aus Jugendhilfe und Schule. Weinheim/München 2003.

Kulis, M.: Bullying unter Schülern: Der Beitrag der Mitschüler für die Stabilisierung von Bullying. München 2005.

Landeskriminalamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Jugendkriminalität und Jugendgefährdung in Baden-Württemberg. Jahresbericht 2005. Stuttgart 2006.

Lange, R./Eggebrecht, P./Holtmanns, H.: Peer-Mediation an der Rütli-Oberschule. In: Walker, J. (Hrsg.): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin 2001, S. 139-145.

Lind, G.: Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin 2002.

Lind, G.: Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München 2003.

Lind, G.: Perspektive "Moralisches und demokratisches Lernen". In: Fritz, A./Klupsch-Sehlmann, R./Ricken, G. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – zu pessimistisch in die Zukunft? Lehren und Lernen in der Grundschule. Weinheim 2006. Zitiert nach Manuskript des Autors: S. 1-15.

Lind, G./Althof, W.: Does the Just Community program make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. In: Moral Education Forum, 17 (2). 1992, S. 19-28.

Martin, L. R./Martin, P.: Gewalt in Schule und Erziehung. Ursachen – Grundformen der Prävention und Intervention. Bad Heilbrunn 2003.

Nolting, H.-P.: Aggression ist nicht gleich Aggression. Ein Überblick aus psychologischer Sicht. In: Der Bürger im Staat. Nr. 43. 2003, S. 91-95.

Preuschoff, G./Preuschoff, A.: Gewalt an Schulen. Und was dagegen zu tun ist. Köln 2000.

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

Oser, F./Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart 1992.

Oser, F./Althof W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schulleben. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim/Basel 2001, S. 233-265.

Rostampour, P./Melzer, W.: Täter-Opfer-Typologien im schulischen Gewaltkontext. Forschungsergebnisse unter Verwendung von Cluster-Analyse und multinominaler logistischer Regression. In: Holtappels, H. G. u. a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim/München 1997, S. 169-189.

Schäfer, M./Korn, S.: Maßnahmen gegen die Gewalt an Schulen: Ein Bericht aus Deutschland. 2001.

URL: <http://www.gold.ac.uk/connect/greportsgermany.html>. Stand: 12.01.07.

Schirp, H.: Förderung der Urteilsfähigkeit durch Öffnung von Schule – Gestaltung des Schullebens durch Förderung der Urteilsfähigkeit. In: Steffens, U./Bargel, T.: Erziehung und Demokratie in der Schule. Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser. Wiesbaden/Konstanz 1993, S. 51-61.

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

Schuster, P.: Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim/Basel 2001, S. 177-212.

Schwind, H.-D./Baumann, J. u. a. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band I. Berlin 1990.

Standop, J.: Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim/Basel 2005.

Struck, P.: Erziehung gegen Gewalt. Ein Buch gegen die Spirale von Aggression und Haß. Neuwied/Kriftel/Berlin 1994.

Tillmann, K.-J.: Gewalt an Schulen: öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In Holtappels, H. G. u. a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim/München 1997, S. 11-25.

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

Walker, J.: Mediation als alternatives Verfahren der Konfliktaustragung. In: Walker, J. (Hrsg.): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin 2001, S. 14-16.

Walker, J.: Aufbau und Verankerung eines Peer-Mediations-Programms. In: Walker, J. (Hrsg.): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin 2001, S. 117-130.

Werner, H.-J.: Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft. Darmstadt 2002.

Wildfeuer, W.: Kommunikation – Moderation – Mediation. Ein Trainingsprogramm für Schüler und Lehrer. Weinheim/München 2006.

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt und nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken, gegebenenfalls auch elektronischen Medien, entnommen sind, sind von mir durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Entlehnungen aus dem Internet sind durch Ausdruck belegt.

Konstanz, 11.02.2007