

**Kerstin Muth:**

**Kinder als Konfliktmanager?**

**Peer Group Education als pädagogische Konsequenz aus  
einem Praxisbericht zur Streitschlichtung  
am Montessori-Gymnasium Köln**

**Schriftliche Hausarbeit vorgelegt im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt  
für die Sekundarstufe II/I, Köln Juli 2001**

**☺ Anhang: Fragebogen und Grafiken der Evaluation  
in gesonderter Datei**

---

 INHALTSVERZEICHNIS

<b><u>I</u></b>	<b><u>AN STELLE EINES VORWORTES</u></b>	<b><u>2</u></b>
<b><u>II</u></b>	<b><u>EINLEITUNG – PROBLEMAUFRISS UND THEORETISCHE ANSÄTZE</u></b>	<b><u>3</u></b>
II.1	URSACHEN WACHSENDER ERZIEHUNGSPROBLEME IN DER SCHULE – VERSUCH EINER STANDORTBESTIMMUNG	3
II.2	VERORTUNG DER PEER-GROUP-EDUCATION IN EINEM ALLGEMEINEN ERZIEHUNGSKONZEPT	5
II.3	BESTIMMUNG DES GEGENSTANDSBEREICHES DER ARBEIT	7
<b><u>III</u></b>	<b><u>ZU GRUNDLAGEN DES KONZEPTES DER SCHULMEDIATION</u></b>	<b><u>8</u></b>
III.1	ZUM GESCHICHTLICHEN HINTERGRUND UND PRAKTISCHEN ANWENDUNGSBEREICHEN DES MEDIATIONSVERFAHRENS	8
III.2	ZU DEN RAHMENBEDINGUNGEN DER SCHULMEDIATION	9
III.3	ZUM VERFAHREN DER SCHULMEDIATION	10
III.4	PEERS ALS MEDIATOREN	11
<b><u>IV</u></b>	<b><u>DAS STREITSCHLICHTUNGSPROGRAMM AM MONTESSORI-GYMNASIUM – EIN PRAXISBERICHT</u></b>	<b><u>12</u></b>
IV.1	ZUM PROFIL DER SCHULE	12
IV.2	ZUR ENTWICKLUNG UND IMPLEMENTIERUNG DES STREITSCHLICHTUNGSPROGRAMMS AM MONTESSORI-GYMNASIUM	13
IV.3	DIE STREITSCHLICHTUNG AUF DEM PRÜFSTAND	15
IV.3.1	ERGEBNISPRÄSENTATION EINER SCHULINTERNEN EVALUATION AM MONTESSORI-GYMNASIUM	15
IV.3.2	AUSWERTUNG DER EVALUATION UND PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN	17
<b><u>V</u></b>	<b><u>ZUM KONZEPT DER PEER-GROUP-EDUCATION: THEORETISCHE EINSICHTEN UND PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN</u></b>	<b><u>20</u></b>
V.1	GRUNDLAGEN UND REFLEXION VON PEER-GROUP-EDUCATION	20
V.2	PEER-GROUP-EDUCATION IM SCHULALLTAG: EINE EXPLORATION AM ALBERTUS-MAGNUS-GYMNASIUM	22
V.2.1	ZUR PEERS-AUSBILDUNG AM ALBERTUS MAGNUS GYMNASIUM	22
V.2.2	ÜBER DEN ERSTEN EINSATZ DER PEERS: BERICHT EINES SUPERVISIONSGESPRÄCHS	24
V.3	AUSWERTUNG DES PEERS-GESPRÄCHS AM ALBERTUS-MAGNUS-GYMNASIUM	25
<b><u>VI</u></b>	<b><u>ENTWURF EINES PEER-GROUP-EDUCATION-KONZEPTES FÜR DAS MONTESSORI-GYMNASIUM</u></b>	<b><u>27</u></b>
<b><u>VII</u></b>	<b><u>MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN VON PEER-GROUP-EDUCATION – EINE PRAXISORIENTIERTE KRITIK</u></b>	<b><u>31</u></b>
<b><u>VIII</u></b>	<b><u>LITERATURVERZEICHNIS</u></b>	<b><u>34</u></b>

---

## I An Stelle eines Vorwortes

### Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Laotse in die Emigration

1.

Als er Siebzig war und war gebrechlich  
Drängte es den Lehrer doch nach Ruh  
Denn die Güte war im Lande weder einmal schwächlich  
Und die Bosheit nahm an Kräften wieder einmal zu.  
Und er gürtete den Schuh.

[...]

4.

Doch am vierten Tag im Felsgesteine  
Hat ein Zöllner ihm den Weg verwehrt:  
„Kostbarkeiten zu verzollen?“ – „Keine.“  
Und der Knabe, der den Ochsen führte, sprach: „Er hat gelehrt.“  
Und so war auch das erklärt.

5.

Doch der Mann in einer heitren Regung  
Fragte noch: „Hat er was rausgekriegt?“  
Sprach der Knabe: „Daß das weiche Wasser in Bewegung  
Mit der Zeit den mächtigen Stein besiegt.  
Du verstehst, das Harte unterliegt.“

[...]

Bertolt Brecht

Mein Dank gilt allen, die mich bei der Erstellung der Arbeit unterstützt haben.

---

## **II Einleitung – Problemaufriss und theoretische Ansätze**

### ***II.1 Ursachen wachsender Erziehungsprobleme in der Schule – Versuch einer Standortbestimmung***

„Wenn Kinder rot sehen“ titulierte Krowatschek seine 1999 erschienene Studie<sup>1</sup> über das zunehmende Aggressions- und Gewaltpotential an deutschen Schulen – und steht damit stellvertretend für eine Fülle an Publikationen, die alle eine zunehmend gewalttätige und konfliktgeladene Situation an Schulen bestätigen. Gleichzeitig ist im (Schul-)Alltag phänomenologisch die Flucht der Jugendlichen in eine Scheinwelt, wie unter anderem Suchtmittel sie anbieten, wahrzunehmen.<sup>2</sup>

Diese Beobachtungen führen zu zwei zentralen Fragen:

- (1) Worin liegen die Ursachen für diese Probleme / Phänomene?*
- (2) Welche pädagogischen Handlungsspielräume lassen sich denken und im Schulalltag realisieren, um auf diese Situation adäquat zu reagieren und für die Zukunft vorzubeugen?*

Mögliche Antworten auf die erste Frage sollen im Folgenden kurz umrissen werden, um darauf basierend das Thema dieser Arbeit zu entwickeln: Eine umfassende und fundierte Antwort auf die zweite Frage, allerdings bezogen auf die konkrete Situation an meiner Ausbildungsschule, dem Montessori-Gymnasium Köln.

Gesellschaft und Gesellschaftsstrukturen spiegeln sich in der Schule wider, sie setzen Prioritäten für in der Schule Gelehrtes. Verschiedenste Determinanten beeinflussen und prägen unsere Erlebnis- bzw. Informationsgesellschaft und damit in einer Kausalitätskette das Individuum, den Schüler<sup>3</sup> und den Schulalltag nachhaltig. Das Verhalten von Schülern zeigt seismographisch das Fortschreiten gesellschaftlichen Wahnsinns an. Das wachsende Gewaltpotential, das sich z.B. durch eine steigende Delinquenzrate und zunehmende rechtsradikale Tendenzen indizieren lässt, ist nur ein bedeutsames Phänomen unter beobachtbaren Veränderungen, die von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden. Wichtig erscheinen hierfür der Wandel der Familienstruktur (z.B. zu patchwork Familien etc.), zunehmende Mediatisierung unserer Umwelt, steigende Beschleunigung in allen Lebensbereichen, Pädagogisierung von Freizeit, die mit einer fortschreitenden Institutionalisierung der Erziehung einher geht, ambivalenter Wandel der

---

<sup>1</sup> Krowatschek, Dieter: Wenn Kinder rot sehen. Aggressionen erfahren, austragen und verhindern. Lichtenau 1999.

<sup>2</sup> Vgl.: Thierse, Wolfgang: In den Köpfen der Jugendlichen muss mehr sein als nur der Markt. Über den Zusammenhang von Wissensgesellschaft, Rechtsextremismus und Demokratiekompetenz. Lübecker Appell. Dokumentation. In: Frankfurter Rundschau Nr. 114. vom 17. Mai 2001. S.8.

<sup>3</sup> Aus Gründen der Verständlichkeit und Übersicht kann in dieser Arbeit nur die männliche Form verwendet werden, Frauen sind dabei selbstverständlich eingeschlossen. Dies ist ein Zustand, der von der Autorin sehr bedauert wird, leider aber nicht zu ändern ist.

Schulkultur, das Verschwinden der Schutzzone Kindheit<sup>4</sup> und nicht zuletzt die Sozialisation in den Familien, in der Schule, in den unterschiedlichen Peer-Groups und in unserer Gesellschaft.<sup>5</sup>

Ähnliche Faktoren sind für die Entstehung von Süchten zu lokalisieren, bei denen die psychosoziale Disposition des Einzelnen eine größere Rolle spielt.

Eine Diskrepanz zwischen den von der Umwelt an den Jugendlichen herangetragenen Erwartungen und dem, was der Jugendliche von diesen Erwartungen erfüllen kann oder möchte, führen zu Konflikten, die auf vielfältige Weise gelöst werden können: im negativen Fall durch die Anwendung von Gewalt oder durch die Flucht in Süchte.

Pädagogische Handlungsweisen und Zielsetzungen müssen sich an der Realität orientieren. Zentral ist deshalb meiner Ansicht nach die Vermittlung eines konstruktiven und friedlichen Umgangs mit inneren und äußeren Konflikten und von sinnvollen alternativen Strategien, um Konflikte so zu bewältigen, dass bei deren Ausgang keine Verlierer, sondern nur noch Gewinner stehen. Ein Modell der Konfliktlösung, das die win-win Strategie verfolgt, ist die Peers-Mediation, die seit circa vier bis fünf Jahren an vielen Schulen Nordrhein-Westfalens als Schüler-Streitschlichtungskonzept umgesetzt wird. Peer-Group-Education (PGE) – wie sie in dieser Arbeit verstanden und entwickelt werden soll – ist eine Erweiterung der Peers-Mediation, die den Einfluss, den Peers auf die Entwicklung von Jugendlichen haben in ein positives pädagogisches Konzept einbezieht.

Das Modell der Peers-Erziehung passt zum Bildungsauftrag der Schule in Nordrhein-Westfalen (Landesverfassung Art.7, 1+2)<sup>6</sup>. Die Richtlinien für die Sekundarstufe I und II schreiben den Bildungsauftrag „Schüler zur mündigen Gestaltung des Lebens in einer demokratisch verfassten Gesellschaft zu befähigen“ fort und betonen die Verantwortung des Lehrers, die Schüler zu einer Entwicklung zu einer „sozial verantwortlichen Persönlichkeit“<sup>7</sup> anzuleiten – was das Anliegen von PGE ist.

---

<sup>4</sup> Vgl. Jank, W.: „Veränderte Kindheit“ – unveränderte Didaktik? In: Zs. Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V., Heft 3-4/94, Rinteln 1994. S.12-38. Gaschke, Susanne: Ende der Kindheit. In: Die Zeit 17/2000.S.3.

<sup>5</sup> Die Analyse von Ursachen für steigende Gewalt kann nur in Ansätzen gezeigt werden, Zusammenhänge können nicht ursächlich erklärt werden und ein Anspruch auf Vollständigkeit kann nicht erhoben werden, da eine Situationsanalyse lediglich den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet, nicht aber deren Zentrum. Dies gilt ebenfalls für die Erklärung von Ursachen für Süchte.

<sup>6</sup> Vgl. auch: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) 2000/2001. Hg. vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: 15. Ausg. Düsseldorf 2000. 1-1SchOG.

<sup>7</sup> Vgl. Richtlinien und Lehrpläne Deutsch. Sekundarstufe I Gymnasium. 1997. S.8-11, Richtlinien und Lehrpläne Deutsch. Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. 1999. S.XI-XV.

## **II.2 Verortung der Peer-Group-Education in einem allgemeinen Erziehungskonzept**

Die Konzepte der PGE und der Streitschlichtung (Peers-Mediation) lassen sich in ein kognitionstheoretisches Erziehungskonzept einbetten, wie der Erziehungswissenschaftler Jürgen Grzesik es vorlegt. Er setzt sich mit der Frage ‚*Was kann und soll Erziehung bewirken?*‘<sup>8</sup> in seinem gleichnamigen Buch auseinander, in dem er die schwer fassbaren Möglichkeiten und Grenzen des erzieherischen Handelns zu benennen sucht. Er macht deutlich, dass Erziehen von vielfältigen Faktoren abhängig ist. Die zentrale Frage der Veröffentlichung ist, ob der Erzieher Einfluss auf den Edukanden nehmen kann, und in welchem Verhältnis seine Erziehung zu weiteren erziehungs- bzw. lernrelevanten Faktoren und Situationen für den Edukanden stehen.

Grzesiks Ansatz ist interdisziplinär, er vernetzt Erkenntnisse der soziologischen Systemtheorie Luhmanns mit psychologischen Entwicklungstheorien und erziehungswissenschaftlichen Normentheorien. Sofern der Erzieher als Teil des Beziehungssystems des Edukanden und wissend um erziehungstheoretische Erkenntnisse Einfluss auf den Edukanden nehmen kann, betont Grzesik den großen Stellenwert des kommunikativen Prozesses zwischen Erzieher und Edukand. Der Erzieher kann allerdings nur Auslöser für Kausalzyklen bei dem Edukanden sein, das heißt er leitet ein konstruktivistisches Verfahren der Selbsterziehung des Edukanden an, der eben jenes Anleiten nur als ‚Ursache für den Vollzug der veränderten Tätigkeit‘<sup>9</sup> nutzt. Herzstück von Grzesiks Antwort ist deshalb ‚die selbstregulierte Entwicklung des Edukanden durch Lernen.‘<sup>10</sup> Dies bedeutet lediglich, dass der Einfluss der Erziehung, bei der ‚der Erzieher eine bestimmte Lerntätigkeit beim Edukanden‘ intendiert, gering ist im Vergleich zum Einfluss der Sozialisation, die ‚dagegen diejenige Form der Kommunikation ist, in der zusätzlich zur ausdrücklich mitgeteilten Information über beliebige Bereiche der Welt und des Selbst aus allen anderen Aspekten der sozialen Interaktion zwischen den Kommunizierenden Information gewonnen werden kann‘.<sup>11</sup> Erzieherischen Anregungen - sei es im häuslichen Bereich oder auch in Erziehungsinstituten – kommt, gemessen an den Anstrengungen, die unternommen werden, eine verschwindende Bedeutung am Erziehungsprozess zu.<sup>12</sup> Grzesik schlussfolgert daraus, dass

---

<sup>8</sup> Grzesik, Jürgen: Was kann und soll Erziehung bewirken? Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung. Münster/New York/München /Berlin 1998.

<sup>9</sup> Grzesik 1998, S.18.

<sup>10</sup> Grzesik 1998, S.19.

<sup>11</sup> Grzesik 1998, S.190f., Grzesik bezieht sich u.a. auf Luhmann, der diesen Prozess der Sozialisation als Selbstsozialisation fasst und damit den Eigenanteil des Edukanden im Erziehungsprozess betont. (vgl. Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984. S.327).

<sup>12</sup> Judith Rich Harris, amerikanische Lehrbuchautorin befasst mit dem Thema Entwicklungspsychologie, bestätigt die These ‚Kinder haben nicht das geringste Interesse, als verkleinerte Kopien ihrer Eltern herumzulaufen. Kinder wollen gut sein – als Kinder‘ (Gladwell, 1998) in ihrer Publikation, wobei sie allerdings stärker auf die erzieherische Rolle der Eltern eingeht. Sie illustriert ihre These durch lebensnahe und daher einleuchtende Beispiele: ‚Wie bringt man einen Jungen im Vorschulalter dazu, etwas zu essen, das er nicht kennt oder mag? Auf keinen Fall dadurch, dass man es ihm vorisst und hofft, er möge dem Beispiel folgen. Vorschulkinder interessiert nicht die Bohne, was Erwachsene denken. Aber wenn man das Essen einem Tisch voller Kids aus seiner Gruppe vorsetzt und

„der Maßstab für die Güte des Erziehens nur der systemische Zusammenhang der erzieherischen Beeinflussung selbst sein kann“, d.h. dass „die Güte des systemgerechten Handelns auch die Güte der durch Erziehung zu bewirkenden Lerneffekte bestimmt“<sup>13</sup>.

**Was bedeutet der Begriff ‚Peers‘?** Peers sind gleichaltrige Interaktionspartner, die als solche vom Kind akzeptiert werden, da sie unter Anerkennung der Interessen des anderen prinzipiell zu einer Einigung bereit sind; d.h. sie signalisieren die Disposition, Handlungspläne miteinander zu vereinbaren, ohne zu dominieren. Der Begriff ‚gleichaltrig‘ kann weitergefasst verstanden werden: Er wird in dieser Arbeit nicht synonym verwendet für ‚altersidentisch‘, sondern vielmehr für ‚seinesgleichen‘ (Jugendliche einer ähnlichen Altersgruppe im Gegensatz zur Gruppe der Erwachsenen). Peers sind „der jeweiligen Zielgruppe sehr ähnlich [nicht gleich, sondern gleichwertig]: sei es in Bezug auf ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre ethnische Zugehörigkeit, usw.“<sup>14</sup> Das bedeutet nicht, dass grundsätzlich geschlechtshomogene Gruppen nicht überschritten werden. Solche Peer-Groups lassen sich besonders gut in Schulen ausmachen, da „die Gruppierungen fast nur in Schulklassen identifiziert und die Mitgliedschaft mit Schulvariablen in Zusammenhang gebracht“<sup>15</sup> wird. Peers sind für die Kinder wichtige Bezugspersonen (und nicht gleichzusetzen mit Freunden), die schwer ersetzbar sind. In diesen von den Kindern selbstgewählten Gruppen werden nicht nur für sie interessante Dinge beredet, sondern auch in der Kommunikation gruppenspezifische Werte und Verhaltensregeln gesetzt und durch eine Habitualisierung stabilisiert. Die Werte und Regeln, die in den Peer-Groups gelten und durch sie eingeübt werden, sind nicht a priori positiv; Jugendforscher wie Coleman (1961), Bronfenbrenner (1972) und Condry & Siman (1974) stehen solchen Zusammenschlüssen eher skeptisch gegenüber und deuten sie als Reaktion auf elterliche Vernachlässigung - in denen ein non-konformes Verhalten gegenüber den Normen der Eltern angeleitet wird.

**Was bedeuten diese erziehungstheoretischen Erkenntnisse für die Praxis?** Das Wissen um die Wirkmächtigkeit von Sozialisation kann durch den erzieherischen Einsatz von Peers als positiven Vorbildern, als Transporteuren für Werte und Verhaltensweisen, für Gleichaltrige funktionalisiert werden. Die Bedeutung von Peers für Gleichaltrige kann aus erzieherischer Motivation in der Schule genutzt werden: Schüler können als Peers ausgebildet werden, die beispielsweise in Konfliktsituationen als gleichberechtigte Ansprechpartner und von Mitschülern anerkannten Träger von positiven Werten fungieren. Somit sind Konzepte wie die Peers-Mediation bzw. Streitschlichtung und ein erweitertes Konzept der PGE Ergebnisse

---

es schmeckt ihnen, wird er begeistert mitessen.“ (ebd.) vgl. auch Krappmann, Lothar: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus u. Dieter Ulich (Hg.): Sozialisationsforschung. 4. Aufl., Weinheim/Basel 1991<sup>4</sup>. S.355-376.

<sup>13</sup> Grzesik 1998, S.381.

<sup>14</sup> Faller 1998, S.58. Für den Begriff „Peer“ fehlt eine angemessene Übersetzung, denn gemeint ist nicht nur der gleichaltrige Gefährte, sondern *Gleichheit* der Stellung im Verhältnis zueinander.“ (Hartup 1983, zitiert nach Krappmann 1991<sup>4</sup> S.364) Für die nachfolgenden Ausführungen zu Peer-Beziehungen vgl. Krappmann 1991<sup>4</sup>.

<sup>15</sup> Krappmann 1991<sup>4</sup>, S.364.

---

systemtheoretischer, entwicklungspsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Kognitionstheorien und nutzen das Wissen um Beeinflussungsmöglichkeiten kybernetischer Systeme konsequent.

### ***II.3 Bestimmung des Gegenstandsbereiches der Arbeit***

Die vorausgehenden generellen Überlegungen bilden den Hintergrund für die folgende konkrete Untersuchung der Peers-Mediation bzw. Streitschlichtung am Montessori-Gymnasium Köln Bickendorf. Hierzu soll das Streitschlichtungs-Modell kurz skizziert sowie dessen Umsetzung am Montessori-Gymnasium detailliert untersucht werden. Die Streitschlichtung am Montessori-Gymnasium ist in einem feinmaschigen Netzwerk zu sehen, das nachgezeichnet wird. Hierbei geht es vor allem darum, ursächliche Erklärungszusammenhänge zu erläutern. Wesentlich ist nach meiner Auffassung der Zusammenhang zwischen dem tatsächlichen Bedarf an Streitschlichtung, der sich aus der Analyse der Schulrealität bzw. der sozialen Situation an der Schule ergibt, und der Entwicklung und Implementierung der Schlichtung am Montessori-Gymnasium. Um die Effektivität der Streitschlichtung einschätzen zu können, habe ich im Rahmen dieser Arbeit eine Evaluation in den Klassen fünf bis acht zur Streitschlichtung, deren Qualität, Nutzung und Effizienz am Montessori-Gymnasium durchgeführt. Neben positiven Rückmeldungen, bietet die Evaluation auch Anlass für pädagogische Konsequenzen, vor allem wenn ich sie mit persönlichen Erfahrungen bei der Streitschlichtung verbinde. Die Überlegungen zu einer Erweiterung der Peers-Mediation zu einem allgemeinen Peers-Modell entspringen der Idee einer konsequenten Nutzung vorhandener Ressourcen und der Wahrnehmung eines bestehenden Bedarfs.

Ein umfassenderes Peers-Modell habe ich konkret am Albertus-Magnus-Gymnasium kennen gelernt, das sich im gleichen Stadtbezirk befindet und dadurch einen vergleichbaren Bezugspunkt bietet. Die dort gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen lege ich in einem explorativen Teil vor, der über die Ausbildung von Peers und über ein Supervisionsgespräch mit den neuen Peers im Anschluss an ihren ersten Einsatz berichtet. Der Aspekt der Praxis steht dabei im Mittelpunkt, da an dem Feedback-Gespräch mit den Peers einerseits die (Aus-)Wirkung ihres Klasseneinsatzes eingeschätzt und andererseits eine rückkoppelnde Beurteilung der Ausbildung geleistet werden kann.

Das erlaubt im Anschluss die Entwicklung eines entsprechenden Konzepts für das Montessori-Gymnasium. Dieses Konzept kann unter den eingrenzenden formalen und zeitlichen Bedingungen jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr an der Realität überprüft werden. Das mit der Schlichtung betraute Lehrerteam hat ein großes Interesse an PGE im Hinblick auf eine

zukünftige Umsetzung signalisiert. In einem Schlussteil wird das Für und Wider von PGE diskutiert.

### III Zu Grundlagen des Konzeptes der Schulmediation

#### III.1 Zum geschichtlichen Hintergrund und praktischen Anwendungsbereichen des Mediationsverfahrens

Das Verfahren der Mediation bei Konflikten ist in vielen Kulturen seit Hunderten von Jahren beheimatet<sup>16</sup> Die seit den 60er Jahren in den USA entwickelte Form der Mediation war geprägt „durch die Vietnam-Proteste, die Bürgerrechtsbewegung, die Studenten-Unruhen, die Neubestimmung der Geschlechterrolle“<sup>17</sup>. Seitdem werden Mediationsverfahren im Wesentlichen in drei Bereichen eingesetzt:

- (1) Bei *politischen und internationalen Konflikten*, bei Umweltkonflikten und in Kriegssituationen wie etwa im Camp-David-Abkommen 1972, wo Präsident Carter zwischen Israel und Ägypten schlichtete.
- (2) Bei *Scheidungen, Familien- und Nachbarschaftskonflikten*: In den US-amerikanischen Staaten Oregon, Kalifornien und Ohio beispielsweise nehmen Gerichte Scheidungsfälle nur an, wenn zuvor eine Konfliktlösung durch Mediation versucht wurde. Auch in Deutschland ist eine außergerichtliche Einigung durch Mediatoren oder Schiedsfrauen bzw. –männer in den oben genannten Konfliktfällen möglich.<sup>18</sup>
- (3) In *Schulen und Universitäten* als Training für Schüler, als Vermittlung in Konflikten zwischen Lernenden, zwischen Lernenden und Lehrenden, zwischen den Lehrenden oder zwischen Lehrern und Verwaltung.

Erst in den 80er Jahren kam das US-amerikanische Mediationsverfahren auch nach Deutschland, das derzeit immer populärer wird. Es gibt in Deutschland natürlich daneben ähnliche Ansätze wie Beratungsarbeit, Supervision, Gesprächstherapie und Konflikttheorie; das Modell der „Klärungshilfe“<sup>19</sup> von Thomann/Schulz von Thun ist nahezu identisch mit dem

<sup>16</sup> In Japan und China ist der Mediations-Gedanke vielleicht am weitesten verbreitet, da Konsens, Kooperation und Harmonie in Religion und Philosophie eine zentrale Stellung einnehmen. Auch im antiken Griechenland wurden Konflikte zwischen Stadtstaaten durch die Vermittlung dritter Städte beigelegt. Nicht nur in Afrika, Asien und Lateinamerika gibt es Zeugnisse von Mediationsverfahren, auch die Kirche in Westeuropa sowie ethnische Gruppen und Glaubensgemeinschaften haben sich zur Lösung von Streitigkeiten vermittelnder Verfahren bedient.

<sup>17</sup> Besemer, Christoph: Mediation. Vermittlung in Konflikten. Stiftung gewaltfreies Leben. Werkstatt für gewaltfreie Aktion. Baden. Heidelberg – Freiburg. 2000<sup>7</sup> S.49f.

<sup>18</sup> vgl. Besemer 2000<sup>7</sup>, Duss-Von Werdt, Josef: Anmerkungen zum sozial- und rechtsgeschichtlichen Ort von Mediation. In: Duss-Von Werdt, Josef, Gisela Mähler und Hans-Georg Mähler: Mediation: Die andere Scheidung. Ein interdisziplinärer Überblick. Stuttgart 1995. S.24-33.

<sup>19</sup> Thomann, Christoph, Friedemann Schulz von Thun: Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Reinbeck 1988.

Mediationsverfahren und auch De Bono<sup>20</sup> hat ein vergleichbares Konfliktlösungsmodell entwickelt.<sup>21</sup> Eingesetzt wird die Mediation in der BRD ebenfalls vor allem in den oben genannten drei Bereichen, von denen die Peers-Mediation in der Schule im Folgenden eingehender diskutiert wird.

### **III.2 Zu den Rahmenbedingungen der Schulmediation**

„Konflikte entstehen überall dort, wo Menschen miteinander zu tun haben. Immer da, wo ihre Verschiedenartigkeit, ihre unterschiedlichen Bedürfnisse, Reaktionsweisen, Meinungen und Ziele aufeinander treffen, wird es zu Konflikten kommen, die eine Auseinandersetzung fordern. [Konflikte sind eigentlich etwas Natürliches. Sie können zur Klärung der Standpunkte und zum Finden einer richtigen Lösung notwendig sein.] Streit ist das Austragen dieses Konfliktes.“<sup>22</sup> Konflikte<sup>23</sup>, Streit und deren Lösung haben deshalb im Schulalltag ihren festen Platz. Ein Konflikt kann auf drei Weisen beendet werden:

- (1) **Verlierer – Verlierer** (Alle Beteiligten erleiden am Ende des Streits einen Schaden, der Konfliktausgang belastet die Beziehung stark.)
- (2) **Gewinner – Verlierer / Verlierer – Gewinner** (Auf Grund anerkannter Normen, Regeln oder Rechtspositionen wird abgeleitet, wer im Recht ist, oder die jeweilige Machtposition wird genutzt, um die eigenen Interessen durchzusetzen.)
- (3) **Gewinner – Gewinner** (Gemeinsam wird eine für alle Beteiligten zufriedenstellende Lösung gesucht, wobei die Interessen ausgeglichen werden.)

Folgt der Konfliktausgang einer der ersten beiden Strukturen und wurde zudem in dem Konflikt Gewalt<sup>24</sup> ausgeübt, so wird der Konflikt in einer Vielzahl von Fällen weiter schwellen: Verlierer entwickeln häufig Rachegefühle und geben keine Ruhe; Sieger werden manchmal siegessüchtig und geben ebenfalls keinen Frieden. Schließlich entsteht Schuld, was in schwierigen Fällen zu Traumata auf beiden Seiten führen kann.

Ziel der Mediation ist es, in einem Konflikt zwischen den Konfligierenden zu vermitteln, eine Brücke zwischen den Streitenden zu bauen, wenn der Konflikt zu einem unüberwindbaren

<sup>20</sup> De Bono, Eduard: Konflikte: Neue Lösungsmodelle und Strategien. Düsseldorf 1989.

<sup>21</sup> vgl. Besemer 2000<sup>7</sup> S.49.

<sup>22</sup> Braun/Hünicke/Regniet/Sprink/Schuster-Mehlich: Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler. Schüler regeln untereinander gewaltfrei und selbstverantwortlich ihren Streit. Hg. vom Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz. Bad Kreuznach 2000<sup>2</sup> S.7.

<sup>23</sup> Unter Konflikt verstehe ich in diesem Zusammenhang einen sozialen Konflikt nach F. Glasl (1994, S.14): „Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Aktoren (Individuen, Organisationen, Gruppen usw.), wobei wenigstens ein Akteur Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen mit dem anderen Akteur (anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass im Realisieren eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur erfolgt.“ Faller (1998, S.26ff.) unterscheidet nach Christopher W. Moore (1986) folgende fünf Konflikttypen: 1. Sachverhalts-Konflikte, 2. Interessen-Konflikte, 3. Beziehungs-Konflikte, 4. Werte-Konflikte, 5. Struktur-Konflikte: in allen Konflikten gibt es eine Beziehungs- und eine Sachebene.

<sup>24</sup> Gewalt meint in dieser Arbeit sowohl physische als auch psychische (bzw. direkte und personale) Gewalt, wobei zweite oft die verletzendere Form sein kann. Indirekt d.h. strukturelle Gewalt ist nicht gemeint.

Graben<sup>25</sup> geworden scheint, den die Kontrahenten allein nicht mehr überwinden können. Die Streitenden selber müssen diese Brücke zwischen sich bauen, der Mediator hilft und unterstützt sie dabei lediglich: er ermöglicht oder stellt wieder eine Kommunikation zwischen den am Konflikt Beteiligten her.

Der Konfliktforscher J. Galtung weist darauf hin, dass bei dem Austragen eines Konfliktes häufig nur ein Teil des komplexen Konfliktes sichtbar wird, nämlich im *behaviour* der Beteiligten. *Attitude*, d.h. die Grundeinstellung der Menschen, ihre Haltung und Gefühle sowie *contradiction*, d.h. der Widerspruch bzw. das tieferliegende Problem bleiben verborgen wie bei einem Eisberg, dessen größter Teil sich unter der Wasseroberfläche befindet.<sup>26</sup> Solange *contradiction* nicht zwischen den beiden Streithähnen geklärt ist und die Grundhaltungen nicht offen gelegt werden, werden sie vermutlich keinen Frieden miteinander finden. Dies zu kommunizieren soll durch einen Mediator initiiert werden. Es geht hierbei letztendlich nicht darum, Konflikte zu vermeiden oder zu lösen, sondern vielmehr einen konstruktiven Umgang mit ihnen zu finden und zu habitualisieren. Dies führt zu einer Stärkung der *life skills*: Stärkung des Selbstvertrauens (*empowerment*), der kommunikativen Fähigkeiten und zu routiniertem Umgang mit der eigenen Haltung, den eigenen Gefühlen und Wünschen und denen anderer, Förderung der Selbsterkenntnis (*recognition*).<sup>27</sup>

### **III.3 Zum Verfahren der Schulmediation**

**Wie funktioniert das Streitschlichtungs- bzw. Mediationsgespräch?** Das Schlichtungsgespräch ist ein Vermittlungsverfahren in einem Konflikt, das festen Strukturen folgt. Voraussetzung für ein Schlichtungsgespräch ist, dass die Kontrahenten freiwillig zu dem Gespräch bereit sind, da sie an einer für beide Parteien erträglichen Situation interessiert sind. Hierzu ist es notwendig, dass der Mediator ein unparteiischer Dritter ihresgleichen ist und von beiden Konfliktparteien gleichermaßen akzeptiert und respektiert wird. Zentral ist ein respektvoller Dialog zwischen den Konfliktparteien, für dessen Ablauf und die Einhaltung bestimmter Kommunikationsregeln der Mediator zuständig ist – nicht aber für den Inhalt und Ausgang des Gesprächs. Es ist davon auszugehen, dass es vor allem Kommunikationsstörungen oder –schwierigkeiten zwischen den Beteiligten gibt, die es zu bearbeiten gilt. Die Schul-Schlichtung besteht aus vier Schritten<sup>28</sup>, die

<sup>25</sup> Vgl. Jefferys-Duden, Karin: Das Steitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3-6. Weinheim 1999. S.116.

<sup>26</sup> Vgl. hierzu Braun/Hünicke/Regniet/Sprink/Schuster-Mehlich 2000<sup>2</sup> S.19.

<sup>27</sup> Vgl. Robert A. Baruch Bush u. Joseph P. Folger: the Promise of Mediation. San Francisco 1994. S.85 u. 89. zitiert nach Faller 1998.

<sup>28</sup> Faller spricht von fünf Schritten, wobei er den zweiten Schritt lediglich in zwei Phasen aufsplittert. Inhaltlich ist sein Vorgehen identisch mit dem oben beschriebenen. vgl.: Faller, Kurt: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim 1998.

allerdings nicht notwendigerweise diese Reihenfolge einhalten müssen<sup>29</sup>. Es ist ein regelgeleitete Verfahren und damit für die Schüler leicht erlern- und durchführbar.

Sinnvoll ist, dass die Schule für diese Gespräche einen Raum zur Verfügung stellt, in dem die Streitschlichter zu festen Zeiten ansprechbar sind und in dem eine Atmosphäre der Vertraulichkeit und des Sichwohlfühlers für die Schüler geschaffen werden kann.

Das Angebot einer Streitschlichtung wird nur erfolgreich sein, wenn es fest in die Schule implementiert ist und von allen Seiten d.h. allen am Schulleben Beteiligten (Schülerschaft, Lehrkräfte, Hausmeister, Sekretärin, Eltern) getragen wird. Zur Einführung von Streitschlichtungsprogrammen an Schulen nennt Faller insgesamt sechs miteinander wirksame Elemente, die er als miteinander verwobenes ‚pädagogisches Hexagon der Konfliktlösung‘<sup>30</sup> darstellt, das ich für plausibel und praxisnah halte.

### **III.4 Peers als Mediatoren**

Es gibt Konflikte, in denen es den Gegenparteien unmöglich wird, sich miteinander über eine gemeinsame Lösung zu verständigen. Das Hinzuziehen eines unparteiischen Dritten bietet die Chance, eine Kommunikation zwischen den beiden Parteien wieder in Gang zu setzen und sich so einer Lösung anzunähern. Besemer (2000<sup>7</sup>) nennt dafür sowohl praktische Gründe als auch logische Notwendigkeiten: Wesentlich erscheint mir, dass die Kontrahenten häufig nicht mit Methoden konstruktiver Konfliktaustragung vertraut sind, um die ein Mediator weiß und der sie in das Gespräch integrieren kann. Er moderiert das Gespräch, kann dabei zusätzlich Ideen einbringen und als Außenstehender Denkblockaden lösen. Bestimmte Kommunikationshilfen wie Doppeln, Spiegeln oder bewusste Provokationen können nur fruchtbar und gezielt von einem Außenstehenden eingesetzt werden. Durch die bloße Anwesenheit eines unparteiischen Dritten verhalten sich die Kontrahenten selbst kontrollierter, durch seine interessenfreie Distanz befördert er einen konstruktiven Konfliktausgang.

***Können Kinder und Jugendliche überhaupt solche komplexen Aufgaben lösen, sind sie damit nicht überfordert oder werden von ihren Klassenkameraden isoliert? Sind nicht die Lehrkräfte originär für die Konfliktlösung an der Schule zuständig?*** Fragen, denen man sich stellen muss, wenn man über Peers-Mediation nachdenkt. Die Erfahrungen mit Peers sind in

<sup>29</sup> Der Ablauf der Schulschlichtung kann in dieser Arbeit nicht ausführlich dargestellt werden; es sei auf folgende Fachliteratur verwiesen: Braun, Hünicke e.a. 2000, Faller1998, Jefferys-Duden 1999 etc.

<sup>30</sup> Faller 1998, S.76ff. „1.ein neues System konstruktiver Konfliktbearbeitung, 2.begleitende Programme für den sozialen Prozess in Klassen und Lerngruppen, 3.soziale Lernziele im Unterricht, 4.Trainings zum Lehrerverhalten, 5.Öffnung der Schule, 6.Prävention und Schulprogramm“ (ebd.) Diese einzelnen Elemente für eine sinnvolle Implementierung der Streitschlichtung in das Schulleben sollen an dieser Stelle der Vollständigkeit halber genannt werden. Da sie in der Arbeit keinen zentralen Stellenwert haben, kann in diesem Zusammenhang nicht näher darauf eingegangen werden.

allen pädagogischen Einrichtungen positiv<sup>31</sup>: sei es im von Andrew Bell entwickelten Madras-System, dem Monitoring-System von Joseph Lancaster, die schon früh fortgeschrittene Schüler als ‚Monitors‘ für die Unterweisung ihrer Klassenkameraden eingesetzt haben oder das dem systemischen Ansatz folgende Offenbacher Modellprojekt *Gewaltprävention*, auf dessen Grundlage Faller das *Pädagogische Hexagon der Konfliktlösung* entwickelt hat.

Die Schüler erhalten zunächst eine Ausbildung als Mediatoren, bei der sie *key skills* erwerben. So werden sie in die Lage versetzt, in der Situation auf ein gewisses Kommunikationsrepertoire zurückzugreifen und selbstsicher zu interagieren. Schüler lernen leichter von Ihresgleichen, u.a. da sie in vielen Fällen für die Konflikte kompetenter sind, weil sie sich auf einer ähnlichen Entwicklungsstufe befinden oder/und ihnen die Probleme aus eigener Erfahrung vertraut sind.<sup>32</sup> Zudem ist die Hemmschwelle über sich selbst zu reden gegenüber vertrauten Gleichaltrigen niedriger als gegenüber Erwachsenen, nicht zuletzt weil es nur ein geringes hierarchisches Gefälle zwischen den Schülern gibt (was im Falle einer Mediation durch Lehrkräfte immer eingeschlossen ist). Darüber hinaus ist die Kommunikation paritätisch, da Jugendliche eine eigene Jugendsprache haben, der sie sich gegenüber Erwachsenen nur in eingeschränktem Maße bedienen: „PGE ist eine Methode zur Vermittlung von Informationen oder des Lernens am Modell, bei der bestimmte Verhaltensweisen beeinflusst oder bestimmte Inhalte vermittelt werden.“<sup>33</sup>

Das Verfahren der Mediation bleibt nicht zuletzt ein in sich konsistent demokratisches Verfahren, da auch die Mediatoren außerhalb ihrer Rolle eine den Kontrahenten gleichwertige im Sinne von gleichgestellte Position einnehmen.

## **IV Das Streitschlichtungsprogramm am Montessori-Gymnasium – ein Praxisbericht**

### ***IV.1 Zum Profil der Schule***

Das Montessori-Gymnasium in Köln-Bickendorf<sup>34</sup> liegt im Stadtbezirk 4, Köln-Ehrenfeld, einem ursprünglichen Arbeiterviertel. Das Arbeitermilieu prägt nach wie vor den Stadtbezirk, die meisten Erwerbstätigen sind Angestellte oder (Fach-)Arbeiter<sup>35</sup>, d.h. dass die Schüler aus dem Einzugsgebiet vorwiegend aus Mittelschichtfamilien stammen. Das Schülerbild ist jedoch aus

<sup>31</sup> A.S. Neill hat bereits 1921 mit seiner heftig diskutierten Internatschule Summerhill ein Modell der Selbstregulierung der Schüler und repressionsfreien Erziehung angeboten, das weltweite Verbreitung gefunden hat.

<sup>32</sup> Vgl. Kapitel I.2.

<sup>33</sup> Brammer/Walker zitiert nach Faller 1998 S.58.

<sup>34</sup> Das folgende Kapitel ist keine umfassende Darstellung des Schulprofils oder des Schulprogramms, es werden die für die Streitschlichtung relevanten Aspekte aufgezeigt. Vgl. auch den Reader Montessori-Gymnasium Köln, das reformpädagogische Gymnasium mit deutsch-italienischem bilingualen Zweig. Hg. von der Schulleitung und Lehrer/innen des Montessori-Gymnasiums. Köln 2000.

<sup>35</sup> Vgl. Zahlen-Daten-Fakten für den Stadtbezirk Köln-Ehrenfeld. Hg. vom Amt für Statistik, Einwohnerwesen und Europaangelegenheiten der Stadt Köln. 1998.

zwei Gründen heterogen: Einerseits hat sich die Schule der Pädagogik Maria Montessoris verpflichtet, ein Aspekt, der eine gehobeneren Elternschaft (z.T. Intellektuelle) anzieht und veranlasst, ihre Kinder an der Schule lernen zu lassen. Andererseits ist die Schule von dem bilingualen Zweig Deutsch-Italienisch geprägt, der bislang vorwiegend von Kindern aus italienischen (Gastarbeiter-)Familien frequentiert wird. Folglich ist die Schülerklientel gemischt, was genuin schon ein gewisses Konfliktpotential birgt. Daneben existieren die alltäglichen, altersspezifischen und intergeschlechtlichen Konflikte, die in jeder Schule mehr oder minder auftreten.

Das Montessori-Gymnasium ist Teil eines Schulzentrums, zu dem noch eine Hauptschule, eine Grundschule und ein Kindergarten gehören. Interschulische Friktionen entstehen vor allem zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern, die sich sowohl das Schulgebäude als auch den Schulhof und die Sporthallen teilen. Konflikte treten regelmäßig in den gemeinsamen Pausen und/oder auf dem Schulweg auf.

Die Idee, mit dem Mediationsverfahren an der Schule eine Streitkultur zu entwickeln, in deren Mittelpunkt die Schüler selbst als kompetente und geschulte Vermittler stehen, entspricht dem pädagogischen Leitmotiv Maria Montessoris<sup>36</sup>: „*Hilf mir, es selbst zu tun!*“. Die Schüler sollen durch eine Ausbildung zur Durchführung des Mediationsverfahrens befähigt werden. Dieses Erziehungskonzept stimmt auch mit dem Grundkonsens über den Umgang miteinander am Montessori-Gymnasium überein, der in den zehn Grundsätzen unseres Schulethos<sup>37</sup> festgeschrieben ist. Darüber hinaus entspricht das Konzept der Streitschlichtung dem Arbeitsvorhaben der AG Mittelstufe<sup>38</sup>, die Schüler im Bereich des verantwortlichen Sozialverhaltens in der Schule und in der Klasse zu erziehen und die soziale Verantwortung der Schüler damit zu fördern. In der Unterstufe<sup>39</sup> liegt der Akzent auf dem sozialen Lernen und der Persönlichkeitsförderung, welches durch das Angebot der Mediation und dem damit erlernbaren eigenverantwortlichen Konfliktmanagement befördert wird.<sup>40</sup>

#### **IV.2 Zur Entwicklung und Implementierung des Streitschlichtungsprogramms am Montessori-Gymnasium**

Seit 1995 gibt es das Verfahren der Peers-Mediation am Montessori-Gymnasium, bei dessen Einführung zwanzig Lehrkräfte von Gymnasium und Hauptschule an einer kollegialen Fortbildung teilnahmen. Zwei Lehrerinnen des Gymnasiums, ausgebildete Mediatorinnen, haben

<sup>36</sup> Vgl. Holtstiege, Hildegard: Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessoripädagogik. Freiburg/Basel/Wein 1983.

<sup>37</sup> Das Schulethos ist gemeinsam mit der Schülerschaft entwickelt worden. Es ist einmal jährlich gemeinsames Thema der ganzen Schule und wird durch konkrete Vereinbarungen in den Klassen und Tutorenkursen gelebt.

<sup>38</sup> Montessori-Gymnasium Köln: Protokoll der AG Mittelstufe vom 26.11.00.

<sup>39</sup> Montessori-Gymnasium Köln: Protokoll der AG Unterstufe vom 29.01.01.

<sup>40</sup> Zur Einordnung des schulinternen Erziehungskonzeptes in die Richtlinien und die Landesverfassung vgl. entsprechend Kapitel I.1.

---

das Training der Schlichter seitdem am Gymnasium übernommen, das für jeden Jahrgang in der Stufe neun angeboten wird.

Im ersten Jahrgang ist die Mediatorenausbildung als Wahlfach im Differenzierungsbereich der Jahrgangsstufe neun durchgeführt worden. Davon ist man allerdings abgekommen, da die Wahl der Differenzierungsangebote auf Grund struktureller Bedingungen nicht immer freiwillig erfolgt. In dem angesprochenen Jahrgang brachten daher nicht alle Schüler das notwendige Engagement und die erforderliche Überzeugung mit.

Zur Zeit werden die Schüler von einem dreiköpfigen Team geschult: Einer Mediatorin und Beratungslehrerin, einem Lehrer, der die Ausbildung bereits seit einigen Jahren mitbetreut, und mir (Referendarin). Die zweite Mediatorin unserer Schule beschränkt sich momentan auf die Betreuung der aktiven Schlichter, sie kümmert sich um deren Fragen und Belange, die im Zusammenhang mit den Schlichtungen entstehen (Supervision).

Zu Beginn eines jeden Schuljahres wird in den Klassen neun das Verfahren der Streitschlichtung sowie der Verlauf der Mediatorenausbildung vorgestellt. Die Schüler können dann selbst entscheiden, ob sie an der Ausbildung teilnehmen möchten. Einige Schüler, die auf Grund ihrer Persönlichkeit und der Einschätzung ihrer Fähigkeiten für diese Aufgabe besonders geeignet scheinen, werden zusätzlich von den Ausbildern direkt angesprochen. Auf die Wahrung des persönlichen Schutzraums der Schüler wird hierbei besonderer Wert gelegt.

Die Ausbildung selbst findet im Rahmen einer AG statt, die vom Herbst bis zu den Osterferien je zwei Stunden pro Woche nachmittags zusätzlich zum Unterricht arbeitet (insgesamt ca. 40 Stunden). Jährlich werden zwölf bis fünfzehn Schüler ausgebildet, im Schuljahr 1999/2000 nahmen auch zwei ältere Hauptschüler und ein Kollege der Hauptschule des Montessori-Zentrums teil, was wegen der Konflikte zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten besonders begrüßenswert war/ist. Die Ausbildung folgt im Wesentlichen den Vorschlägen von Braun e.a. (2000<sup>2</sup>) und Faller e.a. (1996), die in der Zusammenstellung individuell an den Bedürfnissen der AG-Teilnehmer orientiert sind. Das zentrale Ausbildungselement besteht in der Schulung von Kommunikationsmechanismen und dem Erlernen und bewussten Umgang mit Kommunikationsstrategien.<sup>41</sup> Im letzten Teil der Schulung steht das Einüben des vierschrittigen Schlichtungsgespräches in Rollenspielen im Mittelpunkt, in denen die zuvor erlernten theoretischen und praktischen Kenntnisse über Kommunikation erprobt, routiniert und habitualisiert werden sollen.

Im Anschluss an die Ausbildung dürfen die ‚neuen‘ Schlichter als sogenannte ‚Ko-Schlichter‘ mit den ‚alten‘ bzw. den noch amtierenden Schlichtern ihre ersten ‚Fälle‘ gemeinsam bearbeiten. Nach den Sommerferien haben die meisten schon eigene Erfahrungen als Mediatoren sammeln

---

<sup>41</sup> Welche Übungen zu diesem Zweck durchgeführt werden, kann in der angegebenen Literatur wie z.B. in Besemer 2000<sup>7</sup>, Schulz von Thun 1981, Thomann / Schulz von Thun 1988 etc. nachgelesen werden. Auf eine detaillierte Beschreibung muss im Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden.

können und arbeiten dann selbstständig. Das Modell der Ko-Schlichtung wird eher bei schwierigen Konflikten (z.B. Konflikten, an denen mehr als zwei Parteien beteiligt sind) oder auch zur Sicherheit der Schlichter eingesetzt.

Für die Streitschlichtung steht den Schülern ein eigener Raum zur Verfügung, den sie mit Hilfe der Ausbilder selber gestaltet haben. Somit ist gewährleistet, dass die Schlichtung in einer räumlich angenehmen Atmosphäre für die Kontrahenten und Mediatoren stattfinden kann. Die Streitschlichter haben feste Anwesenheitszeiten. Sie sind abwechselnd in allen großen Pausen ansprechbar. Da sich Konflikte nicht an Pausenzeiten halten, sind die Schlichter in Ausnahmefällen auch während der Unterrichtszeit ansprechbar. Ein Lehrer kann in dringenden Fällen einen ersten Kontakt zwischen den Streitenden und dem Mediator auch während des Unterrichts herstellen. Da eine Schlichtung in der Regel länger als eine fünfzehn- oder zwanzigminütige Pause dauert, verabreden die Schüler miteinander den Zeitpunkt der Schlichtung; für den Zeitraum sind sie vom Unterricht freigestellt. Das Kollegium des Montessori-Gymnasiums ist sich darüber einig, dass Störungen Vorrang vor dem Unterricht haben. Nur wenn Störungen so gut, so früh und so nachhaltig wie möglich geklärt werden, kann eine fruchtbare Lernatmosphäre geschaffen werden. Ansonsten sind die Schüler mit anderem beschäftigt und nur schwer in der Lage, sich auf den Unterricht einzulassen.

Die Schlichter sind in der Schule durch Fotoaushänge bekannt, auf denen sie über ihr Angebot informieren. Zudem gibt es für die Klassen fünf Einführungsveranstaltungen, während der die neuen Schüler mit dem Verfahren u.a. durch praktische Übungen vertraut gemacht werden. Normalerweise begleiten die Schlichter diese Einführung, so dass ein erster persönlicher Kontakt hergestellt wird und möglichen Hemmungen, einer fremden Person Persönliches anzuvertrauen, entgegengewirkt wird.<sup>42</sup>

Um die Wahrnehmung und Akzeptanz für die Schulmediation im Kollegium wach zu halten, wird auf Konferenzen jährlich über den Entwicklungsstand informiert. Die allgemein große Akzeptanz des Mediationsverfahrens zeigt sich darin, dass mittlerweile nicht nur Schüler das Mediationsverfahren zur Konfliktlösung nutzen: Es wurden bereits Schüler-Lehrer-Konflikte sowie Konflikte zwischen Lehrenden mit diesem Verfahren bearbeitet.

### ***IV.3 Die Streitschlichtung auf dem Prüfstand***

#### **IV.3.1 Ergebnispräsentation einer schulinternen Evaluation am Montessori-Gymnasium**

Um die Qualität und damit auch den Erfolg und die Akzeptanz der Einrichtung der Streitschlichtung in der Schülerschaft zu ermitteln, habe ich eine schulinterne Evaluation der

---

<sup>42</sup> In diesem Jahr konnten die Schlichter wegen struktureller Probleme nicht an allen Einführungen teilnehmen.

Klassenzüge fünf bis einschließlich acht durchgeführt. Befragt wurden jeweils die Schüler einer Klasse, die im Laufe ihrer Schulzeit mindestens einmal die Streitschlichtung in Anspruch genommen haben. Für die Befragung habe ich den von Hünicke e.a. (2000<sup>2</sup>) entwickelten Fragebogen<sup>43</sup> in leicht veränderter Form verwendet. Im Zentrum meines Interesses stand dabei, ein allgemeines Meinungsbild innerhalb der Schülerschaft über die Bedeutung der Streitschlichtung zu erstellen. Deshalb habe ich ein Feedback von allen Schülern, die schon einmal an einer Schlichtung teilgenommen haben, abgefragt. Dies führt dazu, dass ‚Mehrfachnutzer‘, Schüler die in mehr als einem Konfliktfall bei der Schlichtung waren, nicht differenziert für diese erfasst werden. Ebenso muss bedacht werden, dass die Anzahl der Schlichtungen nicht gleichzusetzen ist mit der Anzahl der geschlichteten Schüler, da immer mindestens zwei Kontrahenten gemeinsam an der Schlichtung teilgenommen haben.

Die Zahl der Schüler, die über vier Jahre bereits an einer Schlichtung teilgenommen haben, ist beachtlich: Von insgesamt 281 Schülern in elf an der Befragung teilnehmenden Klassen haben 95 Schüler die Streitschlichtung zur Beilegung eines Konfliktes in Anspruch genommen (33%)<sup>44</sup>, davon sind 66% männlichen und 34% weiblichen Geschlechts.<sup>45</sup> Aus der Jahrgangsstufe sieben haben - bezogen auf die untersuchten Jahrgänge - insgesamt die meisten Schüler (40) schon einmal einen Konflikt mit Hilfe der Streitschlichter beigelegt; in der Jahrgangsstufe fünf haben 27 Schüler bereits an einem Schlichtungsgespräch teilgenommen.<sup>46</sup>

Die Gründe für Streit sind vielfältig: Am häufigsten werden Beleidigung (26%) als Ursache für Streit genannt, neben körperlichem Angriff (25%) als Motiv für Konflikte. Meinungsverschiedenheiten (15%) lösen seltener Konfrontationen zwischen den Schülern aus, ansonsten werden Bedrohung (8%), Sachbeschädigung (6%), das Wegnehmen einer Sache (6%) und Regelverletzungen (2%) als Konfliktursache angegeben.<sup>47</sup>

Konflikte, die zur Schlichtung führen, treten vorwiegend in der Pause auf (60%) und in einer Unterrichtsstunde (22,1%), weniger vor dem Unterricht (6,3%), auf dem Nachhauseweg (6,3%) oder in der Freizeit (5,3%). Möglicherweise steht diese Tatsache in Zusammenhang damit, dass die Schüler in 71,3% der Fälle von Lehrenden auf die Streitschlichtung aufmerksam gemacht und von ihnen geschickt werden. 28,7 % der befragten Schüler sind aus eigener Initiative zur

---

<sup>43</sup> Vgl. den Fragebogen sowie die Auswertung der Evaluation (Statistiken und Diagramme) im Anhang.

<sup>44</sup> Die Zahlen in Klammern geben die Häufigkeit der Nennung in absoluten bzw. Prozentzahlen an.

<sup>45</sup> Geschlechtstypische Korrelationen können im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter untersucht werden. Ich möchte lediglich anmerken, dass gemäß geschlechtsspezifischer Rollenzuschreibungen sowohl der Großteil der Ausbilder als auch der Schlichter weiblichen Geschlechts ist. Dies bestätigt die These, dass Frauen stärker an einem friedlichen und konstruktiven Austragen von Konflikten interessiert sind als Männer, es bedeutet selbstverständlich nicht, dass sie sich weniger streiten.

<sup>46</sup> Möglicherweise ist die Anzahl der Schüler, die in der Klasse fünf schon einmal bei der Streitschlichtung waren, darauf zurückzuführen, dass zwei der drei Klassenlehrer die Ausbildung der Streitschlichter durchführen und selbst bei Konflikten in ihrer Klasse das Verfahren der Mediation anwenden. Natürlich können auch andere Faktoren eine Rolle spielen, z.B. dass die Schlichtung ein unter den Schülern anerkanntes und geschätztes Verfahren ist.

<sup>47</sup> Mehrfachnennungen waren möglich. Einige der genannten Gründe sind möglicherweise eher Auslöser für Streit; z.T. liegen die eigentlichen Ursachen tiefer unter der Oberfläche und sind nicht offensichtlich.

Schlichtung gegangen: Entweder sie haben sich gegenseitig motiviert, haben gemeinsam entschieden, die Schlichtung aufzusuchen oder Mitschüler haben sie dazu bewegt. Die Schlichtung hat entweder sofort (37,9%), am nächsten Tag (26,3%) oder einige Tage später nach Vereinbarung (35,8%) stattgefunden.

Die meisten Schüler (83%) haben das Schlichtungsgespräch mit einem Vertrag beendet. 73,7% gaben an, sie selbst hätten den Vertrag insgesamt völlig oder zumindest überwiegend eingehalten. Das Verhalten ihrer Kontrahenten haben sie durchweg negativer eingeschätzt: Es haben sich ihrer Meinung nach insgesamt nur 62,7% ihrer ‚Gegner‘ völlig oder überwiegend an die Abmachung gehalten. Gleichwohl haben 53,75% eine Verbesserung ihrer Beziehung zueinander wahrgenommen, für 35,8% der Kontrahenten hat sich das Verhältnis nicht verändert und für 10,5% hat sich die Situation sogar verschlechtert. Sie seien völlig zufrieden mit der Schlichtung gaben nur 22,7% der befragten Schüler an. 27,4% sind immerhin überwiegend zufrieden, 28,4% sind nur wenig, 10,5% gar nicht zufrieden.

Über diese Ergebnisse geben die Antworten auf die Frage<sup>48</sup> ‚Was hast du aus dem Schlichtungsgespräch gelernt?‘ Aufschluss. Für 19 Schüler war körperliche Gewalt bislang ein Mittel der Konfliktlösung, zwölf haben angegeben, Konflikte bislang mittels verbaler Gewalt zu bewältigen: Diese aggressiven Strategien wollen die Schüler in Zukunft vermeiden. Stattdessen hat ihnen die Streitschlichtung vor Augen geführt, dass durch Verständnis und Respekt für die jeweilige Lage der anderen und durch die Einhaltung bestimmter Kommunikationsformen wie einander zuzuhören und einander ausreden zu lassen eine konstruktive Beilegung des Streites möglich ist. Mit einer gemeinsam gefundenen Lösung können sich alle Beteiligten einverstanden erklären. Lediglich zehn Schüler haben angegeben, nichts oder nur wenig aus dem Schlichtungsgespräch gelernt zu haben, 14 der Befragten haben überhaupt keine Angaben gemacht.

Zehn Schüler möchten in Zukunft generell versuchen, Streit zu vermeiden. Dreizehn würden nach ihrer Erfahrung bei einem zukünftigen Konflikt wieder eine dritte Mittelsperson hinzuziehen: Davon würden zehn sich wieder für das Angebot der Schulmediation entscheiden, lediglich drei würden einen Lehrer als Vermittler vorziehen.

### **IV.3.2 Auswertung der Evaluation und pädagogische Konsequenzen**

Viele der Schüler der Zieljahrgangsstufen haben die Streitschlichtung besucht. Die überwiegende Zufriedenheit der Schüler mit dem Schlichtungsgespräch zeigt sich meiner Ansicht nach in dem Gewinn, den jeder Schüler für sich persönlich daraus ziehen konnte. Viele der

<sup>48</sup> Da diese Frage eine freie Frage ist, sind Mehrfachnennungen möglich. Ich habe die Aussagen zusammengefasst und gebündelt, um deren Auswertbarkeit herzustellen (vgl. die Evaluationsauswertung im Anhang). Die Antworten konnten deshalb nicht wortwörtlich in ihren Formulierungen beibehalten werden, werden aber sinngemäß wiedergegeben.

Schlichtungsgespräche sind so erfolgreich verlaufen, dass die Beteiligten sich auf einen Vertrag einigen und dadurch als Gewinner aus dem Streit hervorgehen konnten. Die Konflikte wurden in der Regel möglichst rasch bearbeitet, was dem Anspruch, Störungen vorrangig zu behandeln, entspricht. Die insgesamt positiven Resultate bestätigen die Qualität des Konzeptes der Peers-Mediation für den Schulalltag.

Die Evaluation weist aber auch auf Schwächen der Praxis hin: Die Schlichtung wird häufig auf Anregung eines Lehrers aufgesucht. Ein Anliegen der Praxis ist, dass die Schüler in Konfliktfällen selbstständig die Schlichtung aufsuchen. Der Besuch der Schlichtung sollte nicht als erzieherisches Instrument benutzt werden; vielmehr sollte das entscheidende Kriterium der Freiwilligkeit gewahrt bleiben: Nur 10,5% der Schüler würden bei einem Konflikt wieder die Schlichtung aufsuchen. Zudem gibt es eine Grauzahl von Schülern, die bei einem für sie unlösbaren Streit nicht die Schlichtung aufsuchen. Dies wirft die Frage auf, warum ein gutes Konzept von den Schülern nicht stärker genutzt wird.<sup>49</sup>

Dafür gibt es auf der Basis der Evaluation, meines Erfahrungsaustausches mit Mediatoren auch anderer Schulen und aufgrund persönlicher Gespräche mit Schülern unterschiedliche Erklärungen<sup>50</sup>:

**Erstens** ist es denkbar, dass die Schlichter den Schülern zu wenig bekannt und damit zu wenig vertraut sind: Obwohl die Schlichter ihresgleichen sind, kommen sie damit als Vertrauenspersonen oder erster Ansprechpartner in einem Konflikt nicht immer in Frage. Der Klassenlehrer übernimmt diese Aufgabe durch seine Funktion oder aus Gewohnheit häufig, u.a. da er für eine gute Atmosphäre in der Klasse mitverantwortlich ist, und da es gerade bei den Eingangsklassen häufig zu Klassenkonflikten kommt. Aus diesem Grund ist er häufig erster Ansprechpartner beim Streit. Darüber hinaus ist das ‚Entscheiden‘ von Konflikten durch ältere oder erfahrene Personen (z.B. Eltern, Großeltern etc.) ein den Schülern aus dem Alltag vertrautes Muster, dass nun offiziell legitimiert durchbrochen wird. Akzeptanz und Befähigung zur Schlichtung wird Lehrern qua Funktion a priori entgegen gebracht. Dass ausgebildete Schüler mindestens genauso kompetent in solchen Fragen sind, muss von den Schülern sowie allen Beteiligten in einem Prozess institutionalisiert werden. Dies widerspricht nicht meinen Ausführungen über die Eignung von Peers als Mediatoren, sondern konstatiert, dass eine Gewohnheitspraxis sich in hierarchischen und komplexen Systemen nur langsam verändert.

**Zweitens** ist die Akzeptanz des Verfahrens bei den Eltern eine wichtige Voraussetzung für dessen Annahmen durch die Schüler: Wenn die Eltern ihren Kinder gegenüber in Frage stellen, ob Peers-Mediatoren überhaupt in der Lage sind, den Streit ihrer Kinder zu schlichten, werden

---

<sup>49</sup> Dieses Dilemma ist von vielen Schulen, die seit einigen Jahren die Streitschlichtung eingeführt haben, im März 2001 beim Arbeitskreis Streitschlichtung (Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler. Ansätze zur Konfliktbewältigung in der Schule) der Thomas Morus Akademie/Bensberg, bestätigt worden.

<sup>50</sup> Vgl. auch Caesar, Victoria: Peer mediation – Probleme und Perspektiven. In: Zs. System Schule. Jg. 5. Heft Nr. 2/Juni. Dortmund 2001. S.44-49.

ihre Kinder einem solchen Verfahren eher skeptisch oder ablehnend gegenüberstehen. Zudem werden in den Elternhäusern Konflikte teilweise anders gelöst, was die Schüler als Erfahrungshorizont (attitude) mitbringen. Diese Tatsache korreliert mit der unter erstens angesprochenen, z.T. langsamen Akzeptanz institutionalisierter, gleichaltriger Schlichter.

**Drittens** ist es möglich, dass eine Schlichtung nicht erfolgreich verlaufen ist. Die Gründe hierfür können vielfältig sein: Beispielsweise weil die Schlichter<sup>51</sup> nicht kompetent waren, weil die Kontrahenten selber nicht bereit waren, sich auf das Verfahren einzulassen oder nicht freiwillig zur Schlichtung gekommen sind, etc. Ein so entstandenes negatives Image findet i.d.R. leichter Verbreitung in der Schülerschaft als ein positives.

**Viertens** ist es denkbar, dass der Gang zur Schlichtung bei den Schülern vorurteilsbehaftet und stigmatisiert ist: Die Schlichtung in Anspruch zu nehmen bedeutet gleichzeitig, seine Probleme nicht selbst lösen zu können. Welcher Schüler gibt das schon gern offen zu, zumal Gesellschaft und auch Schule durch Konkurrenz(-druck), Machtgefälle und Hierarchie gekennzeichnet sind?

**Fünftens** bleibt ungeklärt, ob das Verfahren der Streitschlichtung obschon des positiven Votums tatsächlich im Schulalltag durch das Kollegium eine breite Unterstützung findet: In der Jahrgangsstufe sechs haben bislang beispielsweise nur sieben Schüler den Weg zur Schlichtung gefunden. Das könnte verschiedene Ursachen haben, z.B. dass die Streitschlichtung nicht als Weg zur Konfliktlösung von den (Klassen-) Lehrern favorisiert wird. Es wäre möglich, dass die Schüler selber funktionierende Strategien der Konfliktlösung entwickelt haben und daher auf einen unparteiischen Dritten verzichten können. Dies ist ebenso wenig zu vermuten, wie das Favorisieren eines besonders friedfertigen Umgangs miteinander in einem Jahrgang.

**Welche Möglichkeiten gibt es, diesem Dilemma zu begegnen?** Wesentlich erscheint mir, über die Konzeption der Peers-Mediation kontinuierlich sowohl die Schülerschaft als auch das Kollegium und die Elternschaft zu informieren und dadurch eine größere Präsenz und Akzeptanz bei allen Involvierten zu erzeugen. Das Moment der Erinnerung und des Bewusstseins ist für die Arbeit bedeutungsvoll. Wünschenswert wäre sicherlich zudem, dass die Schlichter selber für die Schülerschaft stärker personifiziert und ihr Angebot fühlbarer im Alltagsbewusstsein verankern würden. Das würde u.a. durch ein Vorstellen in allen in Frage kommenden Klassen zu Beginn ihrer Tätigkeit unterstützt. Die Begleitung der Einführungsphase der Fünftklässler durch die Schlichter sowie ein Tutorenprogramm (Schlichter als Tutoren für die Jahrgangsstufe fünf) würde ein Vertrauensverhältnis zwischen Schülerschaft und den Peers-Mediatoren begünstigen und festigen sowie die Akzeptanz der Schlichter als Ansprechpartner stärken. Ein Tutorenprogramm ist am Montessori-Gymnasium bereits angedacht, bislang allerdings noch nicht umgesetzt worden.

---

<sup>51</sup> Nicht alle Schlichter beherrschen das Verfahren gleich gut und schließlich kann jeder mal einen schlechten Tag haben.

Eine Verzahnung des Konzeptes bietet sich auch mit dem Fachunterricht, wie z.B. mit dem Politikunterricht in der Mittelstufe, an: In der Jahrgangsstufe acht lassen sich Elemente der Mediation in die Bearbeitung der Themen Sucht oder Jugendkriminalität etc. integrieren.

Neben all diesen relativ populären Maßnahmen zur Unterstützung des Streitschlichtungsprogramms sehe ich noch eine weitere Möglichkeit, die Schulmediation konzeptionell zu stärken und zu erweitern: Eine komplementäre Erweiterung der Peers-Mediation zu einem Konzept einer allgemeinen und weitergreifenderen Peer-Group-Education.

## **V Zum Konzept der Peer-Group-Education: Theoretische Einsichten und praktische Erfahrungen**

### ***V.1 Grundlagen und Reflexion von Peer-Group-Education***

Das bislang beschriebene Schulmediationsverfahren kann auf Grund der parallelen Erziehungsmaximen als eng eingegrenztes Peers-Modell verstanden werden. Es bietet insofern die Grundlage meiner Überlegungen zu einem erweiterten Modell der PGE für das Montessori-Gymnasium, das auf dem in Kapitel I.2 dargestellten erziehungstheoretischen Hintergrund fußt. PGE berücksichtigt konzeptionell den Zusammenhang von Systemen, indem nicht mit einzelnen Schülern, sondern in Gruppen/Klassen gearbeitet wird: Ein Konflikt liegt selten zwischen nur zwei Kontrahenten vor, fast immer sind Gruppen, z.B. durch ihre Haltung, Unterstützung eines Kontrahenten etc. involviert.

Die Tragweite und Anerkennung von PGE zeigt sich darin, dass es auf verschiedenen Ebenen umgesetzt wird: Auf europäischer Ebene wurde 1994 das von der Europäischen Kommission geförderte und vom Rat der Europäischen Union mitgetragene *Euro Peers Projekt* in Zusammenarbeit von zwölf europäischen Ländern durchgeführt; es wurden Schüler als Peers im Bereich der Drogen- und Suchtprävention ausgebildet. Auf nationaler Ebene läuft u.a. das *Buddy-Projekt*, das sich vor allem im Präventionsbereich für Jugendliche einsetzt, die abgleiten und/oder verwaarlosten könnten. In diesem Rahmen werden u.a. PGE-Programme für Schulen und Schüler-Schüler Solidaritätsprojekte (unter dem Motto „*Wir achten auf einander*“) initiiert. Auf lokaler Ebene bieten häufig Suchtpräventionsstellen<sup>52</sup> eine Zusammenarbeit für die Schülerschulung zu Peers an, die jedoch auf den Bereich der Suchtprävention zugeschnitten ist.

Die genannten Projekte der PGE arbeiten vor allem in den Bereichen der Sucht- und Gewaltprävention, in dem sie Jugendliche ‚ihresgleichen‘ (Peers) bzw. ‚Kumpel, Freunde‘ (Buddy) als Vorbilder, als Vermittler von sozialen und persönlichkeitsprägenden Wertvorstellungen einsetzen und folgen damit der Idee, Schülmultiplikatoren auszubilden. Mit diesen vordergründigen Zielen gehen noch weitere *Erziehungsziele der PGE* einher:

<sup>52</sup> In dem Bezirk meiner Ausbildungsschule ist die Suchtprävention Ev. Immanuel Gemeinde in Köln-Longerich engagiert.

Die betreuenden und die betreuten Schüler werden zu *demokratischen* und *sozialen Handlungsweisen* erzogen, u.a. durch das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung. Die *Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit* ist hierbei zentral. Schülern werden somit Freiräume für die Entwicklung einer *selbstbestimmten Lebensführung* gegeben. Jugendliche dienen einander als Vorbilder von positiven Lebensentwürfen. PGE leistet gezielte Hilfestellung beim *Aufbau eines eigenen Werte- und Normensystems*. Dabei werden die Schüler für das *Erkennen von Konflikten* sensibilisiert und erlernen den Umgang mit *konstruktiven Konfliktbewältigungsstrategien*. Neben der Bearbeitung von Konflikten wird der *verantwortliche Umgang mit Süchten* sowie die *Reflexion und der Abbau der eigenen Gewaltbereitschaft* gefördert. Dies wird durch die von einem Schülerteam geleistete *Primärprävention* gefestigt.

Ein Gewinn für die Schule besteht vor allem in einer damit verbundenen allgemeinen *Verbesserung des Schulklimas* und einer *Verbesserung der Klassengemeinschaft* im Konkreten. Da die Schüler Aufgaben übernehmen, die sonst entweder von Lehrern übernommen werden oder die gar nicht bearbeitet werden, werden die Lehrenden durch dieses Erziehungskonzept entlastet.

Das Projekt der PGE kann für die Planung seiner Ein- und Durchführung an einer Schule in drei Phasen<sup>53</sup> unterteilt werden:

- (1) Die *Vorbereitungsphase* umfasst die Initiierung des Projektes. Es wird in der Schulkonferenz vorgestellt, die Entscheidung über die Durchführung des Projektes seitens der Schulleitung muss getroffen werden. Die Beteiligten sollten sich über die Form der Lehrer- und Schülerschulung verständigen und zuständige Lehrkräfte benennen. Außerdem fallen in diese Phase die Klärung der Finanzen, die Werbung der Schüler sowie die Information aller Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer).
- (2) Während der *Qualifizierungs- und Ausbildungsphase* werden die Schüler durch Methodentraining und Vernetzung von Theorie und Praxis zu Peers (Multiplikatoren) ausgebildet; begleitende Dokumentationen z.B. in der Schülerzeitung oder im Elternbrief können die Prozesse fördern. Die an dem Projekt der PGE beteiligten Lehrenden übernehmen in der Ausbildung und in der Vor- und Nachbereitung des Peers-Einsatzes die Rolle des Trainers, Coachs, Beraters und Supervisors. Schüler, die zu Peers<sup>54</sup> ausgebildet werden, werden in besonderem Maße gefördert. Wesentliche Ausbildungsziele sind:

---

<sup>53</sup> Vgl. die Vorschläge der Suchtpräventionsstelle Longerich zur Implementierung von PGE an Schulen.

<sup>54</sup> Für die komplexe Aufgabe als Peers sollten ältere Schüler der Klassen neun oder zehn angesprochen werden, da der Jugendliche eine relativ gefestigte und stabile Persönlichkeit haben sollte. Vorteilhaft wäre auch, wenn die Schulleistungen der Peers unproblematisch sind, sie innerhalb der eigenen Klassengemeinschaft anerkannt sind, sich mit den zu vermittelnden Werten in Einklang sehen und zu einem Engagement über den Unterricht hinaus bereit sind.

- die Vermittlung von Grundlagen zur Sucht- bzw. Gewaltprävention je nach Schulungs- und Einsatzbereich.
  - die Vermittlung von Moderations- und Präsentationstechniken bzw. von verbalen und non-verbalen Kommunikationsmechanismen. Es wird daher mit Elementen der Erlebnispädagogik, mit Rollenspielen, mit Musik, Spielen sowie Methoden der Zukunftswerkstatt gearbeitet.
  - die Persönlichkeitsstärkung der Peers durch Erlernen von life skills.
- (3) Die *Installations- und Umsetzungsphase* befasst sich mit der Werbung und Information an der Schule begleitet von der Präsentation der Peers-Idee in den Klassen. Ein festes Schüler-Peer-Team wird eingerichtet, die Betreuung, Evaluation und Weiterbildung für das Peers-Projekt, z.B. durch Kooperation mit externen Fachleuten, Involvieren von Eltern und weiteren Kollegen, u.a. durch Kollegiumsfortbildung, wird organisiert.

Neben dem umfassenden Ertrag, den PGE leistet, bringt diese Modell auch einige Schwierigkeiten mit sich, die an dieser Stelle nur angedeutet werden und in Kapitel IV.3 im Zusammenhang mit der Auswertung der Exploration eingehender betrachtet werden. Im Wesentlichen sind es zwei Schwierigkeiten, denen man sich bei diesem Modell stellen muss: Erstens ist trotz des in sich konsistenten Erziehungskonzeptes bezüglich des Erfolges Skepsis und daher auch eine zunächst verhaltene Resonanz gegenüber dem Peers-Modell unter Schülern, Lehrern und Eltern zu erwarten. Zweitens entstehen in der Praxis des Schulalltags organisatorische und strukturelle Probleme (Lässt sich PGE reibungslos und effektiv in den Schulalltag und in die Schulorganisation einpassen? Gibt es genügend Ressourcen, um PGE zu leisten? etc.). Welche Berechtigung die antizipierten Schwachpunkte haben, zeigt sich erst in der Realisierung von PGE.

## ***V.2 Peer-Group-Education im Schulalltag: Eine Exploration am Albertus-Magnus-Gymnasium***

### **V.2.1 Zur Peers-Ausbildung am Albertus Magnus Gymnasium**

Seit 1997 ist die PGE am Albertus-Magnus-Gymnasium Teil eines pädagogischen Gesamtkonzeptes und steht im Einklang mit regelmäßigen Projekten zur Gewaltprävention in der Klasse sechs, zur Suchtprophylaxe in der Klasse sieben, der Streitschlichtung etc. Die Schule hat das Projekt der PGE unter Begleitung der Suchtpräventionsstelle Köln-Longerich gestartet. In der Praxis hat sich allerdings erwiesen, dass die Suchtprophylaxe bei der Ausbildung zu stark im Vordergrund stand, so dass die von mir im März begleitete Ausbildung eine modifizierte Version und stärker an den tatsächlichen Problemen der Schüler orientiert ist. Ihre wesentlichen Elemente sind auf die Vermittlung der notwendigen Sozialkompetenzen zur Erfüllung der erzieherischen

---

Funktion der Peers ausgerichtet. Im Speziellen werden das Vorbereiten und Moderieren von Gesprächen mit Gruppen und ein selbstsicheres Auftreten vor Gruppen geschult, Kommunikations- und Wahrnehmungsübungen durchgeführt sowie das Erkennen und der Umgang mit Konfliktsituationen geübt.

Die Auswahl der Peers ist auch am Albertus-Magnus-Gymnasium eine Frage der Kapazitäten (Schülerzahl). In der Praxis hat sich daher ergeben, „dass eine Peers-Ausbildung harmonisch als Vertiefung und Erweiterung der Streitschlichter-Ausbildung stattfinden kann. Die bereits in der Streitschlichter-Ausbildung erworbenen Kompetenzen werden im Bereich Kommunikation, Prävention und Beratung erweitert,“ so der Ausbildungslehrer am Albertus-Magnus-Gymnasium.

Ganz im Sinne des Konzeptes sind die vier Schüler der Klasse zehn, die im März diesen Jahres an der wegen struktureller Probleme inhaltlich und zeitlich stark gekürzten, eintägigen Peers-Ausbildung teilnehmen, ausgebildete Streitschlichter, die schon Praxiserfahrungen gesammelt haben. In dem ersten Schulungsteil werden die neuen Peers in das Konzept eingeführt. Zusammen mit vier praktizierenden Peers (zur Zeit Jahrgangsstufe zwölf) zeigt der Ausbildungslehrer die Einsatzbereiche von Peers auf sowie deren Möglichkeiten und Grenzen. Peers werden am Albertus-Magnus-Gymnasium in der Regel zu einem Gespräch mit einer Schulklasse eingesetzt (Klasseneinsatz), wo entweder starke Probleme zwischen den Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, ein schlechtes Klassenklima etc. bestehen. Praktizierende Peers berichten, dass häufig Mobbing, physische und psychische Gewalt, Sicheinigen auf und Einhalten von Regeln, Schwierigkeiten mit Lehrern etc. Problemfelder sind. Sie betonen die Wichtigkeit des Gesprächs mit dem Ausbildungslehrer/Supervisor vor und nach dem Einsatz. Vorab werden geeignete Strategien für den Klasseneinsatz gemeinsam überlegt und in einer anschließenden Supervision reflektiert, ebenso wie die Effektivität des Einsatzes und die Befindlichkeit der Peers. Die Erfahrungsberichte der praktizierenden Peers sind elementarer Bestandteil der Ausbildung, da die Peers ihre Aufgabe in der Klasse ohne das Beisein von Lehrenden erfüllen. Zudem ist die kooperative Schulung (Schüler und Ausbildungslehrer schulen die neuen Peers) Element eines geschlossenen Konzeptes (Schüler lernen von Schülern).

Im praxisorientierten zweiten Teil des Trainings werden Übungen und Spiele, die die Empathie schulen, Gruppendynamik fördern und den Umgang mit Konflikten in Gruppen thematisieren, selber ausprobiert. Die kommunikative Kompetenz und die Fähigkeit ‚etwas offen aussprechen zu können‘ (Probleme erkennen und benennen) werden vertiefend geschult. Bei beiden Schulungsteilen ist der große Profit, den die neuen Peers von dem Erfahrungsaustausch mit den praktizierenden Peers haben, offenkundig. Auf Grund der zeitlichen Begrenzung auf einen Tag können die genannten Themenfelder jedoch nur kurz behandelt werden, Spiele können jeweils

---

nur exemplarisch gezeigt werden. Ein Repertoire können sich die zukünftigen Peers in diesem engen Rahmen kaum erarbeiten.

### **V.2.2 Über den ersten Einsatz der Peers: Bericht eines Supervisionsgesprächs**

Anfang Mai gab es die erste Gelegenheit für einen Einsatz der neuen Peers. Zwei der neu ausgebildeten Peers haben zusammen mit einem erfahrenen Schüler ein Gespräch in einer sechsten Klasse angeleitet, das von einem der beiden Klassenlehrer initiiert worden ist. Die Klasse besteht aus 32 Schülern, 17 Mädchen und 15 Jungen. Der Ausländeranteil ist relativ hoch. Nach Angaben des Klassenlehrers liegen die Probleme in der Klasse, die auch zu Unterrichtsstörungen führen, vor allem darin, dass einige Schüler als Außenseiter in der Klasse gemieden und an den Rand gedrängt werden. Einzelne Schüler weigern sich, Arbeits- bzw. Gruppentische miteinander zu teilen und zusammenzuarbeiten. Verbale Attacken sexistischer und diffamierender Art sind ohne Rücksicht auf das Gegenüber an der Tagesordnung, ebenso aggressive Auseinandersetzungen in der Pause.

Der Klassenlehrer erhofft durch ein Gespräch der Klasse mit den Peers, dass die Schüler zunächst einmal über Probleme innerhalb der Klasse sprechen, ohne dass es in einer Beschwerde oder Petzerei beim Klassenlehrer mündet. Er erwartet darüber hinaus, dass die Schüler versuchen, sich für die Sichtweise der anderen zu öffnen. Sie sollten ein Gespür für die Betroffenheit, für die Gefühlslage der anderen gewinnen. Ein weiteres Anliegen wäre, dass die Schüler deeskalierende Strategien sowie Konfliktvermeidungsstrategien und konstruktive Konfliktregelungen erleben.

Vor dem Gespräch haben die Peers kurz die Situation in der Klasse besprochen, Absprachen von Strategien oder einer konkreten Vorgehensweise haben jedoch nur eingeschränkt stattgefunden. Das Gespräch in der Klasse hat insgesamt eine Doppelstunde gedauert. Der folgende Bericht beruht auf dem Supervisionsgespräch, das im Anschluss mit den Peers stattgefunden hat.

Nachdem die drei Peers sich in der Klasse vorgestellt hatten, haben sie das Gespräch mit einem Spiel („Tür-Öffner-Spiel“) begonnen, um die Atmosphäre innerhalb der Klasse für das Gespräch zu öffnen und die Schüler für die Gefühle der anderen zu sensibilisieren. Danach haben die Peers die Klasse nach dem Zufallsprinzip in zwei kleinere Gruppen geteilt und getrennt gearbeitet, wobei der erfahrene Peer mit einem neuen und ein neuer Peers alleine eine Gruppe übernommen haben.

Die von zwei Peers betreute Gruppe hat mittels eines Kommunikationsspiels versucht, ein offenes Gespräch zu inszenieren. Hierbei hat der Peer ein Wollknäuel und wirft es einem Mitglied im Kreis zu. Er sagt dabei etwas, was er demjenigen immer schon einmal sagen wollte, allerdings konstruktiv und nicht verletzend. Er wickelt sich den Faden um den Finger, dann wird

das Wollknäuel weitergeworfen usw., so dass alle Mitglieder irgendwann durch ein Netz verbunden sind. In der Gruppe wurde die Regel der konstruktiven Kritik nicht eingehalten, es wurde von einigen Schülern als Forum für diffamierende und sexistische Beschimpfungen genutzt. Die Peers hatten Mühe, diese Regel zusammen mit den anderen Schülern einzufordern. Das Wollnetz wurde am Ende nicht aufgelöst, sondern von den Schülern zerrissen.

In der zweiten Schülergruppe fand ein offenes, nicht regelgeleitetes Gespräch statt. Die genannten Probleme wurden an der Tafel von dem Peer gesammelt. Auf der Grundlage hat der Peer am Ende des Gesprächs versucht, mit den Schülern zusammen eine Lösung zu finden. Das Gespräch blieb ohne fassbares Ergebnis, weil die Schüler zu diesem Zeitpunkt nicht zu einer gemeinsamen Lösungsfindung bereit waren.

Während des gesamten Gesprächs haben die Schüler beider Gruppen sich sehr chaotisch und undiszipliniert verhalten. Die Schüler der Klasse sechs waren insgesamt am Ende der Ansicht, das Gespräch hätte sie in der Lösung ihrer Schwierigkeiten nicht weitergebracht. Diese Einschätzung soll durch eine differenzierte Betrachtung und Auswertung des Peers-Einsatzes hinterfragt werden.

### ***V.3 Auswertung des Peers-Gesprächs am Albertus-Magnus-Gymnasium***

Meiner Ansicht nach gibt es im Gegensatz zum spontanen Empfinden der Schüler eine ganze Reihe positiver Resultate. In beiden Gesprächskreisen ist bezüglich der Probleme innerhalb der Klasse ein differenzierteres Bild entstanden, als der Klassenlehrer es als Gesprächsgrundlage skizziert hat. Ein Problemkomplex hängt mit den verschiedenen Unterrichtsstilen zusammen, wobei einzelne Fachlehrer als zu streng, andere als wenig durchsetzungsfähig beurteilt wurden. Die unterschiedlichen Führungsstile treffen auch auf die beiden Klassenlehrer zu, was die Schüler besonders verwirrt. Diese Unterschiede hält die Klasse nur schwer aus, sie führen zu Verunsicherung und Unruhe.

Innerhalb der Klasse bestehen drei größere Problemfelder: Erstens gibt es die durch die Pubertät in diesem Alter bedingten Konflikte zwischen Jungen und Mädchen. Zweitens ist im Laufe der Zeit ein Gruppendruck entstanden, der die Schüler anreizt, sich negativ zu produzieren. Diese Gruppendynamik ist auch davon geprägt, sich mittels Trends und Statussymbolen durchzusetzen, wobei Gewalt generell als Mittel der Konfliktlösung angewendet wird. Hiermit geht auch eine starke Cliquenbildung einher. Drittens ist die Hälfte der Klasse an der Einhaltung der getroffenen Regeln und Vereinbarungen interessiert (vor allem Mädchen). Diese Schüler können sich allerdings nicht durchsetzen, so dass gemeinsame Vereinbarungen bislang nur kurzfristig (ein bis zwei Tage) von allen durchgehalten wurden. Insgesamt wurde von vielen allerdings noch einmal

---

bekräftigt, dass der Wunsch nach einer ruhigeren Klassenatmosphäre besteht, durch die das Lernen gefördert wird.

Ein konkretes Resultat ist, dass die Lehrer, mit denen die Klasse Schwierigkeiten hat, darüber informiert werden. Dies bietet eine Verbesserungsmöglichkeit für das zukünftige Unterrichtsklima, da die Probleme bekannt sind und nun offen mit ihnen umgegangen werden könnte.

Wie die Schüler im Anschluss an das Gespräch festgestellt haben, ist konträr zu ihren und den Erwartungen des Klassenlehrers keine konkrete Lösung ihrer Probleme gefunden worden. Das kann und will ein einmaliger Einsatz von Peers nicht leisten. Vielmehr ist anzunehmen, dass durch die offen vor der Gruppe ausgetragenen Konflikte vielleicht nicht bei den Streitenden, aber doch bei den Mitschüler ein Bewusstsein für diese Konflikte geschaffen wurde. Das Wahrnehmen und Erkennen von Konflikten ist so bei den Schülern geschärft worden. In diesen Situationen wurden positive Werte und konstruktive Ansätze bei den Schülern von den Peers verstärkt. Es sind zwar keine greifbaren Tatsachen geschaffen, jedoch das Bewusstsein einzelner Schüler ist verändert worden – ein Prozess der Wahrnehmungs- und Bewusstseinsänderung ist initiiert worden. Schüler, die auch vorher schon friedliche Konfliktlösungen aggressiven vorgezogen haben, sind in ihrer Verhaltensweise gefestigt und gestützt worden. Das heißt, den Schülern wurde konkrete Hilfestellung beim Aufbau und/oder Bewahren eines eigenen positiven Werte- und Normensystems gegeben. Dies führt zu einer Reflexion der bislang angewandten Konfliktbewältigungsstrategien und stärkt auch in Bezug auf die Disziplin(-losigkeit) in der Klasse das Bewusstsein und die Eigenverantwortung der einzelnen Schüler. Gerade die offenkundige, von den Schülern selbst beklagte Disziplinlosigkeit in der Klasse hat den Schülern ihre eigenen Probleme und Pflichten deutlich vor Augen geführt und damit gezeigt, dass jeder ein Stück der Verantwortung mittragen muss, um eine für alle akzeptable Klassenatmosphäre herzustellen. Insofern haben die Peers zu einer Verbesserung des Klassenklimas sicherlich beigetragen. Ein offener Streit und das damit einhergehende Klären von Positionen ermöglicht der gesamten Klasse einen direkteren und damit auch einen konstruktiveren Umgang mit vorhandenen Konflikten, die nicht notwendigerweise gelöst werden müssen.

Die von den Peers angewendeten Methoden zu beurteilen, ohne die Situation selbst miterlebt zu haben, halte ich für schwierig. Das in der ersten Gruppe mittels des Wollknäuelspiels angeleitete Gespräch erscheint mir trotz der aufgetretenen Schwierigkeiten angemessen. Das Zerstören eines gemeinsamen Netzes wirkt zwar destruktiv, ich denke aber, dass gerade solche Situationen Anstöße von Reflexionsprozessen und bewusstseinsbildend sein können. Hingegen schätze ich die Herangehensweise in der zweiten Gruppe (Probleme sammeln/Lösungen suchen) als weniger gelungen ein und zu stark an dem Muster der Streitschlichtung verhaftet. Die Schüler waren noch nicht bereit oder in der Lage, sich auf Lösungen einzulassen. Trotzdem haben auch die

Schüler dieser Gruppe durch das Benennen ihrer Probleme diese sowie ihre Verhaltensweisen reflektieren können. In Bezug auf die Peers bestünde meiner Ansicht nach noch ein weiterer Schulungsbedarf, was im Folgenden noch thematisiert wird.

Die neuen Peers hatten im Anschluss an ihren ersten Einsatz Schwierigkeiten, den Ertrag ihrer Arbeit zu sehen, da nicht ein sichtbares Resultat am Ende steht, wie sie das aus ihrer Tätigkeit als Streitschlichter gewohnt sind. Der erfahrene Peer schätzt ihre Wirkung differenzierter ein: „Ein erstes Gespräch mit uns kann nur der Stein des Anstoßes für einen Prozess in der Klasse sein, der durch Kontinuität in Gang gehalten werden kann.“

In einigen Bereichen waren die Peers unzufrieden mit dem Verlauf: Sie beurteilen die Schüler in dem Gespräch als wenig kooperativ. Die Schüler hätten sich vor allem gefreut, dass der Unterricht ausfällt; ihre Probleme standen weniger im Zentrum ihres Interesses. Außerdem sind die Peers von den Schülern gesiezt worden, d.h. es ist eine strukturelle Barriere aufgebaut worden, die gerade unterlaufen werden sollte durch das Peers-Modell. Die Peers haben zwar auf dem Du bestanden, konnten dies aber nicht durchsetzen.

Abschließend lässt sich meiner Ansicht nach verifizieren, dass die wesentlichen Ziele der PGE mit dem Peers-Einsatz angegangen wurden. Rückblickend haben sich für die Peers-Ausbildung, wie sie in diesem Jahr durchgeführt wurde, folgende Konsequenzen und Ergänzungswünsche auch von den Peers selber ergeben:

Die neuen Peers würden insgesamt eine umfangreichere Ausbildung hinsichtlich der inhaltlichen und zeitlichen Gestaltung begrüßen. Konkret wünschen sie sich eine Erweiterung ihres Repertoires an Übungen und Spielen, die auf die jeweiligen Situationen passend ausgewählt werden können. Sie haben auch durch ihren Einsatz festgestellt, dass sie noch nicht hinreichend mit Kommunikationsstrategien und Taktiken des ‚Problemlösens‘ mit Gruppen vertraut sind.

Es hat sich auch gezeigt, dass es sinnvoll wäre, das erstmal bei einem Peer-Gespräch hospitieren zu können, bevor selbst die Moderation eines Klassengesprächs übernommen wird. Eine intensivere Vorbereitung auf die jeweilige Situation und ein gemeinsames Erarbeiten einer Strategie wäre in diesem Zusammenhang ebenfalls wünschenswert. Zudem sollten die Ziele eines Peers-Einsatzes noch einmal gemeinsam geklärt werden, in diesem Bereich scheint noch Bedarf zu bestehen.

## **VI Entwurf eines Peer-Group-Education-Konzeptes für das Montessori-Gymnasium**

Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte PGE-Konzept für das Montessori-Gymnasium verstehe ich als Grundlagenmodell, das wichtige Eckpfeiler markiert. Damit ein Erziehungskonzept wie PGE an meiner Ausbildungsschule wirksam werden kann, muss es meiner Ansicht nach von einer breiten Basis der Lehrerschaft mitgetragen und deshalb auch

mitentwickelt werden.<sup>55</sup> Infolgedessen ist dieses Konzept als Leitfaden für eine grundsätzliche Diskussion, z.B. für eine neu zu bildende Arbeitsgruppe im Rahmen der Pädagogischen Konferenz, überlegt. Eine konkrete Umsetzung sollte sich zu diesem Zweck an Prinzipien des Projektmanagements und der Teamentwicklung aus dem Bereich der systemischen Organisationsberatung orientieren<sup>56</sup>, die auch im Bereich der Schulentwicklung erfolgreich an unserer Schule angewendet wird.

***Inwiefern kann ein erweitertes Peers-Modell im allgemeinen Erziehungskonzept des Montessori-Gymnasiums und im Schulprogramm bzw. in den Vorhaben der Schulentwicklung verortet werden?*** Das Leitbild der Anthropologie Maria Montessoris verfolgte überwiegend mit der PGE übereinstimmende Ziele. Die im Schulprogramm unter dem Kapitel *Leitbild, Ziele und Schulethos* festgeschriebenen Erziehungsgrundsätze

- Erproben der Selbsttätigkeit
- Stärken der Selbstständigkeit
- Verantwortung für sich und die Mitschüler übernehmen
- integrierende soziale Kompetenzen entwickeln
- Einüben des verantwortlichen Gebrauchs von Freiheit und Demokratie<sup>57</sup>

entsprechen denen der PGE (vgl. Kapitel IV.1). Die PGE schließt ebenfalls an das Schulethos sowie an die speziellen Erziehungsvorhaben der Mittel- und Unterstufe an (vgl. Kapitel III.1).

***Wie kann die PGE am Montessori-Gymnasium gestaltet werden?*** Nach dem Muster am Albertus-Magnus-Gymnasium kann die Ausbildung zu Peers im zweiten Halbjahr der Klasse zehn im harmonischen Anschluss an das Streitschlichtungstraining (Klasse neun) und die ersten Schlichtungserfahrungen (Klasse zehn, erstes Halbjahr) stehen. Damit würden auch bei den Schülern bereits vorhandene Fähigkeiten vertieft und weitergehend fruchtbar gemacht.

Eine Entwicklung und Implementierung der erweiterten PGE könnte unter Anwendung des in Kapitel IV.1 dargelegten Drei-Phasen-Modells und der Beachtung von systemischen Zusammenhängen folgendermaßen aussehen:

In der ***Vorbereitungsphase*** wäre es wesentlich, zu klären, ob die möglichen Beteiligten eine Erweiterung der Streitschlichtung wünschen. Das Kollegium hat sich mit der Einführung der Streitschlichtung einhellig für ein selbstverantwortliches Konfliktmanagement seitens der Schüler ausgesprochen. Dies sollte bestätigt werden, um so Kapazitäten, Bereitschaft und

<sup>55</sup> Das ist für mich u.a. im Laufe der Exploration und auch während meiner Arbeit in der Schule und insbesondere in der AG Mittelstufe deutlich geworden. Dort planen und konzipieren wir ein Methodentraining für die neunte und zehnte Klasse, das durch ein Schneeballsystem in den Schulalltag implementiert werden soll. Diese kleinschrittige Vorgehensweise halte ich für sehr wirksam, da die Teamarbeit und gemeinsame Projektplanung große Motivation und Energie freisetzt.

<sup>56</sup> Die angesprochenen Methoden und Prinzipien können im Rahmen dieser Arbeit nicht im einzelnen erläutert werden. Ich verweise deshalb auf die Fachliteratur wie z.B.: Rolff, Hans-Günter, Claus G. Buhren, Detlev Lindau-Bank u. Sabine Müller: *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogische, Schulentwicklung (SchuB)*. Weinheim/Basel 1998<sup>2</sup> etc.

<sup>57</sup> Vgl. Montessori-Gymnasium Köln: *Schulprogramm des Montessori-Gymnasiums Köln*. Juni 2001.

Akzeptanz unter den Lehrenden zu sichern. In diesem Zusammenhang könnte z.B. eine Informationsveranstaltung mit einem Referenten oder eine Kollegiumsfortbildung durchgeführt werden. Wünschenswert wäre die oben vorgeschlagene Bildung einer AG, bei der auch Schüler und Eltern mitarbeiten können und die für die detaillierte Planung verantwortlich wäre.

Die weitere Planung der PGE könnte sich nach den nachstehenden Kriterien richten:

- **Beteiligungsorientierung** (Das Ausbildungsteam für die Streitschlichtung und die Streitschlichter haben Interesse an der Einführung von PGE. Notwendig müssten weitere Lehrer, Schüler und Eltern hinzugewonnen werden (s.o.).)
- **Ressourcenorientierung** (Es kann an die vorhandene Struktur und die Ressourcen<sup>58</sup> der Streitschlichtung, an den Schulethos und die von den Klassenlehrern durchgeführten Erziehungsvorhaben in der Mittel- und Unterstufe anknüpft werden.)
- **Prozessorientierung** (Bei Veränderungsprozessen in Organisationen ist der Weg ebenso wichtig wie das Ziel. Deshalb sollten alle Beteiligten Meilensteine benennen und Entscheidungen gemeinsam treffen, um damit das Erreichen des Ziels zu sichern. Dies müsste in der Lehrerkonferenz bzw. in der AG/dem Team erfolgen.)<sup>59</sup>

In der **Qualifizierungs- und Ausbildungsphase** sollten zunächst die Peers-Trainer für die Ausbildung qualifiziert werden. Zentral ist in dieser Phase die Entwicklung eines Trainingsprogramms, wobei Ziele von PGE mit den konkreten Einsatzbereichen der Peers vernetzt werden sollten. Der zeitliche Rahmen könnte je nach Trainingsprogramm für die Peers mehrere ein- bis zweitägige Blockschulungen umfassen. Die Peers sollten dabei notwendige Sozialkompetenzen erwerben. Die während der Ausbildung und dem Praktizieren der Schlichtung erworbenen, kommunikativen Kompetenzen sollten dabei wie bei dem am Albertus-Magnus-Gymnasium praktizierten Modell systematisch fortgeführt und methodisch variiert werden.

Der Bedarf für Peers-Arbeit am Montessori-Gymnasium entspricht dem Aufgabenbereich der Peers am Albertus-Magnus-Gymnasium.<sup>60</sup> Einsatzmöglichkeiten für die Peers wären in folgenden, dem Schulalltag entlehnten Situationen vorstellbar, wobei die Zielgruppe die Unter- und Mittelstufe umfasst:

- Wenn in einer Klasse die Atmosphäre/Gemeinschaft zwischen den Schülern extrem gestört ist, z.B. durch Ausgrenzung, Mobbing, etc. und sie untereinander und/oder mit der Unterstützung eines Lehrers die Situation nicht verbessern können,
- Wenn schwerwiegende Störungen und/oder Konflikte zwischen der Klasse und Lehrern vorliegen,

<sup>58</sup> Victoria Caesar (2001, S.47) betont, dass eine erfolgreiche Implementierung „nicht nur eine qualifizierte und engagierte Aufbauarbeit, sondern auch eine gründliche Planung, Kommunikationsfähigkeit und –bereitschaft und nicht zuletzt personelle und materielle Ressourcen erfordert.“

<sup>59</sup> Vgl. Faller 1998, S.207ff.

<sup>60</sup> Vgl. auch die Evaluationsergebnisse.

- Wenn die Schüler bemerken, dass einer oder mehrere Mitschüler zu Gewalttätigkeit neigen, suchtgefährdet sind oder anderweitige Probleme vorliegen und dem Schüler Hilfe anbieten möchten,
- Wenn eine Klasse sich über das Thema Sucht informieren möchte,
- Wenn Klassen untereinander Konflikte nicht lösen können etc.,

können die Peers von den Schülern oder einem Lehrer angefordert werden.<sup>61</sup> Die Peers sollten in einem Team bestehend aus beiden Geschlechtern und verschiedenen Nationalitäten und mindestens zu zweit, besser zu viert, in einer Klasse arbeiten, um die Klasse in Kleingruppen aufteilen zu könne. Die Peers haben die Aufgabe, den Kern des Problems der Klasse/Gruppe herauszufinden und zu thematisieren. Möglicherweise können die Peers die Schüler bei der Verbesserung ihrer Situation oder dem Erarbeiten einer Lösung unterstützen. In Fällen, die über die Kompetenzen der Peers hinausgehen, können sie den Schülern anbieten, ihnen Ansprechpartner (z.B. Lehrer, Psychologen, Suchtberater, etc.) zu vermitteln. Die Entscheidung, diese Hilfe anzunehmen, liegt jedoch bei den Schülern. Am Ende des Klasseneinsatzes könnte die Klasse wieder zusammengeführt werden, um den Peers Rückmeldung zu geben.

Die Ausbildungsvorhaben des Albertus-Magnus-Gymnasiums können weitestgehend übernommen, sollten aber erweitert und den Fähigkeiten und Bedürfnissen der jeweiligen Schüler angepasst werden. Die Exploration hat gezeigt, dass es für die Peers wichtig ist, über ein möglichst großes Repertoire an Spielen und Übungen zu verfügen. Dies sollte angemessen in einem Trainingsplan berücksichtigt werden.

Notwendiger Bestandteil wäre auch das Kennenlernen von unterschiedlichen Konflikttypen, sowie das Erfahren von Hintergrundinformation zu den Themen Gewalt und Sucht. In diesen Themenfeldern halte ich eine Kooperation mit externen Referenten, z.B. von Suchtpräventionsstellen, vom Jugendamt etc., für vorteilhaft und gewinnbringend.

Die Peers des Albertus-Magnus-Gymnasiums betrachten als Voraussetzung für einen erfolgreichen Peers-Einsatz eine intensive Vor- und Nachbesprechung, in der Vorgehensweisen gemeinsam mit dem Betreuungslehrer/Supervisor überlegt, abgesprochen und im Nachhinein (Supervision) reflektiert und für zukünftige Einsätze eventuell modifiziert werden können. Das ist meiner Ansicht nach vor allem bei den ersten Gesprächsversuchen zentral für ein Gelingen und sollte ein festes Ritual bei Klasseneinsätzen sein.

Das zentrale Element der *Installations- und Umsetzungsphase* ist, das Konzept für alle Beteiligten transparent und attraktiv darzustellen. Dies könnte dual ablaufen, indem erstens die Peers selbst in der Unterstufe, in den Konferenzen, in der SV, auf Elternabenden ihr Angebot präsentieren. Zweitens kann diese Präsentation durch die Klassen- und Ausbildungslehrer,

---

<sup>61</sup> Die genannten Einsatzbereiche verstehe ich als Vorschläge, die letztendlich erst in der konkreten Arbeit verifiziert werden können.

externe Referenten, engagierte Eltern etc. unterstützt werden z.B. durch Erfahrungsberichte, Schnupperangebote einzelner Übungen, etc. Erste Klasseneinsätze wären von Klassenlehrern bei Bedarf anzuregen, um allen die Chance erster Erfahrungen zu geben.

Als *vierte Phase* würde ich im Anschluss an die Implementierung des Konzepts in den Schulalltag nach angemessener Zeit eine *Evaluation*<sup>62</sup> vorschlagen, um die Qualität und Effektivität von PGE für das Montessori-Gymnasium zu überprüfen, zu bewerten und für die zukünftige Arbeit fruchtbar zu machen.

## **VII Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Group-Education – eine praxisorientierte Kritik**

Das Verfahren der PGE kann meiner Ansicht nach im begrenzten Rahmen einen beachtlichen Ertrag zur Verbesserung der Schul-, Klassen- und Unterrichtsatmosphäre leisten. PGE ist nur eine Form des Umgangs mit Erziehungsschwierigkeiten in der Schule neben administrativen und nicht-administrativen Möglichkeiten eingebettet in ein gesamtes Erziehungskonzept. Sie bietet einen friedfertigen und konstruktiven Umgang mit Störungen, Problemen und Konflikten und setzt schon früh im Bereich der Primärprophylaxe und –prävention an. Der Vorteil von PGE liegt darin, dass Kinder bzw. Jugendliche gleichzeitig Subjekt und Objekt von Erziehung sind. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Kinder eher bereit sind, Normen- und Wertesysteme von Ihresgleichen zu übernehmen.

Durch die kommunikativen und sozialen Kompetenzen, die die Peers im Laufe ihres Trainings und während der Einsätze stetig verbessern, werden sie im besonderen Maße befähigt, „Beziehungen auch in weiteren Kontexten konstruktiv zu gestalten – nicht nur in der Familie, in Partnerschaften und Freundschaften, sondern auch am Arbeitsplatz, als Bürger in einer Demokratie und letztlich auch als Mitglied einer globalen Gesellschaft.“<sup>63</sup> Damit einher geht eine Quasi-Elitebildung einer kleinen Schülergruppe, die als Nebeneffekt insofern zu akzeptieren ist, als dass sie nicht nur wenigen Schülern sondern durch den Multiplikatoreffekt dem gesamten Organismus Schule Vorteile bietet.

Strittig erscheint mir, ob die Schüler andere Schüler als Peers akzeptieren, wenn sie als solche in gewisser Weise aufoktroiert werden – d.h. nicht von den Schülern in einem natürlichen Prozess als Peerleader ihrer Gruppe anerkannt werden. Die Auswahl der Schüler als Peers erfordert daher Sorgfalt und Gespür, ohne jedoch offensichtlich zu bevorzugen und den Schutzraum der Schüler

---

<sup>62</sup> Zur Implementierung neuer Projekte an Schulen vgl. auch: Burkard, Christoph u. Gerhard Eikenbusch: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000. oder: Materialien zur Schulentwicklung. Schulprogramm – eine Handreichung. Hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1998.

<sup>63</sup> Davenport, Noa: Gesprächs- und Streitkultur in der Schule – Wege zur praktischen Partnerschafts-, Demokratie- und Friedenserziehung. In: Geißler/Rückert (Hg.): Mediation – die neue Streitkultur. Gießen 2000.

---

und das Gebot der Freiwilligkeit zu unterlaufen. Eventuell müsste ein Verfahren, wie z.B. ein mit den Schülern gemeinsam erstelltes Soziogramm zur Auswahl der Peers, entwickelt werden, das die Akzeptanz der Peers erhöht.

Peers arbeiten im Bereich der **Primärprävention** und –prophylaxe vor allem vorbeugend, sie sind keine Psychologen oder Sozialarbeiter und sollen diese auch nicht ersetzen. Bei schwierigen Problemen haben sie die Möglichkeit, weitere Personen (Lehrer, Psychologen, etc.) in Absprache mit der jeweiligen Klasse hinzuzuziehen. Ihre Kompetenzen und Wirkmöglichkeiten sollten deshalb weder unter- noch überschätzt werden.

Notwendige Aufgabe der Betreuungslehrer ist die Ausbildung, Vorbereitung des Klasseneinsatzes und die Supervision. Das zeigt, dass ein Konzept der PGE die Schüler nicht einfach sich selber überlässt und erst recht nicht die Lehrer überflüssig macht. Vielmehr erfordert die Aufgabe des Lehrers, im Hintergrund als Berater und Coach zu agieren, eine große zeitliche Flexibilität und hohe Motivation. PGE darf deshalb nicht als *billiges* Erziehungskonzept von Bezirks- oder Landesregierungen favorisiert werden, das zu Stelleneinsparungen berechtigt. Ganz im Gegenteil müssten den zuständigen Lehrern zur Bewältigung dieser umfangreichen Aufgabe Entlastungsstunden angerechnet werden. Dies erscheint mir wesentlich, vor allem auf Grund meiner eigenen Erfahrungen mit der Schlichtung am Montessori-Gymnasium und denen mit PGE am Albertus-Magnus-Gymnasium. Dort wird die Peer-Group-Education momentan lediglich durch einen Lehrer aktiv als Ausbilder und Supervisor getragen. Das ist eine eindeutige Überlastung des Lehrers, die zu strukturellen und zeitökonomischen Problemen führt, die unbedingt verhindert werden sollten. Unter diesen Umständen kann nur mit großer Anstrengung eine umfassende Ausbildung und eine ausreichende Betreuung gewährleistet werden.

Das Spannungsfeld zwischen zeitlichem und materiellem Aufwand<sup>64</sup> und dem effektiven Nutzen erscheint ein Schwachpunkt für die Umsetzung von PGE im Schulalltag. Der zeitliche Aufwand ist nicht nur durch Training und Betreuung der Schüler, sondern auch durch Unterrichtsausfall während der Klasseneinsätze erheblich. Ein direkter Nutzen ist eher selten als unmittelbares Resultat sichtbar, da Veränderungen in einem Prozess stattfinden. Die Klippe und gleichzeitig auch der große Gewinn des Verfahrens bestehen aber gerade in seiner Prozesshaftigkeit, mit der Veränderungen erfolgen, und rechtfertigen damit meiner Ansicht nach den hohen Aufwand.

Ich halte die Erweiterung des Streitschlichtungsverfahrens am Montessori-Gymnasium zu einem Konzept der PGE nach der Abwägung des Für und Wider für sinnvoll und ertragreich. Es lässt sich fließend in das Erziehungskonzept meiner Ausbildungsschule integrieren, da der Jugendliche im Zentrum der Überlegungen steht. PGE setzt auf den großen Einfluss der Peer-Group bei Jugendlichen und entfaltet daraus ein positives pädagogisches Konzept. Kinder und Jugendliche werden nicht nur als Problemverursacher gesehen, sondern ihre

---

<sup>64</sup> Unter anderem an zusätzlicher Lehrerarbeitszeit und Fortbildungsstunden etc.

---

Problemlösungskompetenzen werden in den Erziehungsprozess einbezogen. „Das Kind ist nur böse, wenn es schwach ist. Macht es stark, und es wird gut sein!“ (Jean-Jacques Rousseau: *Emile*)

## VIII Literaturverzeichnis

- ALBERTUS-MAGNUS-GYMNASIUM KÖLN: Konzept Peers – Sozialtraining von Schülern für Schüler. 1998.
- APEL, HEINO U. BEATE GÜNTHER: Mediation und Zukunftswerkstatt. Prozesswerkzeuge für die Lokale Agenda 21. Frankfurt /M. 1998.
- BEREINIGTE AMTLICHE SAMMLUNG DER SCHULVORSCHRIFTEN (BASS) 2000/2001. Hg. vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: 15. Ausg. Düsseldorf 2000. 1-1SchOG.
- BESEMER, CHRISTOPH: Mediation. Vermittlung in Konflikten. Stiftung gewaltfreies Leben. Werkstatt für gewaltfreie Aktion. Baden/Heidelberg/Freiburg 2000<sup>7</sup>.
- BILSTEIN, EVA U. ANNETTE VOIGT: Ich lebe viel. Materialien zur Suchtprävention. Verlag an der Ruhr. Mülheim 1991.
- BLANKENBURG, ERHARD, EKKEHARD KLAUSA, HUBERT ROTTLEUTHNER U. RALF ROGOWSKI (HG.): Alternative Rechtsformen und Alternativen zum Recht. Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie. Opladen 1980.
- BRAUN, GÜNTHER, WOLFGANG HÜNICKE, MARTINA REGNIET, ELISABETH SPRINK U. GABI SCHUSTER-MEHLICH: Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler. Schüler regeln untereinander gewaltfrei und selbstverantwortlich ihren Streit. Hg. vom Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz. Bad Kreuznach 2000<sup>2</sup>.
- BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (HG.): Geschlechtsbezogene Suchtprävention. Praxisansätze. Theorieentwicklung. Definitionen. Bd.2. Köln 1998.
- BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (HG.): Starke Kinder brauchen starke Eltern. Familienbezogene Suchtprävention. Konzepte und Praxisbeispiele. Bd. 7. Köln 1999.
- BURKHARD, CHRISTOPH U. GERHARD EIKENBUSCH: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000.
- CAESAR, VICTORIA: Peer mediation – Probleme und Perspektiven. In: Zs. System Schule. Jg. 5. Heft Nr. 2/Juni. Dortmund 2001. S.44-49.
- DAVENPORT, NOA: Gesprächs- und Streitkultur in der Schule – Wege zur praktischen Partnerschafts-, Demokratie- und Friedenserziehung. In: Geißler/Rückert (Hg.): Mediation – die neue Streitkultur. Gießen 2000.
- DE BONO, EDUARD: Konflikte: Neue Lösungsmodelle und Strategien. Düsseldorf 1989.
- DUSS-VON WERDT, JOSEF: Anmerkungen zum sozial- und rechtsgeschichtlichen Ort von Mediation. In: Duss-Von Werdt, Josef, Gisela Mähler und Hans-Georg Mähler: Mediation: Die andere Scheidung. Ein interdisziplinärer Überblick. Stuttgart 1995. S.24-33.

- ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. Aggression in der Schule. Ausgabe 10/96. Nr. d 1082 E. Essen 1996.
- EURO PEER. Ein internationales Praxisprojekt zur peer-group-education. Grundlagen. Materialien. Länderberichte. Wissenschaftliche Begleitung. Hg. Landschaftsverband Westfalen-Lippe. Gefördert durch die Europäische Kommission. 1997.
- FALLER, KURT, WILFRIED KERNTKE U. MARIA WACKMANN: Konflikte selber lösen. Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mühlheim 1996.
- FALLER, KURT: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim 1998.
- GASCHKE, SUSANNE: Ende der Kindheit. In: Die Zeit 17/2000. S.3.
- GEWALTPRÄVENTION. Erfahrungen und Beispiele pädagogischen Handelns in der Schule. Lies nach! Ruf an! Mach mit! Hg. von Bezirksregierung. Köln 1995.
- GLADWELL, MALCOLM: Wie wichtig sind Eltern? In: Süddeutsche Zeitung. Magazin N°41 vom 9.10.1998. S.12-21.
- GLASL, FRIEDRICH: Konfliktmanagement. Stuttgart 1994.
- GRZESIK, JÜRGEN: Was kann und soll Erziehung bewirken? Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung. Münster/New York/München/Berlin 1998.
- HARRIS, JUDITH RICH: The nurture assumption. Why children turn out the way they do. Boston 1998.
- HARTUP, W.: Peer relations. In Handbook of child psychology. Vol. 4: Hetherington, E.M. (Ed.), Socialization, personality, and social development. New York 1983: Wiley, 103-196. zitiert nach Krappmann 1991<sup>4</sup>.
- HOLTSTIEGE, HILDEGARD: Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik. Freiburg/Basel/Wien 1983<sup>3</sup>.
- HÜNICKE, WOLFGANG: Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler. 3 Jahre Erfahrung an der Realschule Sundern. – eine Auswertung. 1997.
- HÜTTNER, DIETER: Gewalt. Mit Konflikten leben. Wien/Stuttgart 1999.
- JANK, W.: „Veränderte Kindheit“ – unveränderte Didaktik? In: Zs. Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V., Heft 3-4/94, Rinteln 1994. S.12-38.
- JEFFERYS-DUDEN, KARIN: Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3-6. Weinheim 1999.
- KNEIP WINFRIED, KURT FALLER U. MARKUS SEIDEL: Ein Auftrag für Buddys. Düsseldorf 1999.
- KRAPPMANN, LOTHAR: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus u. Dieter Ulich (Hg.): Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991<sup>4</sup>. S.355-376.

- KROWATSCHEK, DIETER: Wenn Kinder rot sehen. Aggressionen erfahren, austragen und verhindern. Lichtenau 1999.
- LUHMANN, NIKLAS: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984.
- MÄHLER, GISELA UND HANS-GEORG MÄHLER: Zur Geburt der Streitkultur bei Trennung und Scheidung. In: Duss-Von Werdt, Josef, Gisela Mähler und Hans-Georg Mähler: Mediation: Die andere Scheidung. Ein interdisziplinärer Überblick. Stuttgart 1995. S.11-24.
- MATERIALIEN ZUR SCHULENTWICKLUNG. Schulprogramm – eine Handreichung. Hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1998.
- MILLER, REINHOLD: „Du dumme Sau!“. Von der Beschimpfung zum fairen Gespräch. Lichtenau 1998.
- MONTESSORI-GYMNASIUM KÖLN, das reformpädagogisch ausgerichtete Gymnasium mit deutsch-italienisch bilinguaalem Zweig. Hg. von der Schulleitung und Lehrer/innen des Montessori-Gymnasiums. Köln 2000.
- MONTESSORI-GYMNASIUM KÖLN: Protokoll der AG Mittelstufe vom 26.11.2000.
- MONTESSORI-GYMNASIUM KÖLN: Protokoll der AG Unterstufe vom 29.01.2001.
- MONTESSORI-GYMNASIUM KÖLN: Schulprogramm des Montessori-Gymnasiums Köln. Juni 2001.
- PÄDAGOGIK. Gewalt in der Schule. Heft 3/März 1993. Nr. P 8451 E. Pädagogische Beitrag Verlag. Hamburg 1993.
- PETERMANN, FRANZ: Auswirkungen von Medien auf die Entstehung von Gewalt im Kindes- und Jugendalter. In: Aus Politik und Zeitgeschehen. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Nr. B19-20/97. Bonn 1997. S.28-33.
- RICHARDSON, JERRY: Erfolgreich kommunizieren. Eine praktische Einführung in die Arbeitsweise von NLP. München 1992.
- ROLFF, HANS-GÜNTER, CLAUS G. BUHREN, DETLEV LINDAU-BANK U. SABINE MÜLLER: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim/Basel 1998<sup>2</sup>.
- SCHMITT-KILIAN, JÖRG, KLAUS SULZBACHER U.A.: Wider die Ohnmacht. Wenn Kinder mit Drogen in Berührung kommen. Vorbeugung, Konfliktlösung, Betäubungsmittelrecht, Methadonabgabe, Therapie. Koblenz 1993.
- SCHÜLER 1995. GewaltLösungen. Hg. von Erhard Friedrich Verlag/Klett. Mitherausgeber: Prof. Dr. Wolfgang Metzler, Horst Oelze, Botho Priebe, Prof. Dr. K.-J. Tillmann, Dr. Rolf Werning. Berlin 1995.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg 1981.
- RICHTLINIEN UND LEHRPLÄNE FÜR DEUTSCH. Sekundarstufe I Gymnasium. Hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW. Düsseldorf 1997. S.8-11.

---

RICHTLINIEN UND LEHRPLÄNE FÜR DEUTSCH. Sekundarstufe II  
Gymnasium/Gesamtschule. Hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung,  
Wissenschaft und Forschung des Landes NRW. Düsseldorf 1999. S.XI-XXIII.

THIERSE, WOLFGANG: In den Köpfen der Jugendlichen muss mehr sein als nur der Markt.  
Über den Zusammenhang von Wissensgesellschaft, Rechtsextremismus und  
Demokratiekompetenz. Lübecker Appell. Dokumentation. In: Frankfurter Rundschau Nr. 114.  
vom 17. Mai 2001. S.8.

THOMANN, CHRISTOPH U. FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN: Klärungshilfe.  
Handbuch für Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Reinbek bei  
Hamburg 1988.

ULICH, KLAUS: Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus u. Dieter Ulich (Hg.):  
Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991<sup>4</sup>. S.377-396.

VERFASSUNG FÜR DAS LAND NORDRHEIN-WESTFALEN. Hg. von der Landeszentrale  
für politische Bildung NRW. Düsseldorf 1994.

ZAHLEN-DATEN-FAKTEN FÜR DEN STADTBEZIRK KÖLN-EHRENFELD. Hg. vom Amt  
für Statistik, Einwohnerwesen und Europaangelegenheiten. 1998.

## **IX Anhang: Fragebogen und Auswertung der Evaluation**